

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM EDUCAÇÃO

DILMA MARIA DE REZENDE SILVA

**A INSERÇÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA PUC GOIÁS: uma
análise da Política de Implementação da EaD em Cursos
Presenciais**

GOIÂNIA

2022

DILMA MARIA DE REZENDE SILVA

**A INSERÇÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA PUC GOIÁS: uma
análise da Política de Implementação da EaD EM Cursos
Presenciais**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

GOIÂNIA

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Lana Keren de Mendonça - Bibliotecária: CRB1/2486.

S586i Silva, Dilma Maria de Rezende

A inserção da modalidade a distância na Educação Superior em cursos de graduação na PUC Goiás : uma análise da Política de Implementação da EaD em Cursos Presenciais / Dilma Maria de Rezende Silva. -- 2022.

148 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022

Inclui referências: f. 130-140.

1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2. Ensino à distância. 3. Ensino superior. 4. Educação e Estado. I. Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 30/06/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.018.43(043)



A INSERÇÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA PUC GOIÁS: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EaD EM CURSOS PRESENCIAIS.

DILMA MARIA DE REZENDE SILVA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de junho de 2022, às 09h.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima / UFG

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás

**Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso/ PUC Goiás
(Suplente)**

**Profa Dra Amone Inácia da Silva / UFG
(Suplente externo)**

AGRADECIMENTOS

Tenho muitos a agradecer por ter conseguido realizar este trabalho, mas registro apenas alguns. Em primeiro lugar, agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação. Agradeço ainda, às pessoas que trabalham na secretaria, que muito realizam, porém nem sempre são lembradas. Agradeço à minha professora orientadora, a melhor que eu poderia ter.

Além disso, agradeço em especial aos professores avaliadores Daniela da Costa Britto Lima e Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, que de forma muito zelosa no fazer ciência, aceitaram o convite e prontamente dispuseram de seu tempo e conhecimento para enriquecer esta dissertação. Por isso, têm meu carinhoso reconhecimento. Por fim, estendo meu agradecimento a todos que de certa forma participaram do processo de produção e escrita da dissertação.

RESUMO

O objeto da presente investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE da PUC Goiás), é buscar compreender como a modalidade de Educação a Distância (EaD) tem sido inserida na educação superior presencial, especificamente nos cursos de graduação da PUC Goiás. A pesquisa tem como base metodológica o levantamento bibliográfico e pesquisa documental de investigação qualitativa. O objetivo do trabalho é analisar o processo de implementação da modalidade a distância nos cursos de graduações presenciais da PUC Goiás. A construção da dissertação se dá por meio de três capítulos inter-relacionados. O primeiro resgata o contexto sócio-histórico econômico e cultural da modalidade a distância no Brasil por meio da revisão de conceitos e reflexões sobre limites e possibilidades da EaD. O segundo traz a análise dos desafios da EaD como forma de ampliação e expansão dos cursos presenciais de graduação no Brasil. O terceiro trata do estudo de caso da PUC Goiás a partir da percepção dos/as coordenadores/as de cursos que aderiram ao percentual de ensino a distância permitido por lei. A análise dos dados é realizada de forma a articular a leitura dos documentos com o referencial teórico estudado e as entrevistas dos/as coordenadores/as de cursos via análise de conteúdo das falas. Entende-se que os movimentos das políticas educacionais são carregados de intencionalidade e expressam a visão de sociedade defendida a cada momento histórico e que a compreensão deste permite melhor posicionamento e contribuições na área da educação. Os resultados mostraram que não basta a legislação direcionar para o uso da tecnologia na educação, e é preciso muito mais, incluindo não apenas a disponibilização de recursos e suporte técnico. Importa sobremaneira o preparo do professor para saber lidar com tudo e fazer seu planejamento adequado considerando as particularidades da modalidade EaD, continuando como o mediador do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância. Políticas Educacionais. PUC Goiás. Educação Superior.

ABSTRACT

The object of this study – linked to the line of research State, Policies and Educational Institutions, of the Graduate Program in Education (PPGE at PUC Goiás) – is to understand how the modality of Distance Education has been inserted in the face-to-face undergraduate courses at PUC Goiás. The study has a bibliographic review and qualitative documental research as its methodological base. The purpose of this study is to analyze the process of employment of Distance Education in the face-to-face undergraduate courses at PUC Goiás. The dissertation is organized in three interrelated chapters. The first one surveys the socio-historical, economical, and cultural context of the Distance Education in Brazil through the review of concepts and reflections on the limits and possibilities of the distance learning. The second chapter analyzes the challenges imposed by the Distance Education to the expansion of face-to-face undergraduate courses in Brazil. The third chapter presents the case study of PUC Goiás from the perception of undergraduate program coordinators who adhered to the percentage of distance learning allowed by law. The data analysis is, in this third chapter, carried out to articulate the theoretical framework studied with the content analysis of the undergraduate program coordinators speeches. It is understood that the organization of educational policies are loaded with intentionality and express the vision of society supported at each historical moment. The comprehension of this allows better arrangements and contributions in education. The results showed that is not enough for the legislation to indicate the use of technology in education, and much more is needed, including not only the availability of resources and technical support. It is extremely important to prepare the teacher to deal with all the technology and make proper plannings according to the particularities of the Distance Education, maintaining the teacher as the mediator of the teaching learning process.

Keywords: Distance Education. Educational Policies. PUC Goiás. Higher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pontos comuns entre as “Portarias dos 20%”	33
Quadro 2 – Pontos divergentes entre as “Portarias dos 20%”	34
Quadro 3 – Portarias MEC e Decretos sobre a prática da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais	38
Quadro 4 – Portarias do MEC para a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial período 2001 a 2019	61
Quadro 5 – Cursos de graduação com carga horária a distância - PUC Goiás - 2019	86
Quadro 6 – Disciplinas ministradas no percentual EaD - Filosofia matriz 2018/2	100
Quadro 7 – Disciplinas ministradas no percentual EaD - Administração Matrizes 2013/1 e 2016/2	103
Quadro 8 – Disciplinas ofertadas EaD no curso Ciências Contábeis matriz 2015	105
Quadro 9 – Disciplinas ofertadas EaD no curso Biomedicina matriz 2019	108
Quadro 10 – Tempo de envolvido com o curso ou a instituição PUC Goiás	111
Quadro 11 – Experiência como professor tutor na PUC Goiás até 2019	112
Quadro 12 – Motivo da adoção da carga horária a distância conforme os gestores de curso da PUC Goiás	116
Quadro 13 – Coordenador curso graduação considera importante registrar	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Histórico EaD	31
Figura 2	– Distribuição das matrículas de estudantes da Educação Superior, por município e modalidade de ensino - Brasil - 2018	60
Figura 3	– Taxas de escolarização considerando a líquida ajustada-Brasil 2012-2019	65
Figura 4	– Indicadores Principais da Meta 12 – Brasil 2012-2020.....	66
Figura 5	– Participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação-Brasil 2019	74
Figura 6	– Evolução do número de cursos de graduação EaD- Brasil 2000-2019	75
Figura 7	– Indicação do crescimento EaD e aceitação 2017-2020.....	77
Figura 8	– Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2014-2019.....	78
Figura 9	– Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019.....	79
Figura 10	– Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa 2000-2019.....	80
Figura 11	– Evolução do número de matrículas na rede pública, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019	80
Figura 12	– Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2019	83
Figura 13	– Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento e Distribuição da matrícula na rede privada por tipo de financiamento/bolsa Brasil - 2019.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções conforme o Programa de Pós-Graduação de Produção- Descritores “Políticas educacionais modalidade a distância para ensino superior”	17
Gráfico 2 – Produções conforme o Programa de Pós-Graduação de Produção – Descritores “Regulação da educação superior a distância”	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Superior por modalidade - Brasil - 2006-2019	75
Tabela 2 – Percentual de crescimento de matrículas EaD - 2006-2019	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CES	- Câmara de Educação Superior
CFE	- Conselho Federal de Educação
CHEaD	- Carga horária a distância em cursos presenciais
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
EaD	- Educação a Distância
ECEC	- Escola de Ciências Exatas e da Computação
EFPH	- Escola de Formação de Professores e Humanidades
ES	- Educação Superior
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	- Ministério da Educação
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
PPC	- Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROPE	- Pró-Reitoria de Pesquisa
TD	- Tecnologias Digitais
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	27
1.1 Educação a Distância e a Institucionalização da modalidade na educação superior	29
1.2 Os marcos legais da EaD no Brasil	31
1.3 Termos e expressões na EaD	39
1.4 Aspectos da ética e a estética pensados para a mediação na modalidade a distância	52
CAPÍTULO II - A EaD CHEGA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL	57
2.1 Expansão da Educação Superior e a participação da EaD	57
2.2 A sociedade contemporânea - relações com as tecnologias e usos na educação	64
2.2.1 A tecnologia como modelo mediador em voga	71
2.3 EaD em dados: observação da expansão	74
CAPÍTULO III - A INSERÇÃO DA MODALIDADE EaD NA GRADUAÇÃO DA PUC-GOIÁS	87
3.1 A Pontifícia Universidade Católica de Goiás	88
3.1.1 Processo de implementação da EaD na PUC Goiás	94
3.2 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) disponibilizados	99
3.3 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso da PUC	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

O interesse em verticalizar sobre a educação a distância vem como parte de uma trajetória de vida tanto acadêmica quanto profissional que me conduziram ao objeto desta pesquisa. Ao expor essa trajetória é explicitado o ponto de perspectiva da pesquisadora ao considerar o seu local de fala.

No período da graduação ainda não me chamava atenção estudar a educação tampouco na perspectiva da política. Pela política sim, o gosto já existia, mas ainda sem compreender a complexidade do termo. Desde criança queria ser cientista, por isso a primeira opção foi o bacharelado em Ciências Sociais cursado na Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os anos de 1997 e 2000.

O interesse pela educação veio a princípio pela necessidade de renda. Trabalhar para pagar a especialização iniciada logo na sequência da graduação foi necessário. A vida trouxe-me uma oportunidade de trabalho, que foi aproveitada, no Instituto de Educação Carlos Drummond de Andrade, conhecido como Colégio e Pré Vestibular Nacional, de Minas Gerais, na categoria de estágio na disciplina de sociologia. Essa experiência mostrou-me o gosto pela educação. O estágio remunerado durou até 2002, quando foi feita uma pausa profissional para que eu pudesse me dedicar a vida pessoal. Em 2010, retomei meus estudos, já com interesse focado na educação. Foram mais 2 anos e meio, realizados com muita paixão, para a conquista da licenciatura em Ciências Sociais. Nesse período, a docência era mais valorizada, inclusive na formação inicial, com acréscimo de mais disciplinas como obrigatórias, do que na época do bacharelado. Havia o discurso na aula inaugural que levava os calouros a optarem pela licenciatura, bem diferente de 10 anos atrás na mesma faculdade da UFG.

A observação do fato, referente à mudança das características do curso, demonstrou a importância das políticas educacionais. Fez-me refletir como a inclusão de uma disciplina, a sociologia, no currículo do Ensino Médio alterou a formação de uma geração. Estamos diante de uma política pública para a educação capaz de alterar um cenário. Vidas foram tocadas, tamanha a influência que a política é capaz de exercer. A empregabilidade do professor de sociologia naquele momento histórico era como que garantida e os dados estatísticos eram apresentados pelos gestores do curso com essa intenção. Mas, a vivência trouxe também a compreensão de que em políticas educacionais, conquistas árduas não são

facilmente perpetuadas e que educação não tem uma política de Estado no Brasil. Na verdade, quando muito a valorização da educação, entra como política de governo, e, descontinuidades são o que parece certo, através do que a história nos tem demonstrado.

Nos anos que seguiram à conclusão da licenciatura, os editais para professor do estado cessaram, e com isso a atuação na área ficou instável e na maioria das vezes por contratos temporários, que levam em consideração na maioria das vezes a indicação por influência e não por direito.

O contato com a Educação a Distância (EaD) surgiu outra vez pela via do trabalho. O processo de seleção foi realizado sem facilidades e a vaga foi conquistada em 2017, perdurando o trabalho na educação a distância até o momento. Inicialmente a função era de tutoria em disciplinas com carga horária a distância em cursos presenciais, depois de um ano veio a mudança na carteira de trabalho para a função de professora especialista, descrição igual dos que estão na sala de aula, no presencial, mas o trabalho é também ligado ao núcleo digital da instituição por causa das características peculiares da modalidade.

Assim, o interesse por verticalizar mais sobre a EaD surgiu da vivência profissional e foi canalizada pela curiosidade epistemológica que levou a buscar na formação continuada, no nível *Stricto Sensu*, por meio do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação na PUC Goiás. Era, em alguma medida, a realização do sonho de infância de fazer ciência, de me constituir pesquisadora.

A princípio só existia a certeza sobre a temática: EaD. Mas o caminho para a definição e delimitação do tema, teve início com o exercício da problematização. Tentar compreender melhor esse tema e responder algumas questões que nortearam o projeto de pesquisa, foi o propósito inicial.

Estudar EaD por si só, já é um desafio, uma vez que no meio acadêmico e docente há uma resistência em relação a esta modalidade. Muitas vezes por desconhecimento ou determinação para se debruçar neste campo, buscando conhecer a produção socialmente construída. As pesquisas que tratam da EaD são novas no Brasil, mas o desejo de conhecimento conduz ao aprofundamento sobre uso da carga horária a distância nos cursos presenciais e o processo de implementação da EaD no ensino superior com intensão de contribuir com a qualidade da educação e transformação da realidade social.

Nos dizeres de Aristóteles (1996, p. 119):

Cada homem julga corretamente os assuntos que conhece, e é bom juiz de tais assuntos. Assim, o homem instruído a respeito de um assunto é bom juiz em relação ao mesmo, e o homem que recebeu instrução geral é um bom juiz em geral.

Desta forma, veio o impulso para buscar o conhecimento, verticalizar sobre este tema tão desafiador e carregado de contradições, para, após esta trajetória, conhecendo mais, posicionar melhor e contribuir nessa área para o bem conforme estiver ao alcance.

Pela observação das políticas referentes à modalidade a distância, é possível perceber historicamente, legislações com políticas objetivadas que permitem oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Políticas que impulsionam o crescimento da implementação desse processo nas Instituições de Ensino Superior (IES), iniciadas com a Portaria MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 e atualizada até este momento pela Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 que regulamenta a ampliação do percentual que está em até quarenta por cento (40%) da carga horária na modalidade a distância dentro de curso de graduação presencial. Os cursos que eram apenas presenciais podem, a partir de então, usar percentual de sua carga horária na modalidade a distância.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) oficializa e normativa no Brasil, pela primeira vez, a modalidade a distância como válida e equivalente para todos os níveis de educação. Esse movimento das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro, expresso nas normativas referentes à modalidade a distância, exerce influência sobre a prática institucional. Com esse enfoque, optamos por realizar a análise deste processo pelo estudo de caso na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, universidade considerada a mais antiga do Centro-Oeste, com mais de 60 anos de existência. Trata-se de uma instituição de ensino superior privada, comunitária e filantrópica, cuja Missão é

[...] orientada pelos princípios da excelência acadêmica e do compromisso social, fundamentada na sua identidade católica, comunitária e filantrópica, tem por missão desenvolver a formação humana integral por meio da produção e socialização do conhecimento, da promoção da inovação social e tecnológica, da preservação e difusão do patrimônio cultural regional e nacional (PUC GOIÁS, PDI, 2017-2021, p. 21).

A escolha da instituição para estudo da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é justificada pelas suas características e ser uma instituição de

ensino superior privada, o que foi percebido pelos nossos achados ser ainda pouco pesquisado.

Por acreditarmos que o conhecimento é construído historicamente pela sociedade, a definição do problema de pesquisa foi sendo erigido com base em uma investigação acadêmica, tendo como foco de interesse os movimentos das políticas educacionais, pois todas ações de uma sociedade, seja sociedade civil, seja sociedade política, se expressam nas políticas públicas que, carregadas de intencionalidade, expressam a visão de sociedade defendida a cada momento histórico.

O caminho da problematização foi longo e perdurou grande parte do tempo da formação no mestrado. O que tínhamos definido era o tema geral e de nosso interesse a ser investigado: a modalidade de educação a distância. Entretanto, a definição do problema de pesquisa foi resultado de um processo criterioso e dialógico com a orientadora.

Percebemos a importância da pesquisa para compreender como vêm se efetivando as políticas que possibilitam a implementação da EaD na modalidade presencial. O primeiro passo foi realizar a consulta sobre a produção de trabalhos científicos com esta temática.

Realizamos consultas para definirmos o problema. As fontes de investigação foram as plataformas: Catálogo de Tese e Dissertações da Capes, a Sucupira (essa só contempla trabalhos a partir de 2014) e a Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD). Tal consulta objetivou identificarmos o recorte a ser pesquisado sobre a EaD, porque muitos trabalhos apareciam, na casa de mais de mil, quando buscamos pelos descritores “EaD – educação superior”. A partir dos resultados, fomos identificando o que carecia de mais pesquisa, ou seja, o que era menos contemplado.

Fizemos a opção por utilizar a bases de dados eletrônicas da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), esta ficou definida e começamos a usar descritores para afunilar os resultados da busca e delimitar o nosso recorte. Encontramos trabalhos que discutiam a EaD nas universidades federais, outros sobre o professor e o trabalho na EaD, a interiorização das instituições de Educação Superior (ES) por meio da EaD. Percebemos que não havia muitos trabalhos que tratam sobre a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais na educação superior e, que a instituição a qual estamos vinculadas, não tinha sido

estudada por essa temática. Cientes de que a historicidade é categoria ontológica e de sua amplitude, realizamos o recorte contemplando o estudo de caso de uma instituição, sendo esta a Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Desta forma chegamos ao problema da pesquisa: **Como a modalidade Educação a Distância-EaD tem sido inserida na educação superior presencial - graduação na PUC Goiás?**

Para responder ao problema de pesquisa traçamos o objetivo geral que assim se apresenta: **levantar e analisar o processo de implementação da modalidade a distância nos cursos de graduações presenciais da PUC Goiás.**

No caminho para alcançar o objetivo geral, que por sua vez intenta responder à nossa problematização traçamos os objetivos específicos os quais listamos:

- Conhecer e interpretar o contexto sócio-histórico econômico e cultural da modalidade a distância no Brasil;
- analisar os desafios da EaD na ampliação e expansão dos cursos presenciais de graduação;
- perceber como se dá a implementação da modalidade nos cursos presenciais pelo estudo de caso da PUC Goiás a partir da percepção dos gestores, coordenadores de curso que aderiram ao percentual permitido por lei.

Levantamento bibliográfico, construção do conhecimento e delimitação da pesquisa

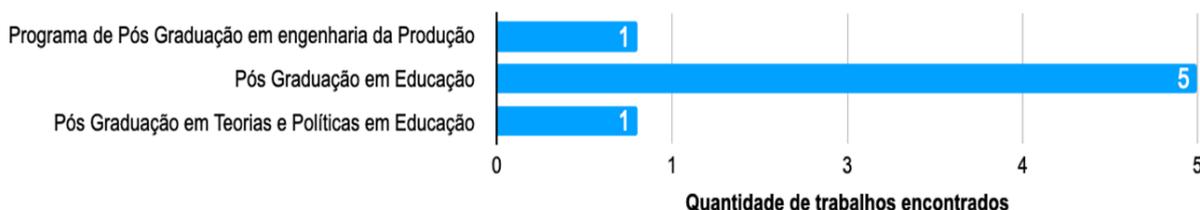
Duas buscas realizadas, ambas na BDTD, no mês de março 2020, contribuíram para a construção do nosso pressuposto epistemológico. Consideramos como informações relevantes, além do essencial quanto a abordagem temática, a instituição ou o programa cuja produção foi vinculada, o nível, se mestrado ou doutorado, por estes permitirem situar regionalmente a discussão ou a ausência desta.

A primeira busca, usando o recurso básico teve como descritor “Políticas educacionais modalidade a distância para ensino superior” o resultado foi de 78 (setenta e oito) pesquisas que datavam entre os anos de 2006 a 2019. Embora esta dissertação concluiu-se no ano de 2022, a etapa destinada ao levantamento das produções deu-se no primeiro ano do Mestrado (2020), induzindo-nos a delimitar o

recorte temporal, o qual foi definido como explicado. Reconhecemos que no momento atual novas produções estão à disposição da sociedade, o que reforça o entendimento de que o conhecimento é histórico. Vale ressaltar ainda, que os descritores utilizados nesta fase da pesquisa limitaram os achados, sem, contudo, ter invalidado nosso esforço em fazer tal levantamento.

No refinamento selecionamos apenas 7(sete) por estas tratarem de pesquisa sobre a EaD na graduação presencial. Destes, conforme o tipo de pesquisa, 3 (três) são dissertações e 4 (quatro) teses. Do total, 04 (quatro) são estudo de caso. Ao identificarmos as regiões onde as pesquisas foram realizadas, identificamos 01 (uma) no Pará, 01 (uma) em Goiás, 01 (uma) no Distrito Federal, 03 (três) de São Paulo e 01 (uma) de Santa Catarina. O levantamento nos permitiu verificar que os programas de pesquisa os quais produziram estes trabalhos não se restringem ao campo da educação, uma vez que localizamos 01(um) trabalho no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção dos 06 (seis) na área de educação, um deles sendo em Teoria e Políticas em Educação, conforme Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Produções conforme o Programa de Pós-Graduação de Produção- Descritores “Políticas educacionais modalidade a distância para ensino superior”

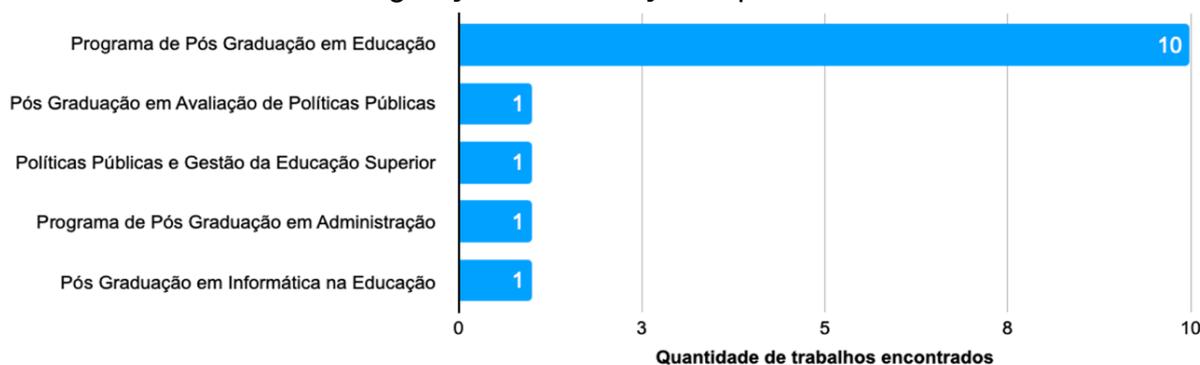


Fonte: BDTD. Acesso em março 2020. Elaborado pela autora.

Na segunda busca, o descritor foi: “Regulação da educação superior a distância” e apareceram 23 (vinte e três) trabalhos, selecionamos 14 (quatorze) cujo objeto é a EaD na graduação presencial. Destes, conforme o tipo de pesquisa, 09 (nove) são dissertações e os outros 05 (cinco) teses. Identificamos que entre estas, 05 (cinco) utilizaram estudo de caso. Conforme a região 01 (uma) no Pará, 02 (duas) no Paraná, 01 (uma) no Mato Grosso do Sul, 01 (uma) no Rio Grande do Sul, 02 (duas) no Ceará, 03 (três) em São Paulo, 01 (uma) em Goiás, 02 (duas) em Minas Gerais e 01 (uma) no Distrito Federal. Conforme o Programa de Pós-Graduação, 10 (dez) no PPGE, um em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, um em Programa de Pós Graduação em Administração, um em Pós-graduação em

Avaliação de Políticas Públicas e outro em Pós-Graduação em Informática na Educação. De acordo com a representação do Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 –Produções conforme o Programa de Pós-Graduação de Produção – Descritores “Regulação da educação superior a distância”



Fonte: BDTD. Acesso em março 2020. Elaborado pela autora.

Nos Quadros 1 e 2 do anexo deste trabalho, constam informações mais detalhadas das pesquisas (título, tipo da pesquisa/ano da defesa, autor/ Instituição). Este exercício contribuiu além da delimitação da problemática, para nos aproximar do referencial teórico a ser estudado.

Depois destas investigações, observadas as temáticas e problematizações das pesquisas, constatamos poucas pesquisas que discutem a inserção da modalidade a distância nos cursos presenciais. Os resultados considerando essas duas buscas foram: 05 (cinco) que tratam sobre professor e formação; 04 (quatro) sobre credenciamento; 03 (três) sobre avaliação; 03 (três) sobre o tutor; 02 (dois) sobre o ambiente virtual; 02 (dois) sobre expansão; 01 (um) sobre implementação; e 01 (um) sobre criação de material para EaD. Particularmente sobre a PUC Goiás não encontramos nenhum estudo.

A observação que fazemos em relação ao nosso problema a ser investigado refere-se ao viés que pretendemos adotar no estudo. Não se apresenta como interesse desta pesquisadora abordar nesta pesquisa os aspectos metodológicos e didáticos da EaD na educação superior. Também não verticalizaremos os estudos sobre o processo ensino-aprendizagem, formação inicial e continuada dos docentes desta modalidade. Interessa-nos neste estudo compreender como a EaD chega na educação superior e, principalmente nos cursos assumidos como presenciais. Compreendemos que esta inserção é um ato político e se objetiva por meio das políticas públicas que normatizam a educação no país, especialmente a educação

superior. Portanto, queremos estudar o processo de implementação da EaD sob a perspectiva política, dialogando sobretudo com o escopo da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, da qual fazemos parte. Esta Linha de pesquisa

Compreende estudos e investigações sobre a organização do Estado e das políticas sociais, em especial, das políticas educacionais, das políticas de formação de profissionais da educação e de currículo, dos sistemas e organizações educacionais e dos paradigmas de gestão escolar, diante do processo de reordenamento do Estado, da reestruturação das forças produtivas e das mudanças culturais, científicas e tecnológicas. Incluem-se nesta linha temas mais específicos como os movimentos sociais de educadores, as relações entre educação e trabalho, o financiamento da educação, teorias de currículo, as diretrizes curriculares nacionais e sua projeção na formação de professores e na escola básica (PPGE PUC Goiás, disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/pesquisas/>. Acesso em 03 nov 2021).

Seguindo o que já afirma Severino (2009), que a produção científica deve ser pertinente ao tema constituinte da linha de pesquisa, nos importa o estudo de normativas incluindo portarias, decretos, pareceres referentes a EaD. Assim, estes são utilizados, além de embasamento teórico capaz de nos auxiliar nas análises e compreensão da realidade objetiva. Recorremos a vários autores que discutem a Educação Superior, as políticas educacionais, a educação na modalidade a distância, além da busca e resultados das pesquisas referente a temática em Dissertações e Teses.

Conforme nos ensina Christian Laville, na Conferência apresentada na Faculdade de Educação da UNB em 1999 intitulada “Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões a cerca da metodologia da pesquisa”, “A pesquisa precisa delimitar um bom problema e inscrevê-lo num quadro de referência bem elaborado” (LAVILLE, 1999, p. 120). Nesse sentido a relação do método com o objeto importa no sentido de a pesquisa contribuir para melhoria da educação. Por isto o cuidado na definição do problema. Continua o autor: “Pesquisar é resolver um problema”, “o objeto de uma ciência consiste em provocar o avanço da resolução de problemas” (LAVILLE, 1999, p. 122).

Nossa análise é histórica, porque conforme Gamboa (2007) no seu livro “Pesquisa em educação: métodos e epistemologias”, esta constitui fundamentação à abordagem teórico-metodológica para a pesquisa em educação. No nosso caso a

concepção é diacrônica, ou seja através do tempo. Até porque consideramos a dinâmica do movimento, a dialética.

Na perspectiva da dialética (a história), dada sua preocupação com a diacronia, pode ser comparada ao filme no sentido da preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos (GAMBOA 2007, p. 160 grifo nosso).

Ao tratar o caráter qualitativo da pesquisa social Minayo (1994, p. 24), explica que a dialética também é capaz de pensar sujeito e objeto num “sistema de relação que constrói”. E continua: “A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar na parte a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 24-25).

Nessa perspectiva a metodologia adotada envolve levantamento bibliográfico, entrevista, estudo de caso e pesquisa documental do tipo investigação qualitativa.

Consideramos importante destacar que o conhecimento empírico defendido por Francis Bacon (1561-1626), David Hume (1711-1776) e John Locke (1632-1704), possibilita, pela observação das vivências, conhecer as experiências por aquilo que é na prática.

Em conformidade adotamos a concepção de estudo de caso, para a delimitação do objeto sendo a PUC Goiás, conforme trata André (2013, p. 97) se referindo a Stake (1994), pois para ela “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado” por isso também é um tipo de conhecimento caracterizado como qualitativo.

Esta pesquisa foi embasada pelos resultados do levantamento bibliográfico sobre a temática e se deu pela metodologia qualitativa de caráter documental, bibliográfico e por entrevistas. Qualitativa porque consideramos o conteúdo das entrevistas, elementos da fala e não meros dados quantitativos.

Adotamos o levantamento bibliográfico porque este oportuniza conhecer e informar sobre a produção do tema e contextualizar para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada.

O levantamento bibliográfico possibilita saber o que já foi publicado sobre o assunto, quais os aspectos já foram abordados, quem já escreveu sobre o assunto e as lacunas existentes. Possibilita encontrar fontes de informações úteis, conceber o

estudo numa perspectiva histórica e a partir da familiarização com a área realizar a delimitação do problema de pesquisa, levantar contradições do assunto e ampliar o conhecimento sobre.

A fase de levantamento bibliográfico foi muito importante para a construção do conhecimento, aprendizado conceitual, delimitação da pesquisa, além da compreensão de que o percurso realizado por nós, oportunizou conseguirmos considerações bem semelhantes, se não iguais, a de outros(as) pesquisadores(as) que percorreram o caminho da mesma temática aqui abordada. Isso porque seguimos critérios metodológicos científicos.

Como este trabalho envolveu pesquisa com pessoas, submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás e não havendo óbice ético para a execução do projeto, considerou-se aprovado sob o número CAAE 48361421.1.0000.0037. A consideração sobre os termos de apresentação obrigatória, constam com todos os documentos na Plataforma Brasil e seguem anexos a esta dissertação.

A captação das percepções e contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa foi por meio de entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. O critério de inclusão dos participantes considerou os cursos presenciais que aderiram a inserção de percentual de disciplina na modalidade a distância e a Coordenação de Ensino a Distância (Cead) da PUC Goiás, à época do início da pesquisa (2020). A informação sobre os cursos a serem pesquisados, obtivemos por meio da coordenação da Cead em novembro de 2020. Os entrevistados foram os/as coordenadores/as destes cursos, pois entendemos que a função do coordenador de curso no processo de implementação da modalidade a distância nos cursos presenciais é fundamental. Por esta razão apresentamos como objetivo ouvir estes sujeitos, e apreender parte do processo a partir da percepção dos/as gestores/as.

Utilizamos mais especificamente Análise de Conteúdo conforme Laurence Bardin (1979), para o tratamento das informações coletadas nas entrevistas. Seguindo a mesma linha, Chizzotti (2010), classifica como técnica de análise categorial utilizada para reduzir o volume amplo de informações em categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à compreensão. Severino (2016), acrescenta

a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de

discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras (SEVERINO, 2016, p. 129).

A Análise de Conteúdo possibilita estabelecer unidades sobre o objeto da pesquisa e se aproxima da pesquisa documental, podendo inclusive contribuir com os “achados” do que já está registrado de forma impressa como é o caso do documento.

A pesquisa documental foi usada porque analisamos documentos legais e institucionais como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) da PUC Goiás, os quais regem os cursos selecionados. Estes foram considerados como “fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto” (SEVERINO, 2016, p. 131), pois são “matéria-prima” para o desenvolvimento da investigação e análise da pesquisa que nos propomos. Por termos encontrado dificuldades na disponibilização destes, utilizamos os que foram possíveis.

O recorte da pesquisa é até o ano de 2019, pois, para compreensão deste momento histórico a pesquisa alcança anos anteriores os quais apresentam dados quantitativos importantes que nos possibilitam analisar a implementação da EaD na educação superior presencial, na graduação. Entendemos que a pesquisa qualitativa complementa a análise quantitativa, por isso usamos o instrumento de coleta de dados sobre a educação superior e a EaD mediante acesso às informações públicas no *site* do Instituto que cuida da captação de tais informações, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Não utilizamos os dados do censo do ano de 2020, uma vez que no momento da escrita da dissertação os dados oficiais ainda não estavam disponíveis nas plataformas responsáveis pela divulgação. Consideramos também o tempo de coleta dos dados da pesquisa. A intenção foi considerar os PPCs já aprovados, por isso, o recorte foi estabelecido até o ano de 2019. Consideramos o movimento de efetivação da matriz, por sabermos que o processo e os trâmites para aprovação deste documento que rege o curso de graduação, mesmo depois de a construção do documento estar pronto, são longos e por vezes demora. Por isso, não poderíamos arriscar extrapolar o limite de tempo que comprometesse as etapas de execução de nosso cronograma de pesquisa e defesa desta dissertação. Não conseguimos acesso a versão mais recente de todos os cursos inclusos nesta pesquisa, então, utilizamos apenas o que foi possível e as falas dos gestores destes se tornou preponderante.

Após prévia leitura das primeiras bibliografias encontradas, outros textos que estavam citados nas listas de referências destes trabalhos foram incluídos, por julgarmos o conteúdo pertinente. O critério para inclusão foi a recorrência da citação para tratar a temática. O referencial bibliográfico que dará a fundamentação teórica para essa pesquisadora compreender, responder o seu problema de pesquisa não se circunscreve apenas as produções encontradas nas buscas da BDTD que datam entre os anos de 2006 a 2019, incluímos outros que na construção desta dissertação e estudos foram sendo consultados.

Neste sentido, teóricos que tratam a temática e corroboram na fundamentação teórica do objeto são, citando alguns: Alonso (1996; 2021); Bernardes (2020); Cruz e Lima (2019); Lima (2017; 2021); Moreira e Schlemmer (2020); Nóvoa (2019; 2021); Oliveira (2012); Preti (2011); Santos e Nogueira (2017); Toschi (2013; 2021); para tratar sobre implementação Draibe (2001), entre outros.

Analisamos as políticas que regulamentam a implementação da modalidade à distância no nível de graduação para demonstrar como foi encaminhado historicamente corroborando ao que temos no momento.

Por nossa pesquisa se circunscrever dentro da análise do processo de implementação da EaD, investigamos por meio da legislação e de documentos o uso da carga horária a distância em cursos presenciais e através do estudo de caso da instituição de ensino superior selecionada.

A estratégia metodológica foi através dos dados de cursos que realizaram a implementação de disciplinas na modalidade a distância. Dos quarenta e cinco cursos de graduação oferecidos pela PUC Goiás, identificamos nove cursos que aderiram a modalidade a distância no seu planejamento até o final de 2019. Faz parte também o estudo das entrevistas com coordenadores/as destes cursos presenciais que aderiram à oferta de carga horária a distância e Coordenação de Ensino a Distância (Cead) da PUC Goiás, posto que esta coordenadora atua em parceria com os coordenadores do curso na realização, acompanhamento e avaliação das disciplinas nesta modalidade. A entrevista foi pensada no sentido de dar voz aos envolvidos, no caso participantes (coordenadores da graduação e coordenadora geral), que acompanharam o processo de inserção. O total de participantes da pesquisa previstos foram dez, sendo nove coordenadores de curso e a coordenadora geral. A entrevista foi a semiestruturada, gravada com autorização dos participantes. Agendada previamente, se deu conforme a disponibilidade e

aceite de cada um. Consideramos este recurso metodológico como importante porque os coordenadores de curso e a coordenação da Cead estão envolvidos em sua vivência pelas políticas educacionais e seus reflexos no ambiente que trabalham.

A análise dos dados é realizada de forma a articular as leituras dos PPCs (os que conseguimos acesso, ou seja, os que foram disponibilizados para nossa leitura), do referencial teórico estudado e as entrevistas dos/as coordenadores/as de cursos após análise de conteúdo das falas.

A presente pesquisa apresenta a intencionalidade das políticas educacionais ao propiciar a inserção da EaD por meio da carga horária a distância em cursos presenciais do ensino superior. Para isso dialogamos com autores que tratam sobre o processo de implementação, de empresarização da educação e os que versam sobre a legislação da educação a distância.

A necessidade dessa reflexão está na compreensão dos processos e das relações estabelecidas para melhor organizar os trajetos e propor melhorias para educação, cientes dessa via de mão dupla que se dá, pois, ao mesmo tempo influencia e é influenciada. Em detrimento de uma condução sob a égide do capital econômico, acreditamos numa educação que valoriza o ser humano e promove o que há de melhor para seu desenvolvimento pleno.

Com o que foi exposto, apresentamos a estrutura da dissertação que está composta por três capítulos, sendo eles:

No Capítulo I, “Educação a Distância: conceitos, limites e possibilidades” a busca foi pela compreensão conceitual, histórica e social do nosso objeto, levamos em consideração a análise dos trabalhos selecionados na etapa do levantamento bibliográfico. Considerações terminológicas e sobre como estavam as produções sobre o percentual de EaD na educação superior foram feitas para ampliar a compreensão. Fizemos a correlação com a legislação, a fim de contextualizar a discussão sobre os limites e possibilidades da EaD no Brasil. Incluímos um item que versa sobre a produção referente a ética e estética por considerarmos a relevância da reflexão na EaD.

No Capítulo II, “A EaD chega na Educação Superior Presencial”, tratamos de modo mais específico o nível Educação Superior (ES) por meio de dados quantitativos, a evolução das matrículas neste nível e como a modalidade EaD contribuiu com esta ampliação. Este crescimento nas graduações é abordado como

uma tendência mundial da sociedade contemporânea em nome da expansão, da introdução do maior uso da tecnologia e por meio de um modelo voltado a empresarização da educação e a mediação por essa configuração.

No Capítulo III nos propusemos a pesquisar o caso da PUC Goiás, pelo levantamento e análise dos cursos presenciais que aderiram a implementação da carga horária a distância. Utilizamos da análise de conteúdo conforme Laurence Bardin (1979) para inferência das informações empíricas conseguidas nas entrevistas com os coordenadores entrevistados e para a análise do processo de implementação consideramos Draibe (2001).

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem por finalidade discutir o percurso da Educação a Distância (EaD) no Brasil contextualizando-a e expondo as terminologias e conceitos empregados, tendo como referencial os instrumentos jurídicos, levantamento bibliográfico e alguns autores que tratam a temática.

Muitas pesquisas, produções acadêmicas e científicas têm apresentado toda a legislação que define as diretrizes da EaD, conceitos, limites e possibilidades, porém resgatamos alguns pontos para situar o leitor.

Dentre a classificação modalidade de ensino, existe previsto no Brasil, diversas como Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena. Nós tratamos da modalidade Educação a Distância (EaD). Segundo Sousa (2016, p. 135 *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 361), modalidade “diz respeito ao modo particular de exercer a educação”, assim, a EaD difere conforme Lima (2014), tanto no planejamento, na didática, como na distinção de tempo e espaço entre professor e aluno e entre estes para que ocorra a educação. É a forma peculiar da não necessidade do encontro físico do professor com aluno para as aulas e uso de estudo assíncrono através do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que de modo geral hoje, o mais comum, e não o único, é via internet.

Nossa abordagem de EaD se pauta pela perspectiva crítica de qualidade socialmente referenciada conforme o conceito de Lima (2014)

A EaD é uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014, p. 60).

Uma EaD que ressalta a importância de um trabalho pedagógico bem feito em todas as etapas desde o planejamento à execução, diferenciada como modalidade conforme Lima (2019, p. 82) nos processos, tanto de “gestão da oferta dos cursos e os processos educacionais estabelecidos, o que confere a eles a importância do acesso e uso das tecnologias para sua utilização e desenvolvimento” e que seja

capaz de contribuir com a formação humana dos envolvidos, conforme acrescenta Sousa (2016)

[...] o trabalho pedagógico existe tanto na elaboração como na concretização de uma proposta de educação a distância, a partir do planejamento em conjunto, respeitando as identidades culturais, sociais, históricas e políticas dos alunos que virão a ser atendidos (SOUSA, 2016, p. 33).

Conceituada deste modo, a EaD é uma educação que é influenciada e influencia a cultura, conforme Toschi (2013), uma “ação cultural que modifica os seres que a vivenciam” (TOSCHI, 2013, p. 24).

Através do percurso da EaD no Brasil, a contextualização da discussão e análise das políticas, podemos clarear como têm sido orientadas e orientam ao mesmo tempo o processo de implementação da oferta da carga horária EaD nas instituições.

Entendemos que para compreender nosso objeto é necessário ter definido este conceito para a partir dele avaliar o processo de implementação, como delinea Draibe (2001) além de conhecer os marcos legais que, ao longo do processo histórico, foram inserindo esta modalidade na educação brasileira.

Neste sentido, entre os autores que pesquisam a EaD no Brasil, Preti (2011) traz a compreensão da Educação a Distância como

[...] uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis (PRETI, 2011, p. 50).

Com ela enxergamos o não acaso, mas a intencionalidade que leva ao desenvolvimento da EaD a qual estamos analisando.

No trabalho de Lima (2014) situamos a conceituação da EaD, já apresentada, que consideramos a mais importante pela ponderação dentro das bases epistemológicas essenciais da educação.

No âmbito da realidade cotidiana, percebemos que esta EaD que defendemos ainda está como compreensão e não ainda como prática porque é composta por processos e estes ainda estão em execução no nível geral. Isto pode ser considerado pelo documento “Produto 2” composto por 152 páginas, e que inclui as “singularidades, limites e potencialidades da educação a distância (EaD) na

educação superior”, a trajetória da EaD no Brasil, nele lemos ainda haver muito à realizar para a construção de diretrizes para a modalidade.

1.1 Educação a Distância e a Institucionalização da modalidade na educação superior

Para compreensão da EaD na nossa pesquisa consideramos relevante a reflexão sobre a importância da institucionalização na educação superior. Adotamos a compreensão conforme nos apresenta Lima e Faria (2020). Assim, “institucionalização pode ser definida como o estabelecimento de uma prática ou ação num sistema humano e caracterizada pela rotina diária dentro de uma instituição de forma difundida e legitimada, esperada, apoiada e permanente” (LIMA; FARIA, 2020, p. 8).

Na pesquisa de Silva (2016) percebemos como a discussão sobre a implantação da EaD é um processo em construção, pois “A análise das regulamentações das universidades federais demonstrou que muitas delas não especificam claramente como o ensino semipresencial deve ser constituído e nem a maneira como as universidades federais devem implantar as atividades híbridas” (SILVA, 2016). De acordo com a autora, a “implantação da semipresencialidade ocorre paralelamente à institucionalização da Educação a Distância (EaD)” (SILVA *et al.*, 2017, p. 2).

Batista Júnior (2018), também dá espaço para esta discussão da institucionalização ao elaborar seu trabalho. Contém material rico quanto as conceituações e também referente a legislação.

Ao tratar da institucionalização, Correia-Neto e Valadão (2017, p. 115) apontam “as implicações dessa complexidade de atores e instituições envolvidas” e o “imbricamento entre os diversos níveis federativos, tanto na normalização como na execução das atividades da EaD no Brasil.” Em seus estudos trazem quadros bem elucidativos, inclusive sobre a evolução histórica da EaD no mundo, especificando ano e evento, além do desenvolvimento institucional da EaD no Brasil.

[...] exemplos mostram que a EaD no Brasil começa a transitar de um período de iniciativas esporádicas de educação a distância, com os empreendimentos advindos principalmente da iniciativa privada, para compromissos cada vez maiores, com caráter público e universalizado no

País. Pode-se dizer que o processo de habitualização identificado nos períodos anteriores começa a dar vez a uma EaD cada vez mais objetificada (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017, p. 110).

Os autores citados, consideram que o processo de institucionalização¹ passa por três estágios, sendo o primeiro a habitualização, ou pré-institucionalização, que envolve ajustes estruturais e normalização de políticas e procedimentos. No estágio intermediário, objetificado, é possível constatar, em certa medida, há um consenso social entre os dirigentes referente ao reconhecimento de importância da estrutura montada e um número considerável de organizações que adotam os atos. Quer dizer, que a EaD caminha para a forma mais completa que seria o estágio de sedimentação da institucionalização com “perpetuação de estruturas por um período considerável de tempo” (*idem*, p. 103).

Correia Neto e Valadão (2017), ao apresentarem a análise a partir de processos de institucionalização”, eles retomam momentos importantes:

No Brasil, na década de 1980, o Ministério da Educação (MEC) propôs o projeto EDUCOM (1983) e o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFO) (1989), ambos destinados à introdução da informática na educação. Na década de 1990, o MEC ratifica esse direcionamento criando o Programa TV Escola (MEC, 2010).

No ensino superior brasileiro, as experiências de EaD começaram nos anos 1990, com o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) e com a UNIREDE (CORREIA NETO; VALADÃO, 2017, p. 100).

Toda essa execução de atividades ao longo de décadas favorece à sedimentação da EaD no país.

Mas Lima e Faria (2020) neste trabalho sobre o assunto explicam o processo no nível mais interno

[...] Isso significa que, ao se institucionalizar, a EaD será difundida e incorporada na IES, por meio dos processos formais de regulamentações internas, como uma prática permanente, por meio do ingresso de alunos de forma sistemática, e apoiada, incorporada à cultura organizacional, ou seja, com determinações explícitas de papéis e dinâmicas no seu trabalho acadêmico interno (LIMA; FARIA, 2020, p. 8).

Assim, a institucionalização precisa ser observada nos documentos e práticas internas, se está explicitada na instituição de ensino superior. Apesar de todas essas abordagens, nos embasamos na compreensão de Lima e Faria (2020), e por ela

¹ Teoria Institucional de Tolbert e Zucker (2007).

observaremos o que sucede conforme nossas informações forem sendo conseguidas e organizadas em especial pela análise dos PPCs. Cientes de que a institucionalização não pode ser estanque é um processo que necessita de continuidade.

É percebido que parte considerável da institucionalização ocorrer por aberturas para implementação da EaD nas instituições de ensino superior decorrente da evolução da EaD historicamente na legislação como vemos a seguir.

1.2 Os marcos legais da EaD no Brasil

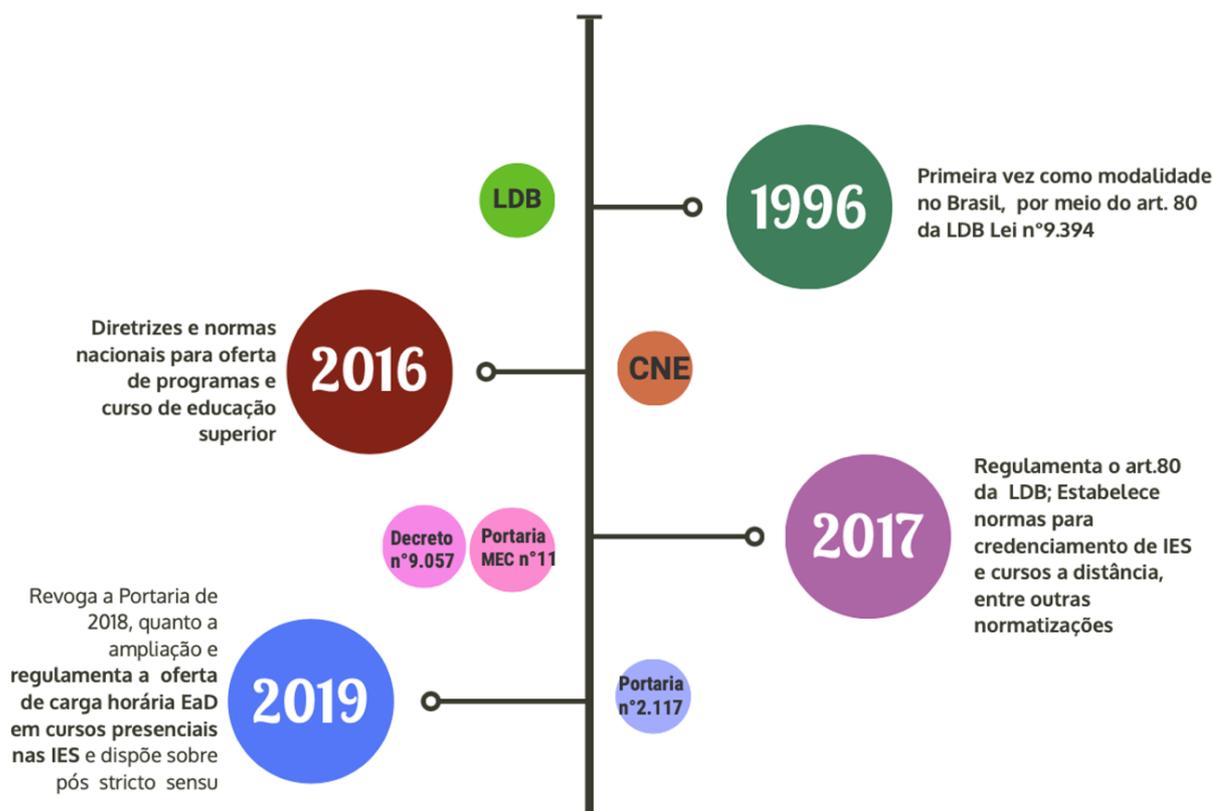
Entendemos ser importante retomarmos o percurso dos marcos legais da EaD no Brasil, mesmo que breve, para favorecer a análise realizada neste trabalho. Recorremos a alguns marcos importantes nas políticas para a educação nacional e com este propósito utilizamos além da análise dos documentos, de pesquisas já realizadas que muito bem construíram este caminho.

A literatura que remonta essa história da EaD no Brasil é extensa, destacamos apenas alguns trabalhos como Dourado (2002), Preti (2011), Alonso (1996, 2010), Livia Sousa (2016), Cruz e Lima (2019), o de Correia Neto e Valadão (2017) e o de Gisele Bernardes (2020).

Apresentamos em destaque a regulamentação que está em vigor, porém para não fragmentarmos o pensamento traremos outras com intenção de respeitar a totalidade do que foi construído socialmente.

A figura 1 abaixo nos ajuda por sintetizar a linha do tempo com destaque para a regulamentação específica da EaD como modalidade:

Figura 1 – Histórico EaD



Fonte: Lima (2019) e atualizado com a Portaria Capes n° 90 de 24 de abril de 2019 e a Portaria MEC n° 2.117 de 06 de dezembro de 2019. Elaborado pela autora.

Marco indiscutível da Educação a Distância (EaD), por legalmente introduzi-la como parte do sistema educacional formal brasileiro é a Lei n. 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), incluindo-a como modalidade. Mas, os trabalhos de levantamento histórico mostram que essa prática de ensino é anterior a LDB, e que ao longo do tempo foi se formando a cultura de EaD, o que permitiu seu crescimento e a concepção que temos no momento.

A EaD, já existia no Brasil por volta de 1900, inicialmente pelos cursos de correspondência via correio, depois via rádio, mas com a difusão televisiva e o vídeo teve fortalecimento, em 1978 com o Telecurso 2.º grau, conforme demonstram Cruz e Lima (2019). Com o uso da tecnologia associada à *internet* e a propagação dos dispositivos móveis, o impulso maior para utilização da EaD foi conquistado, avançado num percentual que tem chamado atenção atingindo aumento de 171% no número de Instituições de Educação Superior (IES) credenciadas para a modalidade entre os anos de 2004 a 2006 e 184% no número de cursos autorizados para EaD entre os anos de 2005 e 2006.

Na década de setenta, segundo Preti (2011, p. 58-59), “surtem as grandes universidades a distância (como a Open na Inglaterra, a UNED na Espanha), com uma expansão da oferta educacional”. É neste mesmo período que se iniciam estudos sobre a EaD até por essa difusão da modalidade pelo mundo, como atendimento “a demandas cada vez mais crescentes de segmentos diferenciados da sociedade”.

O trabalho de Sousa (2016) mostra como a EaD foi usada antes da LDB pelas Ações do Conselho Federal de Educação (CFE) entre os anos 1962-1994, e posteriormente e atual Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 1995-2014, conforme ela escreve,

A legislação torna, portanto, possível a participação do CFE e do CNE em fases que constituem a formulação da agenda política e das políticas públicas, não como órgãos decisórios nesses processos, e sim como atores que, mediante a interlocução entre governo e sociedade, teriam condições de dar visibilidade aos problemas da comunidade acadêmica, no caso aqui estudado, que visam a constituição e o desenvolvimento da educação superior a distância (SOUSA, 2016, p. 109).

Os achados de Livia Sousa, (2016) trazem relevantes informações de um período mais distante no processo de implantação da EaD. Ela apresenta que:

Entre os anos de 1972 e 1973, foram emitidos quatro pareceres a respeito de ações públicas para o uso da EaD em cursos supletivos. Entre eles, o Parecer no 699, de 6 de julho de 1972, é um dos mais relevantes, pois direciona a organização dos cursos supletivos e apresenta a EaD como uma metodologia de ensino a ser difundida por rádio e televisão (SOUSA, 2016, p. 114).

A contribuição da autora é demonstrar a importância destes órgãos para a constituição e desenvolvimento da Educação Superior a Distância no Brasil. Através de parceria entre o CFE e o MEC, foi possível que este ministério adotasse ações que proporcionaram a expansão e inserção de medidas como uso da tecnologia, do rádio, da televisão na educação, ações que deram legalidade a EaD e marcaram sua evolução.

Sousa (2016) apresenta também que a EaD surge através de atos normativos do CFE “como uma nova metodologia de ensino, e não como uma modalidade educacional”, porém a intenção segundo a autora era voltada a “superação de desafios educacionais a serem enfrentados” (SOUSA, 2016, p. 124). Percebemos

também por apontamento da autora, a modificação na atuação do conselho no que diz respeito à oferta de EaD

[...] em 1990, em meio à discussão sobre uma política nacional para EaD coordenada pelo CFE, o conselho tendeu a abrir espaço para oferta de cursos a distância por IES privadas. Tal fato pode ser explicado pelo contexto histórico do período, orientado por uma gestão neoliberal (SOUSA 2016, p. 124-125).

As primeiras experiências de EaD para educação superior foram autorizadas por pareceres do CFE e ocorrem a partir de 1980².

Dentre os resultados do exercício de levantamento bibliográfico, se consideramos apenas os que são pertinentes sobre a legislação, Batista Júnior (2018) foi o que mais abordou o assunto, porém, os trabalhos de Passos (2018), Pereira (2015), Martins (2012), também fazem considerações sobre.

Batista Júnior (2018, p.64), elaborou tabelas interessantes para tratar os pontos de convergência e os de divergência entre as portarias que autorizava os 20% de disciplinas a distância. A síntese apresentada aponta a mudança no termo para caracterizar a modalidade; ampliação da oferta e sobre a tutoria.

Quadro 1 – Pontos comuns entre as “Portarias dos 20%”

Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016	Portaria 1.428/2018
Mantem o uso de 20% da carga horária total dos cursos presenciais na modalidade à distância.			
As Instituições de ensino deverão comunicar as mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos a SESu- Secretaria de Ensino Superior, ligada ao MEC.			
As disciplinas ou atividades que tenham parte de sua carga horária à distância deverão incluir em suas metodologias e práticas o uso das TIC.			
Avaliação, defesa de trabalho, aulas práticas deverão ser presenciais.			
Obrigatoriedade dos 200 dias letivos			

Fonte: Ampliado de Batista Júnior (2018).

O que converge está relacionado às regras que no momento basicamente já são aceitas como consensuais. Como avançamos no tempo cronológico da produção do autor, acrescentamos a Portaria 1.428 de 28 de dezembro de 2018, porém, esta já apresenta também a possibilidade de ampliação da carga horária a

² Solicitações para a oferta de cursos de pós-graduação a distância por instituições públicas, CFE (1980 a 1988). A primeira: Parecer nº 891, de 7 de agosto de 1980-Apreciação de projeto piloto da Capes para oferta de curso pós-graduação (lato sensu) em cinco áreas de conhecimento: Administração, Biologia, Economia, Matemática e Psicologia, por meio de ensino tutorial, (SOUSA 2016, p. 126).

distância das disciplinas nos cursos de graduação presencial para até 40 %. Posteriormente foi revogada pela Portaria MEC nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019 que regulamenta sobre a ampliação da oferta da carga horária a distância.

Quadro 2 – Pontos divergentes entre as “Portarias dos 20%”

Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016	Portaria 1.428/2018
Mudanças no termo para caracterizar a modalidade			
Ensino não-presencial	Ensino semipresencial	Disciplinas na modalidade à distância	Modalidade a distância/ metodologia
Ampliação da oferta			
Autorização automática para as IES federais	Autorização para cursos reconhecidos de qualquer IES	Autorização para as IES que tenha ao menos um curso reconhecido	IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional igual ou superior a 4 art. 3º Possibilidade de ampliar ofertar até 40%
Tutoria			
Não apresenta	Participação de tutoria	Participação de profissional qualificado para a atuação na modalidade à distância	Mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível

Fonte: Ampliado de Batista Júnior (2018). Elaborado pela autora.

Como um dos pontos divergentes apresentados é a tutoria, explicamos que a tutoria é uma função que atua na EaD acompanhando o estudo dos alunos. Na Portaria MEC nº 4.059/2004 já aparece a regulamentação desse profissional, porém na Portaria 1.134/2016 no artigo 2º assim escreve:

Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico (BRASIL, 2016).

Apesar de tratar como profissional qualificado, o tutor abriu brecha para precarização do trabalho docente. A função as vezes fica atribuída junto com a de professor, (denominada como professor tutor), porém, quando a função é separada, apenas de tutor, este atua na ausência presencial rotineira do professor, tendo como encargo de modo geral, responder as dúvidas dos estudantes e incentivar o estudo. Neste caso, o número de alunos sob sua responsabilidade tem possibilidade de ser

bem maior, até porque pode atuar em diversas disciplinas ao mesmo tempo pela sua característica profissional ser mais voltada à técnica e acompanhamento de estudantes na sala virtual. Em decorrência da qualificação exigida do tutor ser considerada a mínima, o salário também é menor do que de um professor. Esses e outros pontos da problematização da falta de regulamentação da ação da tutoria já são tratados por (ALONSO, 2010; LIMA, 2014; LIMA; NORI; CRUZ, 2021). Não nos aprofundaremos sobre o assunto porque nosso estudo de caso pesquisado não aborda de forma específica a atuação do tutor como veremos no capítulo III.

Apesar de a regulamentação geral sobre a EaD ter ocorrido anteriormente³, e desde a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 ser autorizado a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, use “método não presencial”, conforme o termo mesmo desta portaria, com o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, Cruz e Lima (2019) apontam que por este Decreto a

modalidade passou a ocupar lugar de destaque em políticas educacionais, tornando-se, inclusive, política de Estado. Além disso, ela passou a ser instrumento de interesse de instituições privadas, devido à possibilidade de atender mais alunos no ambiente virtual de aprendizagem e à necessidade de menos investimentos em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas (CRUZ; LIMA, 2019, p. 9).

Mas como vemos, Correia Neto e Valadão (2017) destacam que “esse intervalo regulatório não impediu que esta modalidade se expandisse rapidamente, passando de 7 para 115 IES oferecendo cursos de graduação a distância entre 2000 e 2008” (CORREIA NETO; VALADÃO, 2017, p. 100).

Nesse período que antecede 2005, tivemos o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e conforme Sousa (2016) “foram elaboradas e publicadas, pelo CNE, dez resoluções destinadas à educação superior a distância, das quais oito relativas à aprovação das DCN” (SOUSA, 2016, p. 142), porém a autora demonstra que neste governo as ações eram no sentido de estabelecer a EaD na educação superior. Acrescenta-se neste período a aprovação da lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional da Educação-PNE, incluindo a EaD no decênio, ou seja, de 2001 a 2010. Consideramos que estas ações já constituem em estímulo a EaD.

³ A EaD foi permitida como modalidade no Brasil com a LDB nº 9.394/96 e regulamentada pelos Decretos nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998; Decretos nº 2.561 de 27 de abril de 1998 e Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998. Lima e Faria (ESUD, 2020).

No governo de Lula, iniciado em 2003, o indicador de qualidade emerge, pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. No segundo mandato do governo Lula é assinado o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394. Este é revogado no governo de Michel Temer, constituindo o marco regulatório para a EaD. No Decreto nº9.057, de 25 de maio de 2017 temos:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, art. 1º).

que a EaD precisa de estrutura física, humana e planejamento específicos previsto.

Um ano antes, o Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), por meio da Resolução CNE/CES nº1 de 14 de março de 2016, já tinha estabelecido

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (EaD), base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) nos âmbitos dos sistemas de educação (BRASIL, 2016, art. 1º).

Esta resolução apresenta de forma mais detalhada as diretrizes, normas e conceitos da educação a distância que se mantém, possibilitando o uso desta como referência para observação e avaliação dos processos de implementação.

Em relação ao credenciamento, desde o art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), é previsto que a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância precisa solicitar credenciamento específico à União, também previsto na Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em conformidade com Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Fica expressa a necessidade de “As formas de cooperação institucional entre as modalidades presencial e a distância deverão estar previstas no PDI e no PPC”. Pelo exposto verifica-se que tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

como a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) são instrumentos necessários na Educação Superior os quais apresentam as diretrizes, objetivos, matriz do curso entre outros elementos exigidos que tratam e normatizam o curso em consonância com as Diretrizes, Portarias e Resoluções Nacionais. Nesse sentido a Portaria Normativa nº 11/2017 se mantém.

Historicamente é possível perceber que a EaD foi crescendo por um processo de desregulação e flexibilização de seus marcos legais. Conforme Dourado (2005), processo esse que reorganizou o sistema público e privado da educação superior no Brasil, assim como Lima (2018) nos apresenta o crescimento da EaD na educação superior como estratégia para a expansão via setor privado. Essa ampliação no setor privado fez com que a concorrência aumentasse. Conforme descreve Gisele Bernardes (2020)

A educação superior a distância no período pós-LDB/1996 foi seguindo uma trajetória histórica de expansão, regulamentação e regulação, fato que acirrou sobremaneira a concorrência e a busca por alternativas para atrair alunos. Houve a flexibilização dos currículos, a oferta de cursos baratos, mais rápidos e alinhados com as demandas imediatas (BERNARDES, 2020, p. 95).

Em contrapartida, como apontam Cruz e Lima (2019), em consequência de uma legislação que importou apenas em facilitar, com o objetivo de alcançar a meta 12 do PNE 2014-2024 que consiste em elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior em 50% e a taxa líquida em 33% da população de jovens entre 18 e 24 anos, não se formou consenso nem nos conceitos nem na metodologia que se refere a EaD. Neste sentido, o que se evidencia é uma regulação frágil e risco no quesito qualidade da educação ofertada, porque não prima pelo pleno desenvolvimento do homem.

Como é possível perceber histórica e politicamente a EaD foi sendo encaminhada e fortalecida particularmente para o nível da Educação Superior e em cada presidência assume uma postura, uns dando mais importância outros menos. Apresentamos no início deste a Figura 1 com o que se mantém e no quadro a seguir portarias e decretos que historicamente referem sobre a prática da oferta da carga horária a distância:

Quadro 3 – Portarias MEC e Decretos sobre a prática da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais

Portarias MEC	Decretos
Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 Revogada	Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 Revogado
Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 Revogada	Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006 Revogado
Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 Revogada	Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007 Revogado
Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018 Revogada	Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017
Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019	

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira portaria sobre oferta de carga horária a distância em cursos presenciais foi a Portaria MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Desta até 2019 foram publicadas cinco portarias para regular a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação, cada uma trazia uma nomenclatura para expressar a prática. Apenas trazemos este quadro demarcando que existiu um percurso, mas não nos deteremos em cada um dos decretos e portarias porque para a pesquisa e análise do nosso objeto, é suficiente os que estão em vigor neste momento.

Mas, com intuito de melhor compreensão do que vem a ser a EaD, para além dos marcos legais, retomamos Lima (2014) que apresenta esse ponto como dificultador para o entendimento, pela ausência de clareza conceitual, deixando ocorrer muitas vezes a confusão de EaD com metodologia, o que implica em reducionismo. Pois na verdade, como modalidade tem toda complexidade e fundamentações de educação na totalidade e não apenas uma pequena parte constitutiva desta, como é o caso da metodologia.

Para refletirmos sobre a ausência dessa clareza referente a EaD empenhamos o próximo item.

1.3 Termos e expressões na EaD

Nossa abordagem opta por tratar a carga horária a distância em cursos da educação superior presenciais, nomenclatura a qual utilizamos por ser a que está em vigor. Porém, trazemos nomenclaturas que historicamente foram usadas, como é o caso do semipresencial, ou mesmo que não expressam o significado conceitual da

aplicação na Educação a Distância o que ocorre com a expressão híbrido. Esta que não contribui para esclarecer, pois, carrega em si confusão ao ser relacionada ao assunto do uso da carga horária na modalidade EaD.

No primeiro momento deste trabalho, ao realizarmos uma pesquisa breve com a intenção de melhor situar o assunto, percebemos que muitas vezes ao tratar da EaD caminhou-se erroneamente pelo viés do híbrido.

No sentido de conseguir uma compreensão mais clara de como se chegou ao que temos hoje legalmente e a coexistência da prática da EaD na modalidade presencial nas IES, realizamos um breve exame de dados bibliográficos. Este nos levou a tecer algumas considerações sobre o híbrido e principalmente analisar como a difusão de um termo, pode sim influenciar na condução da produção intelectual, ficando o alerta sobre este perigo eminente.

Os resultados dessa breve pesquisa apresentamos em sequência e no Quadro 3 do anexo.

A expressão “ensino híbrido” está muito em voga e se vincula a aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), fato que contribui ainda mais para o fortalecimento e utilização da expressão. Por esse motivo a análise da temática dentro do momento histórico nos permitiu a interpretação do movimento dialético que passa a educação.

A expressão híbrido foi ganhando espaço ao longo do tempo em escala internacional e nacional por grupos específicos de educadores ligados a institutos com interesses que passam pela lógica empresarial da educação e por isso difundem o ensino híbrido e a denominação acaba sendo erroneamente utilizada. Tornou-se comum evocar a expressão ensino híbrido, principalmente após a realidade mundial da pandemia do COVID-19 no ano de 2020.

No Brasil, através da Portaria nº 343 do dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. Três meses depois, em 17 de junho, prorrogou até 31 de dezembro a autorização. Além disso, também listou novos critérios para o estágio e práticas laboratoriais no ensino superior durante a restrição social. A Portaria MEC nº 1.038, de 07 de dezembro de 2020, estabeleceu o ensino remoto sobre caráter excepcional e a utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durasse a situação. A norma,

prevista para até dezembro de 2021, fez todos experimentarem algo que não tem nada com modalidade EaD, mas que comumente é associado a ela por causa do uso de meios que envolvem tecnologia.

Acreditamos que essas ações estimularam a cultura EaD de modo geral, porém, também aumentou a confusão por colocar a EaD em escala nacional simplesmente como se fosse apenas uma metodologia. Uma forma de dar continuidade à educação mesmo com o isolamento social. Apenas por todos os modelos terem passado a usar da tecnologia, e simplesmente por usar a tecnologia e independente se sofrem alguma variação na forma do planejamento e/ou modelo de ensino e aprendizado o termo híbrido foi evocado. Assim, um formato remoto que mantém a presencialidade por ter a obrigatoriedade de estar sincronamente em um local, mesmo que este seja pelo recurso de uma ferramenta de vídeo conferência, são denominados erroneamente de ensino híbrido. Essas controvérsias encontradas fortalecem a afirmação de Lima (2014) sobre a não existência de um construto. Pouca clareza inclusive para a maioria dos agentes envolvidos na educação do que seja a modalidade EaD.

Na legislação brasileira não encontramos oficializado uma modalidade de ensino nomeada e definida como híbrida. Entre os estudiosos não é unanimidade nem a Educação a distância (EaD) como sendo uma modalidade. Questionam se não seria melhor entendê-la como uma forma de ensino⁴, outros apenas como metodologia⁵.

Nós, juntamo-nos aos que concebem a EaD como modalidade. Assim, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), como modalidade da educação, a EaD deve ser organizada de modo a atender as suas especificidades a partir do que já apresentamos anteriormente no início deste capítulo.

Traremos, no entanto, algumas explanações sobre os termos por entender ser útil para evitar a confusão que ocorre mesmo entre os profissionais da educação,

⁴ 1 Michele Rejane Coura da Silva e seus orientadores num artigo de 2017 da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE, levantam essa questão de a EaD ser uma forma de ensino e não uma modalidade nas notas 1 e 2. Também Xavier, Xavier e Marinho (2017, p. 10) no artigo "Educação a Distância (EaD): Texto e Contexto" na Revista Científica de Educação a Distância, suscita reflexões sobre a EaD ser uma forma de educação apesar de legalmente ser uma modalidade de educação.

Bernardes, Gisele também escreve sobre não haver um consenso entre os estudiosos da área sobre a EaD enquanto modalidade de educação, argumentando que ela pode ser confundida com modalidades de educação/ensino referidas na atual LDB (BERNARDES, 2020, p. 137).

⁵ Consideram a EaD como uma metodologia de ensino Alonso (2010) e Pimentel (2013).

nas diferentes etapas e níveis. Tal fato aqui tratado indica a necessidade de maior clareza dos termos e socialização de estudos que possam corroborar para que todos tenham clareza do termo.

Como já exposto, por estar legalmente definido na Lei nº 9.394 de 1996, o termo modalidade de ensino EaD, tem caráter oficial e permanece. Mas o tempo e as mudanças não param e como consideramos esse movimento dinâmico, se faz necessário acrescentar a Portaria nº 1.428 /2018 que além dos 20%, apresenta a possibilidade de 40% (quarenta por cento) e no ano seguinte substituída pela Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 que regulamenta a ampliação até 40% na modalidade de Educação a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com exceção apenas para o curso de medicina.

A contradição perpassa vários documentos e políticas educacionais. A exemplo, refletimos sobre a questão referente ao termo ensino ou educação, pois é possível encontrar o uso dos dois termos, por órgãos oficiais do governo, os quais trazem a denominação como por exemplo Sistema Federal de Ensino, Instituições de Ensino Superior (IES), Secretaria de Ensino Superior (SESu). Estas instâncias de governo utilizam o termo ensino para referir às instituições que compõem o nível de educação superior. A própria LDB 9.394/96 esbarra na dualidade, quando se refere às etapas da educação ora como educação (Educação Infantil, Educação Superior), ora como ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio).

Essa discussão sobre a diferença entre educação e ensino já aparece na dissertação de Silva, CS (2012). A autora trata em um subitem essa diferença de forma breve, indicando ensino como treinamento ou adiestramento e educação equivalente ao conhecimento adquirido pelo aluno. Ela opta por usar o termo educação no seu trabalho (SILVA, 2012 p. 9), nós também da mesma forma. Consideramos que, por este mesmo intuito, o termo legal de EaD é usado prevalecendo educação e não ensino a distância.

Essa reflexão pode ajudar na compreensão sobre a entrada da EaD concomitantemente com a modalidade presencial na educação superior e o direcionamento que a este nível tem sido dado não só no Brasil, mas como uma tendência mundial. A confusão ou o interesse sobre os termos, a consideração sobre ensino ou educação trazem consequências na prática. Autores que presam

pela qualidade vão sempre utilizar educação por esta ser mais ampla e corresponder a formação na perspectiva ontológica.

De modo geral a expressão híbrida vinculada à educação se encontra ligada à sua origem inglesa que é *Blended Learning*. Nos Estados Unidos, os autores Horn e Staker (2012), vinculados ao Instituto Christensen, realizaram estudos sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar com utilização de recursos didáticos e personalização do aprendizado, a nível da Educação Básica.

No Brasil, pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann⁶, investimentos são disponibilizados e os recursos possibilitaram aos autores Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani publicarem um livro como organizadores, sendo o resultado da pesquisa no grupo de estudos sobre “Experimentações em Ensino Híbrido”. O objetivo deste trabalho conforme eles descrevem era levar os professores a experimentarem novas formas de atuação e analisar como elas impactavam nos resultados esperados em relação ao desempenho dos alunos. Composto por 10 capítulos, escrito por 13 autores, além dos organizadores, conta com nomes como Moran, Santos e Valente. O livro intitulado “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação”, foi resultado de reflexões e registros de uma pesquisa-ação baseada nos modelos do Instituto Christensen. O livro de Bacich *et al* foi lançado em 2015 e conta também com vídeo aulas e são bem divulgados no meio educacional.

Várias pesquisas publicadas sobre a utilização do termo híbrido apontou um resultado com vinte e dois (22) trabalhos contemplados, as datas estão entre os anos de 2011 a 2019 e os autores que mais recorrem nas referências são Christensen, Horn e Staker (2013, 2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Moran (1999, 2014 e 2015) além de Valente (2014 e 2015). Autores que tratam a EaD na forma metodológica.

Siqueira (2015) em sua dissertação faz uma análise bibliométrica da produção nacional entre os anos de 2009 e 2013, realizada no banco de dados Portal de Periódicos da CAPES. É interessante registrar a constatação feita por ele, de não ter encontrado citação do termo *blended learning* ou educação híbrida em nenhum dos

⁶ Fundação Lemann foi criada em 2002 pelo bilionário Jorge Paulo Lemann que revolucionou o capitalismo e a forma de trabalhar em empresas. Ele patrocina a educação com foco no empreendedorismo e inovação.

grupos de pesquisa e em nenhum dos artigos. Os termos não foram citados, não houve referência a eles, mas,

[...] apesar de não citarem essa nomenclatura especificamente, existem referências à aprendizagem *on-line* e tecnologias relacionadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, internet, etc. (SIQUEIRA, 2015, p. 33).

Isto também pudemos perceber nas produções que encontramos, apesar de haver a descrição da prática que envolvia momentos *on-line* e *off-lines* com conexão entre eles, isto é uma intencionalidade com fins de alcançar melhor o objetivo educacional, a nomenclatura naquele momento histórico ainda não era empregada, afinal o híbrido realmente não é só a junção desses elementos, por isso não poderia aparecer.

Sobre a busca com os termos “semi-presencial educação superior”, foi realizada e o resultado foram seis trabalhos, dos quais três teses e três dissertações, datados nos anos de 2004; 2005; 2007; 2009; 2013 e 2018. Os dados coletados destes mantivemos apenas como arquivo, assim como os das demais pesquisas realizadas.

Com o que foi encontrado no levantamento bibliográfico, percebemos as variações na definição de ensino híbrido, a associação ao uso de metodologias e recursos que até então eram mais utilizados apenas na EaD. Baseado nos autores apresentados surgiram as expressões como: híbrido, bimodal, semipresencial e/ou ainda o próprio *Blended Learning*. Porém intentamos demonstrar que as expressões geram confusão e que semipresencial e híbrido não são sinônimos, como afirmam Lima, Rodrigues e Cruz (2021).

Este exercício de pesquisa foi importantíssimo pois, por ele chegamos à percepção de que expressões são utilizadas por um período, referindo-se à junção da modalidade presencial com a modalidade a distância. Assim a expressão semipresencial que antecede a expressão “ensino híbrido”, têm seu uso num período histórico de forma legal. Muitas das vezes quem vivenciou continua a se referir a junção pelo termo, conforme constatamos nas entrevistas. Porém, a forma de referir muda historicamente. O mais importante, porém, é a compreensão e diferenciação conceitual. Como veremos para semipresencial e híbrido.

A compreensão dos conceitos confirmamos pela leitura do texto de Lima, Rodrigues e Cruz (2021), ao ampliarem a concepção para além da existente e por

nós percebida anteriormente. As autoras também verificam quais contextos sociais e históricos validam a prática pela análise das regulamentações sobre o uso da carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação.

Quanto a análise do termo *Blended Learnig*, na dissertação de Dominguez (2019), a autora, ao fazer uma revisão sistemática da literatura, trata-o como “sistema pedagógico da aprendizagem híbrida” e reporta a Graham (2006) como pesquisador internacional que se destaca no estudo deste termo, além de outros apresentados no Quadro 3 do anexo. Utiliza-o para afirmar a inovação tecnológica capaz de ampliar, flexibilizar, criar experiências eficazes de aprendizagem, reduzir custos e por isso esse sistema de aprendizagem, na época, já era apontado como provável, por oferecer mistura de experiências. Reporta ainda, que desde a década de noventa, na Europa e América do Norte a temática já estava consolidada (GRAHAM *apud* DOMINGUEZ 2019, p. 67-68). A autora apresenta figura com 7 variantes denominativas de *Blended Learnig* em âmbito nacional e internacional, sendo elas: *Híbrid teaching*; *Enzenãza híbrida*; *Aprendizaje mezclado*; *B-Learning-BL*; *Aprendizagem híbrida*; *Aprendizagem Combinada* e *Ensino híbrido* (DOMINGUEZ, 2019, p. 69).

Na tese de Santos (2015), como na que citamos acima de Dominguez (2019), Graham (2006) é utilizado para orientar o trabalho quanto a compreensão de híbrido. Esse autor internacional é apontado como um dos difusores do termo de *Blended Learnig*, e, é ele quem faz uma estruturação em quatro diferentes níveis mesclados para aprendizagem híbrida, sendo eles: nível de atividade; nível de curso; nível de programa e nível institucional. Mais adiante, na sua tese, ela lembra a proposta de síntese feita por Moran (2000) e diz que “separação entre ensino presencial e à distância tende a desaparecer” (MORAN *apud* SANTOS, 2015, p. 94).

A expressão, independentemente do nível que está empregado, sempre converge às tecnologias digitais e ambientes de aprendizagem e ilustra uma educação viabilizada por metodologias ativas direcionadas, como forma de interação presencial e virtual (DOMINGUEZ, 2019, p. 67).

Na dissertação de Martins (2012) as referências também são internacionais, por meio dos autores Garrison (2007) e Garrison; Vaughan (2008). Apontam cursos híbridos sendo aqueles em que grande parte das atividades são realizadas em ambientes *on-line*, sem eliminar por completo a sala de aula, mantendo encontros presenciais.

[...] *blended learning* configura uma modalidade na qual há combinação de aprendizagem presencial e a distância para atender objetivos educacionais, que vem sendo amplamente adotada por instituições de ensino superior nos EUA, 80% das IES já utilizam (VAUGHAN, 2007 *apud* MARTINS, 2012, p. 85).

No trabalho de Brod (2011) analisa-se a experiência da aprendizagem ocorrida em dois cursos de nível superior no ano de 2009, na qual utilizou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para ampliar as apropriações tecnológicas dos alunos da educação profissional e tecnológica. Trata como ensino híbrido a estratégia pedagógica que associa o uso do AVA e possibilita adaptar o estilo de educação formal ao estilo individual de cada aluno aprender.

A dissertação de Hobmeir (2016) apresenta o ensino híbrido como prática metodológica *Flipped Classroom*, isto é, “Sala de aula invertida”, uma metodologia ativa listada no modelo de *Blended Learning* do instituto Christensen, Horn e Staker (2015).

As metodologias ativas vêm sendo difundidas na educação como indica Luce Mary Vespasiano (2016) em sua dissertação. Ela aponta para necessidade de transição, mudança na educação universitária, seguindo a lógica das orientações da UNESCO (2008 e 2011), no nível de conhecimento científico e como este pode influenciar o processo de ensino aprendizagem na ES integrando com as TDIC na era digital. O foco do trabalho da pesquisadora é nas perspectivas pedagógica e docência. Neste sentido ela recorre ao entendimento de “educação híbrida”, conforme Pesce (2013),

[...] afirma que a Internet, as redes sociais e os ambientes virtuais de aprendizagem estão presentes na sociedade e que as transformações estão acontecendo na **educação** híbrida que integra tanto a sala de aula presencial, que conta com o uso de notebooks, tablets, Iphone, enfim, dispositivos moveis conectados à Internet, quanto os espaços online, que são cada vez mais impregnados de elementos da presencialidade (PESCE *apud* VESPASIANO, 2016, p. 17, grifo nosso).

Borba (2014) também preocupada com a percepção de docentes e discentes num curso de Pedagogia da UnB, procura embasamento sobre o assunto nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e o portal de periódicos da CAPES. As consultas foram no ano de 2013 e permitiu que ela construísse um excelente tratamento de dados e relato no item dois do seu trabalho. O referencial teórico

apresenta autores, termos e variações conceituais, das quais transcrevemos a que nos chamou a atenção:

[...] Importante diferenciar o uso das tecnologias como suporte ao ensino presencial e o uso da tecnologia na educação a distância, a fim de separar os modelos híbridos e a presença da tecnologia nas aulas convencionais. Embasa estas ideias Harasim *et al* (2005), em seu livro "Redes de aprendizagem" no qual usa as modalidades: modalidade auxiliar, para designar as situações nas quais utilizam-se das TIC como suporte nas atividades da sala de aula presencial; modalidade mista, ao combinar educação a distância e educação presencial, e modalidade inteiramente-online, quando os cursos são completamente a distância (BORBA, 2014, p. 50).

Essa distinção apesar de minuciosa é muito necessária, uma vez que o não entendimento dos termos seja responsável pela confusão, mesmo entre os profissionais da educação, os que ainda não precisaram se inteirar completamente ou não experienciaram profundamente na prática, ou seja, ainda não atuaram num modelo deste ou acompanharam de perto alguém que atua de fato. A autora já chama a atenção em 2014, mas parece que a reflexão ficou estancada na circunferência da pesquisa.

Melillo (2011), por outro lado, apresenta sua dissertação a partir de sua experiência como tutora num curso da “modalidade de ensino” EaD ocorrida em 2009 pela UAB, o que a permitiu concluir, conforme o resumo apresentado, que “o docente não se torna professor a distância repentinamente, mas que esta transição se dá de forma processual, que, por vezes é lenta” (p. 13). Acrescenta, também no resumo, que “estes professores adquirem um perfil híbrido e atuam nas modalidades a distância e presencial, mesclando suas estratégias e suas mídias” (p. 13). É uma contribuição sobre a prática e um consolo para os que abruptamente se veem obrigados a assumi-la.

Reis (2016) em sua tese trabalha com “mudanças educacionais como adaptação educacionais em nível superior advindas do contexto tecnológico” bem como por meio do diálogo da comunicação com a educação. “O Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e as Tendências Educacionais” (REIS, 2016, p. 51). Essa correlação é a parte que nos interessou. Entre outros autores ela referencia Bento e Cavalcante (2013) na constatação sobre o uso de *mobile learning*.

[...] Da mesma maneira que o mundo empresarial incorporou a tecnologia em seus processos produtivos, também o ambiente educacional passou a

se valer, mesmo que timidamente no Brasil, desses dispositivos, com o objetivo de que o processo de aprendizagem se cumpra por meio de uma educação que pode se dar em qualquer momento, a partir de qualquer lugar (BENTO; CAVALCANTE *apud* REIS, 2016, p. 56).

Machado (2018) no seu trabalho de mestrado “Fazendo o semipresencial e sonhado com o ensino híbrido na graduação” explora possibilidades de combinação entre a educação presencial e a distância. Com os autores referenciados ver Quadro 1 do anexo, observa que os alunos pertencentes ao ambiente analisado faziam a distinção e por isso “sonhavam” com uma realidade ainda melhor, conforme expressa

[...] A semipresencialidade é considerada positiva por oferecer flexibilidade de estudo. A fala dos estudantes reforça o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que integre as modalidades, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador (MACHADO, 2018, resumo).

Rodrigo Tavares da Silva (2019) tratando “Atividades para o estudo de integrais em um ambiente de ensino híbrido”, dedica no capítulo três vários itens e sub itens para tratar o ensino híbrido. Se referindo a figura de Christensen, Horn e Staker (2013) sobre o *Blended Learnig* escreve

Em relação aos apontamentos apresentados no quadro anterior (nosso acréscimo: figura de Christensen, Horn e Staker 2013), algumas características mencionadas são comuns ao uso do híbrido para o ensino, como, por exemplo, o uso da nova e da antiga tecnologia. Neste caso, não é preciso mudar o que já existia, mas que seja complementado com o que tem sido feito. Ou seja, utilizar o híbrido no intuito de melhorar o processo que já estava em vigor. Nesse viés, para o ensino, a inovação disruptiva passou a ser o termo que melhor descreve a implementação do Ensino Híbrido (SILVA, 2019, p. 46).

Neste trabalho, as associações não ficam precisas. Se essa discussão da implementação da carga horária EaD e falta de um construto teórico sobre a modalidade tem sido um desafio para pesquisadores da temática, imaginemos para os profissionais da área como é difícil na prática.

Pereira (2015), a partir dos dados coletados entre os anos de 2013 a 2014 numa IES privada- um Centro Universitário com EaD aprovado desde 2006, aponta como um dos grandes desafios da educação, a transformação do “processo de ensino em aprendizagem” e acrescenta, para que isso ocorra é “necessária a mudança do *hábitos* docente voltado ao ensino para uma postura em que se prevaleça a aprendizagem” (PEREIRA, 2015, p. 57). Mais adiante ele constata “que

no dia a dia docente esse desafio se torna ainda maior, em função das complexas relações estabelecidas entre aluno-professor-aluno” (*ibidem*, p. 108).

Outras complexidades são apontadas por Lima (Painel Anpae 2021) como as especificidades do “currículo, equipe de trabalho, da gestão e a forma de comunicação” que são bem diferentes da modalidade presencial.

Batista Júnior (2018), considera ensino híbrido como uma proposta pedagógica que tem por objetivo mesclar não só a modalidade de ensino presencial com o ensino à distância, mas também, como uma proposta pedagógica que mescla metodologias, cenários educativos, por meio da utilização de variadas tecnologias digitais (BATISTA JÚNIOR, 2018, p. 17).

Esse autor aponta que o termo vem sendo alterado e até ampliado por causa das novas teorias e práticas vindas pelas possibilidades que consideram a modalidade EaD. Abriu-se para vastas possibilidades de misturas, “não só de modalidades de ensino como as tecnologias e as metodologias a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem híbrido” (BATISTA JÚNIOR, 2018, p. 50).

Enquanto Lima, Nori e Cruz (2021), alertam que neste contexto de expansão do nível de educação superior não houve a preocupação com a organização do processo educativo, e que ocorre são apenas política de governo, o que significa instabilidade, podendo mudar conforme cada mandato.

Ainda que as portarias regulamentem essa oferta, não existe na legislação educacional brasileira nenhum documento que estabeleça as definições dos projetos institucionais/pedagógicos que indiquem as especificidades dessa organização curricular e nem da modalidade a distância em suas especificidades (LIMA; RODRIGUES; CRUZ, 2021, p. 63).

Fica sem direcionamento a proposta educacional, justamente onde deveria estar descrita as singularidades possíveis de interação, acesso ao conhecimento, a personalização, os custos, a facilidade de revisão e toda a riqueza pedagógica que constitui como vantagens segundo Lima, Nori e Cruz (2021), de um modelo pensado como educação híbrida no ensino superior.

Para compreensão e distinção conceitual, como já citamos, Lima, Rodrigues e Cruz (2021), ao tratar o assunto “descortinando conceitos e regulamentação” entre educação semipresencial e híbrida no Brasil, deixam claro que a junção entre momentos presenciais e a distância é o semipresencial, enquanto a educação híbrida, enfatizamos, “educação”, ultrapassa a concepção de junção e constitui

integração entre as duas modalidades. A contribuição deste texto foi exatamente quanto a concepção de educação híbrida, ampliando o que já existia de compreensão sobre isso na literatura.

Bernardes (2020), ao tratar sobre o termo semipresencial recorre a Gomes (2018), para trazer as divergências etimológica e conceitual

aponta que o termo semipresencial pode trazer algumas divergências tanto em sua origem etimológica quanto em sua base conceitual, e acrescenta que o prefixo latino “semi” significa metade ou quase. Assim, dependendo do contexto empregado, semipresencial pode ser interpretado como algo negativo e reforçar uma ideia discriminatória da EaD, ou um certo preconceito, inferiorizando a modalidade a distância. No entanto, neste estudo opta-se pelo termo semipresencial, visto que a portaria n.º 4.059/2004 que mais perdurou na regulação dessa prática pedagógica utiliza o termo e trouxe um movimento de aproximação entre a educação presencial e a educação a distância (GOMES, 2018 *apud* BERNARDES, 2020, p. 144).

Em 2016, é publicada a Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro 2016, que revoga a Portaria n.º 4.059/2004. Ocorrendo a substituição do termo semipresencial pela expressão modalidade a distância (art. 1º).

Também apresentam um excelente trabalho nesse sentido de distinção conceitual Moreira e Schlemmer (2020), além de terem feito resgate histórico num artigo à Revista UFG. Eles apresentam nove variantes conceituais usadas na educação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. São estas:

- Ensino Remoto ou Aula Remota;
- Ensino a Distância, este que entra na legislação brasileira pela LDB 1996;
- Educação a Distância - decorre da anterior mais surge final década 90 é ampliada porque feita via *Web*;
- *eLearning* - evolução da EaD com maior atenção a intencionalidade e ao design instrucional para promoção de acessibilidade, inclusão e novas interações;
- Educação *online* - ocorre totalmente em rede com foco na interação e mediada por Tecnologia Digital (TD);
- *Web-based learning* - diferencia dos similares por conter proposta também de aprendizagem informal;

- *Open learning; Blended learning* ou *bLearning* - envolve interação entre as modalidades presencial e a distância, entre abordagens pedagógicas e também entre recursos tecnológicos;
- Educação Híbrida - diferente do hibridismo de Christense e Horn (mescla presencial e digital), este termo tem avançado em outros espaços e no entendimento da constituição do processo de ensino e aprendizagem através de atos conectivos feitos com atores humanos e não humanos, superando inclusive a teoria da ação comunicacional de Habermas⁷;
- Educação Digital *OnLife* - É um acréscimo recente, vindo da vivência dos professores e comunidade de Portugal. Nesse sentido o termo surge por causa de uma realidade objetiva

[...] mais do que esta visão redutora da tecnologia, é necessário mudar de paradigma, para o paradigma do *Onlife*, termo que teve origem no projeto Iniciativa *Onlife*, lançado pela Comissão Europeia, que se preocupou, essencialmente, em compreender o que significa ser humano numa realidade hiperconectada (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 25).

No *The Onlife Manifesto* (FLORIDI, 2015), que inspira o movimento, é defendido que as Tecnologias Digitais (TD) e as redes de comunicação precisam ser vistas como forças ambientais que atingem a concepção da realidade e as interações com ela.

Não é suficiente o empurrão decorrente da pandemia para o uso de tecnologias já utilizadas na EaD, esse uso das TDIC parecer estar contribuindo para criar uma cultura que tende a ampliar a educação digital e a modalidade EaD ainda mais. Por isso, a importância de estudos, distinção com características claras de cada possibilidade, para que sejam pensados sempre atrelados aos critérios de qualidade necessários à educação que incentiva a reflexão e promova a humanização, e não apenas formadora para o mercado pela instrumentalização do uso de ferramentas tecnológicas.

As variações no termo, dependem do contexto, da referência e dos objetivos. Legalmente se usam os termos para modalidade Educação a Distância (EaD) e existe a possibilidade de utilizar carga horária EaD em cursos presenciais da educação superior, aproveitando os percentuais conforme vimos nas portarias do

⁷ Habermas (2012), a ação comunicativa ligada a linguagem, requer competência para executá-la através da racionalidade. Baseada na produção de argumentos para construção do consenso racional, condição das interações sociais.

MEC desde a nº 2.253/ 2001 até a nº 2.117/2019. Esta orientação do momento constitui nosso trabalho. Mas outros termos surgiram por experiências e publicações de fundações, como foi o caso do Instituto Christensen a nível internacional e no caso do Brasil, o Instituto Península em conjunto com a Fundação Lemann, conforme expusemos por meio dos resultados do levantamento bibliográfico. Porém, muitas outras variações, vão surgindo como combinações de modelos pedagógicos, uso de metodologias e se tornaram forma até de fazer *marketing* nas IES, relacionando a inovação.

Como nosso objeto está atrelado à implementação, trataremos o assunto com base no texto de Draibe (2001), de forma a considerar melhor as dimensões e indicadores que podem ser observados no processo de implementação da instituição em estudo, a partir das informações que formos apresentando no Capítulo III.

1.4 Aspectos da ética e a estética pensados para a mediação na modalidade a distância

Dada a importância dos valores que perpassam a educação e sabendo que estes envolvem aspectos que são da subjetividade, foi que decidimos contemplá-los neste subitem. Vamos abrir a reflexão sobre a ética e a estética na educação superior, modalidade a distância visto que muitas vezes apenas a formação para as tecnologias aparecer nas discussões por esta ser mais evidente, principalmente depois que todos os professores foram obrigados a usar dos recursos tecnológicos por causa da pandemia como já mencionamos. Estes outros aspectos tão importantes e que envolvem a ética e a estética aparecem menos. Porém consideramos relevantes por serem aspectos mediadores que abarcam os valores, a subjetividade das pessoas envolvidas no processo educacional. Os valores éticos e estéticos são integrantes para o estabelecimento de relações que contribuem no desenvolvimento humano.

Como um dos que tratam destes outros aspectos da formação e que não para ao uso da tecnologia, trazemos Daniela Lima (Painel da Anpae 2021), com o “olhar substantivo”⁸ e Severino (2001 e 2011) com a formação por valores.

⁸ Este ponto abordado durante a fala da pesquisadora faz parte dos estudos que ela realiza sobre EaD e a qualidade referenciada no social.

Para Lima (2021) o “olhar substantivo” envolve o sentido de pertença do aluno ao ensino EaD, já que nesta modalidade é feito por meio da tecnologia, no modelo de educação em que o contato é virtual e muitas vezes o professor nem vê os alunos na aula e nem sabe o ambiente que está durante o estudo. Assim, ela aponta a necessidade de ser desenvolvido de maneira substantiva que vai além do planejamento da aula EaD, considerando os aspectos sociais, afetivos e emocionais.

No intuito dessa abordagem, recorreremos novamente a pesquisa bibliográfica, e a fundamentação nos textos de Severino (2001 e 2011). Realizamos deste modo, em julho de 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, uma busca com os termos “ética e estética na educação a distância”. Apareceram 19 resultados, mas apenas 8 correspondiam em algum ponto ao interesse desta pesquisa. Foram combinados alguns pontos, seja por pertencer à educação a distância, ao nível de educação referente à formação inicial ou continuada de graduação; tratar sobre ética e estética.

A observação das teses e dissertações foi realizada a partir do resumo disponibilizado no *site* da BDTD. A observação primeira procurou detectar se aparecia alguma referência à educação a distância ou mediada por Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no nível de educação superior e/ou combinando a ocorrência dos termos: ética, estética, política, valores, cidadania e/ou formação crítica, ou formação continuada, professores, profissionais da educação. Consideramos conforme esclarecido anteriormente, as informações relevantes que são a instituição ou o programa cuja produção foi vinculada, o nível, se mestrado ou doutorado e o conteúdo.

Acreditamos que era possível perceber através destes elementos como o trabalho do professor de EaD está sendo pensado. Se há preocupação de formar com sensibilidade ética e estética, e, caso isso ocorresse, como ocorria.

Os dados considerados relevantes desta pesquisa sobre ética e estética na educação a distância registrados foram: informações como o ano da defesa, o título, as palavras-chave e o conteúdo dessas produções.

Das oito produções que correspondiam em algum ponto da abordagem selecionada, seis são teses e as demais são duas dissertações. Elas foram defendidas entre os anos de 2008 e 2018. Na distribuição regional, uma instituição é do Estado de São Paulo, uma de Minas Gerais, uma de Goiás, uma de Brasília e quatro do Rio Grande do Sul.

Entre as áreas de pós-graduação aparecem três na Educação; três na Informática na Educação; uma na área da Política e Gestão Educacional; uma em Ciência da Informação.

Neste último, com o título “Formação Continuada em Letramento Informacional na Modalidade EaD de professores e Bibliotecários”, a autora, Livia Ferreira Carvalho, traz uma orientação para o fazer prático e os resultados, marcado por “[...] competência em informação nas dimensões ética, estética, técnica e política.” Na qualidade medida pela “capacidade de aplicação prática do conhecimento adquirido”. Põe em relevância o planejamento de acordo com as especificidades da modalidade a distância (CARVALHO, 2016, grifo nosso).

No trabalho com data mais antiga de defesa, na área da Política e Gestão Educacional, com o título, “Política Educacional e as Tecnologias de Informação e Comunicação: o rádio na educação escolar”, de Roseane Andrelo, apesar de não explicitar o termo valores, estes foram contemplados e considerados neste trabalho, por tratar da formação de cidadãos. Mesmo o recurso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), sendo o rádio, mais elementar que os oferecidos pela Internet, ela aponta para o “potencial educativo”, possibilidade de contribuição com a “educação permanente” e, quando utilizados na educação formal, fornece “elementos de organização prévios, introduzindo o aluno no novo conteúdo do programa escolar e assegurando um componente afetivo à nova temática discutida” (ANDRELO, 2008).

As três que aparecem na área da Informática na Educação são produzidas na mesma instituição do Rio Grande do Sul. O primeiro com título, “Desnaturar desmundos: a imagem e a tecnologia para além do exílio no humano”, de Luís Artur Costa, traz a discussão a partir de “binarismos que dividiam duas maneiras do mundo operar: o natural e o artifício”, estando a educação a distância e as TIC dentro deste segundo. Como proposta, coloca a perspectiva da lógica da diferença e utilização dos mais variados artifícios da criação escrita como os filosóficos, científicos e literários para retirar “a imagem e a tecnologia do exílio no humano e as colocar de volta, junto das coisas do mundo” (COSTA, 2012). Evoca o híbrido.

Na segunda tese, “Telecolaboração, Arte e Educação: Diálogos Interculturais e a Negociação da Autoria em Vídeos coletivos sob Uma Perspectiva Bakhtiniana”, realizada por Katyúscia Sosnowski, traz a experiência de estudantes de licenciatura que experimentaram a construção do conhecimento a distância, e na sua formação

profissional, para atuar na educação, importando-se com a ética e estética como valores para educação. O vídeo foi apontado “como um objeto estético híbrido que se constitui como uma voz construída a partir de outros enunciados, um disparador da discussão, um estado, um processo no intercâmbio contínuo de vozes.” (SOSNOWSKI, 2015).

Na terceira, “A interação dialógica em educação a distância: a produção de sentido numa perspectiva (est)ética”, produzida por Rodolfo Cipriano João Salgado, trata da “experiência de professor sendo formado a distância”. Apresenta como ganhos a “interação dialógica para os objetivos de aprendizagem dos professores-estudantes”, e como “possibilidades criadoras para a leitura (científica) do mundo, assim como para o agir ético e estético na formação e na docência em educação a distância.” (SALGADO, 2018).

Dos trabalhos na área da Educação, temos “Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) na educação superior: atos éticos e estéticos”, de Juliana Sales Jacques, aponta a performance docente para potencializar atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA à medida que promova a “superação da consciência ingênua e fortalece a formação da consciência crítica” (JACQUES, 2017).

As duas dissertações também estão na área da Educação, “As Competências do Professor da Educação a Distância”, de Márcia Regina Pires defendida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFMT, faz um levantamento detalhado das possibilidades e propostas diferentes de interação através da percepção da “educação como zelo e intervenção humana ao desenvolvimento do outro, atrai para o educador a responsabilidade do processo de heteronomia; de acompanhamento desse outro.” Apresenta o espaço virtual, como distinto e exclusivamente simbólico, demandando “esquemas de abstração”, por isso a necessidade de competências específicas, as quais ela cataloga (PIRES, 2016, p. 116).

A dissertação “Concepções de Formação de Professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste”, de Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes, não trata especificamente a EaD, mas possui modelo de análise minuciosa que contempla e mapeia a abordagem da nossa temática, pois fez parte da investigação desenvolvida pela Redecentro e se fundamentou também em Antônio Joaquim Severino (BERNARDES, 2013).

Ocorreu mais um título, “Exercício Estético-Filosófico na Formação Continuada de Professores”, mas não foi incluído no quadro em virtude de a discussão envolver a modalidade presencial e por ser no nível da educação básica. Assim outros trabalhos tratam de um ou de outro ponto, mas não combinaram ética e estética na educação a distância.

A educação como mediadora universal da existência humana, precisa se refazer continuamente para assegurar seu devir histórico, como afirma Severino (2001, 2011). Nesse momento de embate entre educação superior centrada entre formação que preocupa com todas as dimensões do humano e educação para o mercado, a EaD incorre grave risco de estar dentro desta última, caso não seja bem direcionada pelas tomadas de decisões e políticas educacionais neste sentido.

Tendo em vista estas dimensões, a educação a distância, que utiliza das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não deve estar configurada com um modelo incapaz de educar que apenas vende certificados. Já que parece não ter como fugir dela como realidade, é preciso juntar com os que defendem essa modalidade de educação como oportunidade de inclusão para os que ainda não tinham uma graduação. Por isso pensar a EaD e a forma dela estrutura-se por modos singulares capazes de abarcar a ética e a estética na educação superior e conceber a educação a partir dos fundamentos e dos fins considerados para educação. É a reflexão que urge sobre a natureza dos objetivos, os princípios e valores que essa expressa.

A chegada da EaD na educação superior é o que abordamos na sequência com o próximo capítulo.

CAPÍTULO II - A EaD CHEGA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL

Pela análise da evolução histórica, conceitual e a atualização da legislação da modalidade EaD em geral, percebemos que o Brasil seguiu as tendências mundiais. Neste capítulo trataremos de forma mais particular o nível da Educação Superior (ES). Veremos, por meio de dados quantitativos a evolução das matrículas neste nível e como a modalidade EaD contribui nessa ampliação. Também correlacionamos o crescimento deste nível de ensino pela modalidade EaD que foi inclusive sendo inserido de modo gradual, misturando-se com a modalidade presencial como forma de incorporação à revolução tecnológica, além de propor a reflexão sobre a mediação nessa configuração.

2.1 Expansão da Educação Superior e a participação da EaD

Correia-Neto e Valadão (2017) apresentam que

No ensino superior brasileiro, as experiências de EaD começaram nos anos 1990, com o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) e com a UNIREDE. Vale ressaltar ainda o projeto Universidade Aberta (UAB), que vem capitaneando as ações governamentais nessa área desde 2005 (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017, p. 100).

Com o levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD sobre a temática, avançamos na percepção de como essa prática nas Instituições de Ensino Superior (IES), considerando faculdades, centros tecnológicos universitários e universidades, tanto públicas como particulares, aparecem relacionadas aos instrumentos jurídicos. Nos interessa a oferta da carga horária a distância em seus cursos de graduação presenciais. Apesar de fazermos referência ao termo ensino híbrido por este ser o que está no senso comum, quase como uma convenção social no momento que realizamos este estudo, ele não expressa a realidade.

Optamos por enunciar os termos que levam a compreensão do processo de implementação e uso da carga horária a distância em cursos presenciais, acautelando-nos de não nos prendermos em modismos que geralmente carregam consigo reducionismos, mantendo nos dentro do termo legal em vigência.

Pelo estudo realizado, afirmamos que a evolução da EaD propiciou ampliações e aberturas, inclusive esse adentramento na modalidade presencial. Nesse sentido fizemos levantamentos das políticas educacionais que possibilitaram o uso da oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial e correlacionarmos o crescimento deste tipo de educação também como incorporação à revolução tecnológica.

Como já afirmaram Cabral Neto e Castro (2018), em “Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB”:

a riqueza das nações já não reside, apenas, no capital físico, mas, sobretudo, na imaginação e na criatividade, consideradas pilares básicos desse tipo de sociedade. Intensificam-se, nesse momento, a valorização e o poder da aprendizagem, da produtividade sociocultural e a sua aplicação em novas tecnologias (CABRAL NETO; CASTRO, 2018, p. 207).

Como estamos a ver, as políticas de gestão e educação superior no Brasil sofreram alterações nas últimas décadas. Esse nível de educação atualmente predominantemente privado, passa por um processo de crescente mercantilização e financeirização conforme tratam Dourado (2017); Lombardi (2017); Freitas (2018).

Lisete Arelalo no capítulo “A Compra de sistemas de ensino privados” do livro organizado por Lombardi (2017), apresenta a participação de grupos privados que vendem soluções até mesmo para o setor público (frequentemente aos municípios) para facilitar e superar as deficiências educacionais e atingir as metas dos indicadores propostos pelo MEC, atentando exclusivamente pela medida quantitativa (ARELALO, 2017).

Freitas (2018) ao trazer as origens e fundamentos da reforma num breve histórico, apresenta as principais características do neoliberalismo como sendo políticas voltadas à desestatização da economia, com a minimização da interferência do Estado; abertura dos mercados para desobstrução do comércio internacional, com o objetivo de estimular a concorrência com os produtos nacionais e propiciar a modernização e desenvolvimento da estrutura produtiva nacional; estabilização monetária, a fim de atrair investimentos estrangeiros e amplo processo de privatização, com o objetivo de diminuir as dívidas internas e externas. Nesse sentido o autor mostra que os governos a partir da década de 90 desde Fernando Collor e Itamar, já se direcionavam pelo ideário neoliberal. Como expressa o autor: “O Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao

olhar para o bem-estar do coletivo” (FREITAS, 2018, p. 26). Por isso diminuí-se as responsabilidades do Estado e submete-se às políticas educacionais ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial, acatando deste modo as orientações dadas por estes.

Para Maria Abádia Silva (2003) este modelo de gestão se configurou no Banco Mundial e se fortalece nas décadas de 1970-1980. De acordo com a autora:

Nos anos de 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas (SILVA, 2003, p. 286).

Continuando sua argumentação a autora nos mostra que “a continuidade dessas relações revela profundas mudanças neste relacionamento, desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos” (SILVA, 2003, p. 286). Ora, um país refém de recursos externos para implantar políticas públicas, acaba cedendo às determinações externas, mesmo que em detrimento dos interesses nacionais articulados com um pensamento libertário e emancipador.

Como recomendação do Banco Mundial, um pacote de reformas educativas com ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar.

Em 2010, Mesquita já avaliava que:

Por outro lado, quando se observa a educação pública através das reformas educacionais propostas a partir da penetração do pensamento neoliberal na reestruturação do Estado (interferência dos mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, o Consenso de Washington, entre outros), observa-se a crescente tentativa de transformar as universidades em “máquinas prestadoras de serviços ao setor produtivo, através das parcerias com as empresas e das consultorias” (MESQUITA, 2010, p. 58).

O Estado equipa-se para avaliar o desempenho da educação com instrumentos de “avaliação dos produtos”, como se fosse possível pensar a educação sob essa equação mercadológica. Para a perspectiva neoliberal (Estado mínimo) a privatização representa a liberação do Estado para com seus compromissos no campo social, inserida nele as políticas educacionais.

Dentro desta lógica, como forma de atender a necessidade de expansão e democratização da Educação Superior em âmbito nacional, surge a abertura para a modalidade a distância e com o tempo a aplicação concomitante com a modalidade presencial na Educação Superior.

Nos estudos de Santos (2011, p. 1) “desde o século passado, expandir e gerar acessibilidade a educação superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento”. Esta preocupação com a expansão na educação superior chega no Brasil, na década de 1990. De acordo com o autor:

No Brasil, não é diferente, haja vista que os impactos do neoliberalismo que a sociedade brasileira vem absorvendo e as alternativas políticas que o país vem adotando a partir da década de 1990 ‘para se adaptar ao mercado competitivo globalizado interferiram direta e indiretamente no sistema educacional do país’ (SANTOS, 2011, p. 1).

A expansão e democratização como exposto é considerada necessária para o desenvolvimento do país, porque o modo de produção com o nível de industrialização cada vez mais automatizado e pautado na tecnologia, exige mão de obra capaz de operacionalizar e por isto a expansão da educação superior carrega consigo essa ideia de modernização. Por este motivo o Estado se posiciona nas políticas de incentivo a expansão da educação superior.

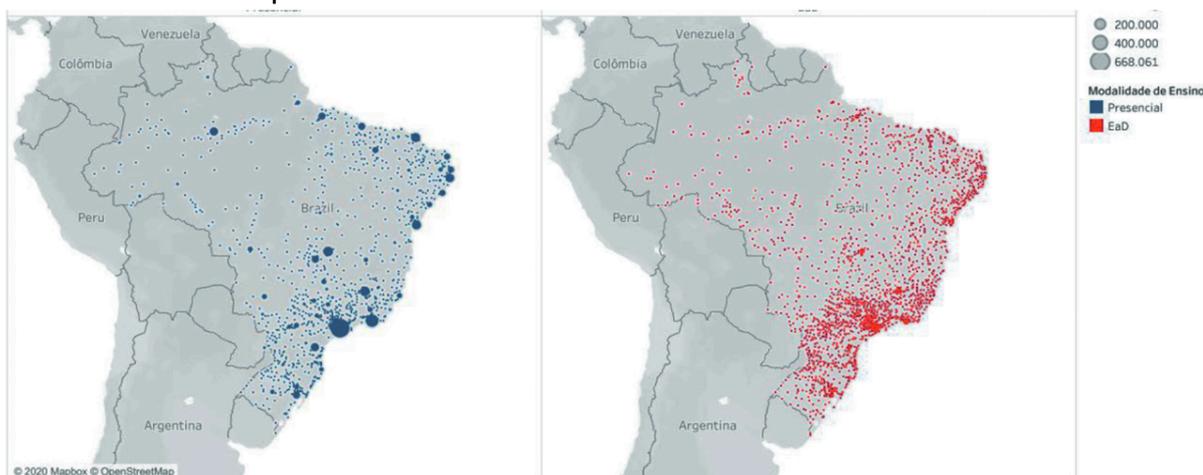
Cruz e Lima (2019), em seu artigo “Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos” apresentam que

Além da promulgação do Decreto nº 5.622, de 2005, a expansão da EaD pública está relacionada a duas políticas cruciais para a EaD brasileira: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na educação superior e a Rede e-Tec Brasil na educação profissional técnica e tecnológica (CRUZ; LIMA, 2019, p. 11).

Nesse sentido, tinha-se em vista a expansão da educação superior para contemplar uma preocupação em cumprir com o Plano de Desenvolvimento da Educação. Reiteramos, “desenvolvimento”.

Quanto a democratização do acesso é considerada no sentido de inclusão. A ilustração da distribuição das matrículas de estudantes da Educação Superior, por município e modalidade de ensino no Brasil 2018 pode ser vista pela figura do cartograma.

Figura 2 – Distribuição das matrículas de estudantes da Educação Superior, por município e modalidade de ensino - Brasil - 2018



Fonte: Azevedo e Caseiro (2021, p. 265).

Por esse viés, a educação a distância é tida com a função social de dar acesso a Educação Superior às pessoas que precisam trabalhar, e que ainda não tinham a oportunidade de frequentar uma graduação, seja pela ausência na sua localidade ou porque a jornada de trabalho não podia ser compatibilizada com o turno de estudos. É neste sentido que a EaD é vista por muitos como capaz de democratização de acesso.

Toschi (2013), já ressalta no seu trabalho intitulado “Políticas de EAD – limites e perspectivas”, a Universidade Aberta do Brasil – que a UAB foi criada no intuito de democratizar o acesso a educação superior, porém, como a autora esclarece, já naquela época apontava um dos limites ao modelo e implementação de políticas relacionadas a EaD. Esta modalidade tinha como centralidade apenas focar na instrumentalização e na forma burocrática, sem um compromisso maior com a qualidade da formação oferecida. Principalmente se recordamos que essa experiência pela UAB pela modalidade EaD foi associada a formação de professores, no sentido de os primeiros cursos serem voltados a licenciatura, a gestores e trabalhadores públicos da educação. Nesse sentido a EaD foi gestada com a promessa de oferecer formação para profissionais que por sua vez formam

outros, assim ter qualidade importa pela continuidade, desdobramento do que vai sendo transmitido.

Como percebemos essa reconfiguração da educação no nível da graduação se pauta no discurso de democratização e expansão, mesmo que a graduação não seja toda em EaD. Nesse sentido vejamos as Portarias do MEC para a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial, no período de 2001 a 2019 pelo quadro elaborado por Gisele Bernardes (2020), o qual consideramos importante reportar para melhor situarmos a chegada da EaD na educação superior.

Quadro 4 – Portarias do MEC para a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial período 2001 a 2019

Ano	Regulamentação para oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial
2001	Portaria do MEC n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, que autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos.
2004	Portaria do MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regula a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial até 20%.
2016	Portaria do MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, que estabelece as normas para o uso de 20% da modalidade educação a distância nas disciplinas dos cursos de graduação presenciais regularmente autorizados.
2018	Portaria do MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta por instituições de educação superior (IES) de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.
2019	Portaria do MEC n.º 2.117 de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de ensino a distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Fonte: Bernardes (2020, p. 143).

Na modalidade EaD de modo abrangente vimos que em 2017 o Decreto n.º 9.057, e a Portaria n.º11 fortalecem a oferta de cursos a distância no âmbito da educação superior por facilitar a abertura de polos e credenciamento para instituições que queriam funcionar apenas na modalidade a distância. De modo mais específico para o uso da carga horária a distância essas portarias.

Atualmente como temos visto, encontramos a possibilidade amparada legalmente de ocorrer a simultaneidade, isto é, um curso superior na modalidade presencial conter percentual realizado na modalidade EaD, e isto tem sido realidade em muitas instituições. A análise dessa prática via autores especializados na temática e produções sobre esta inserção é que nos interessa.

Através dos dados e análise do que fomos encontrando e reunindo vem a maior compreensão, aprofundamento para prosseguirmos no assunto e a confirmação das observações ao confrontar com outras pesquisas similares.

De modo geral, percebemos que vinha ocorrendo um “movimento gerencialista” que atinge as políticas públicas educacionais, uma “nova forma de gestão utilizada nas organizações privadas e introduzidas nas organizações públicas, cujos aspectos quantitativos sobrepõem os qualitativos, secularizam o saber pedagógico e a formação humana” (ROCHA; MESQUITA, 2018, p. 66). Por esse movimento, a modalidade de ensino a distância cresceu e ganhou espaço principalmente na Educação Superior.

A preocupação neste modelo é baseada em aumento do número de matrículas para conquistar metas estipuladas e o Estado fica na função de fiscalizar e não responsável diretamente. Porque é visto, cada vez mais como incapaz de gerir bem, conforme Rocha e Mesquita (2018) já nos dizem, o Estado faz a transferência de responsabilidade de um direito básico à educação para o setor privado. Reduzindo-se à função de fiscalizador, através dos instrumentos de avaliação e dos indicadores. Neste sentido, não cabe exclusivamente a União oferecer a educação superior, mas sim a responsabilidade de autorizar e fiscalizar as instituições que oferecem, inclusive podendo ser particulares.

Conforme nos apresentam, Freire, Sousa e Lima (2017), como parte de seus estudos no âmbito de pesquisa apoiada pelo INEP, “Avaliar as instituições é uma tarefa que cabe à União, conforme o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (FREIRE; SOUSA; LIMA, 2017, p. 16).

Neste trabalho elas analisam como a avaliação das instituições de ensino foi se configurando e ganhando cada vez mais força e direcionamento para um tipo específico de sistema educativo preocupado em atender a demanda do mercado.

É importante destacar o papel de gestão que a avaliação possui dentro de uma instituição educativa, além do controle e da legitimação organizacional. Essa ideia está diretamente ligada à intenção de alguns países de criar um mercado educacional em que a avaliação tornaria possível a obtenção de informação sobre o sistema educativo, de forma a orientar as escolhas dos consumidores da educação (FREIRE; SOUSA; LIMA, 2017, p. 14).

O Estado gerencialista, realiza sua função através das regulamentações que envolve credenciamento e os instrumentos de avaliação institucional e assim, direciona a organização administrativa e controla através de padrões de qualidade e desempenho. Esse direcionamento carrega intencionalidade e induz a um modelo, como temos visto, mais voltado aos aspectos quantitativos. Mas, essa discussão

aprofundada sobre qualidade não comporta neste trabalho por ser muito ampla, e se constituir em um novo objeto a ser investigado.

No contexto de um Estado preocupado em dados quantitativos aprovam-se as Portarias: 2.253/2001, 4.059/2004; e 1.134/2016, que mudam a concepção do termo que caracteriza a modalidade EaD, e introduzem gradativa ampliação de sua oferta para 20% da carga horária dos cursos superiores. Significa dizer que a partir desta regulamentação todos os cursos de graduação podem mesclar em suas matrizes disciplinas presenciais e disciplinas na modalidade a distância.

Em seguida, a Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 já permite até 40% do curso presencial ser realizado na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Com isto, os cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de educação superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino têm usado dessas permissões expressas nos instrumentos jurídicos para introduzirem a modalidade a distância e com isso abrir a possibilidade de diminuir os custos nos diferentes cursos de graduação, preferencialmente nas áreas das humanidades e tecnológicas.

Em virtude desta permissão e da presença do gerencialismo na gestão educacional, o quantitativo de vagas, oferta nas instituições tem mudado, passando a ser ampliado nas instituições de educação superior particulares, o que trataremos mais adiante.

2.2 A sociedade contemporânea - relações com as tecnologias e usos na educação

Com António Nóvoa (2019) podemos adentrar numa discussão que associa educação, tecnologia, modo de organização e conhecimento. O preparo e uso da tecnologia é uma outra necessidade apontada juntamente com a expansão e democratização como importante à educação na contemporaneidade e que EaD consegue abarcar.

Nóvoa é um renomado pesquisador português, e em 14 de maio de 2019 numa visita à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), afirmou que “A escola tal qual a conhecemos irá mudar, seja por conta das tecnologias, pela evolução da

sociedade, da ciência ou pelas novas formas de aprendizagem” (NÓVOA, 2019⁹). Ele também tem tratado de temas como a educação na lógica do utilitarismo e a empresarialização da universidade. Em um dos seus artigos, “O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar”, afirma:

Um dos pilares centrais da modernização é a empresarialização das universidades ou, se preferirmos, a adoção das ideias da “nova gestão pública”. O tema assume particular relevância na comunicação da Comissão Europeia de 2017, *Sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*, com a proposta de uma mudança cultural ampla, que transforme as instituições de ensino superior em “actores empresariais”. Já não se trata de aprofundar a cooperação entre as universidades e as empresas, o que é obviamente de grande importância, mas de pensar, de organizar e de governar as universidades como se fossem empresas (NÓVOA, 2019, p. 62).

Nóvoa contribui nesta discussão por trazer a abordagem mais para a Educação Superior (ES), afunilando a discussão. Afinal, nesta sociedade que assumiu acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior como necessária, as políticas públicas expressão esta intenção, conforme se pode observar nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, em especial meta 12. Com foco em atingir esse fim, a tecnologia é tida como potencialidade capaz de resolver a questão por conduzir à dinâmica da sociedade “exigida”. Ao longo do texto refletiremos a quem interessa essa lógica e possibilidades alternativas a vislumbrar.

Com objetivo estabelecido pelo PNE 2014/2024, na Meta 12 referente a Educação Superior, lemos:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

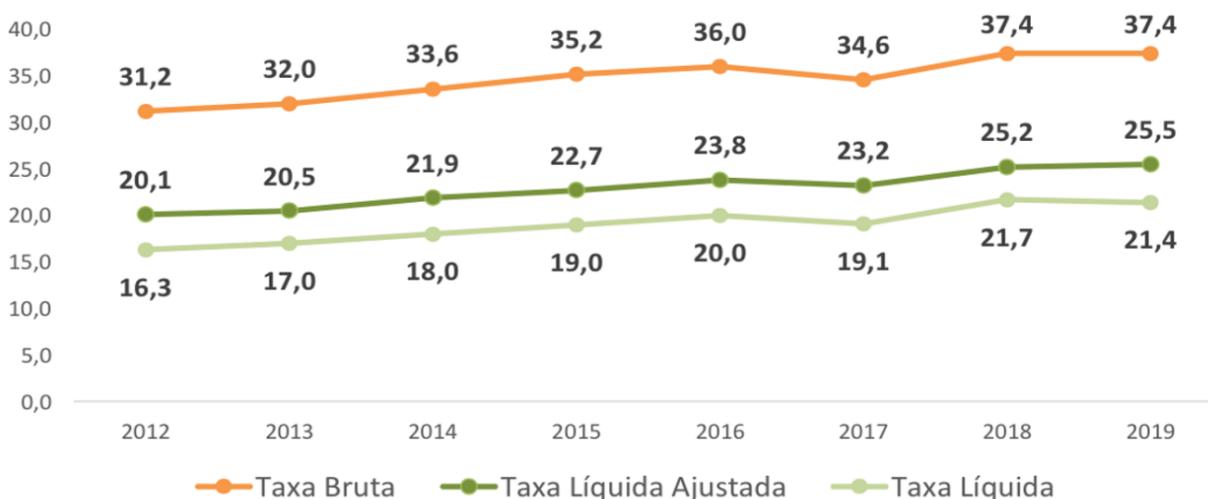
A situação do indicador, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019 temos para a meta 12¹⁰- Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM), a situação aparece em 37%-para o

⁹ NÓVOA, António. Entrevista: Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://www2.ufff.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/>. Acesso em: 26 jan. de 2021.

¹⁰ Renata Ramos apresentou dados da pesquisa Expansão e qualidade da educação Superior no plano Nacional de Educação no Painel da Anpae dia 03 set 2021. Detalhou as mudanças da meta. Antes de aprovada eram 12estratégias, depois de aprovada com inclusão no texto dos 40% no segmento público passa a 21 estratégias.

previsto que é 50%. Quanto a 12B-Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE), a situação em 2019 aparece em 21,5% para a prevista que é de 33%, lembrando que a meta é até 2024¹¹. Até encontramos dados que consideram a Taxa Líquida Ajustada e esta aparece um pouco mais elevada, em 25,5% para o ano que estamos tratando de 2019. O cálculo de como cada uma das taxas é feito, está descrito na mesma figura 3 a seguir.

Figura 3 – Taxas de escolarização considerando a líquida ajustada-Brasil 2012-2019



Fonte: Pnad/IBGE; elaborado por Deed/Inep.

$$TB = \frac{\text{População frequente educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TL = \frac{\text{População 18 a 24 anos que frequenta educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TLA = \frac{\text{População 18 a 24 anos frequenta ou já concluiu educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

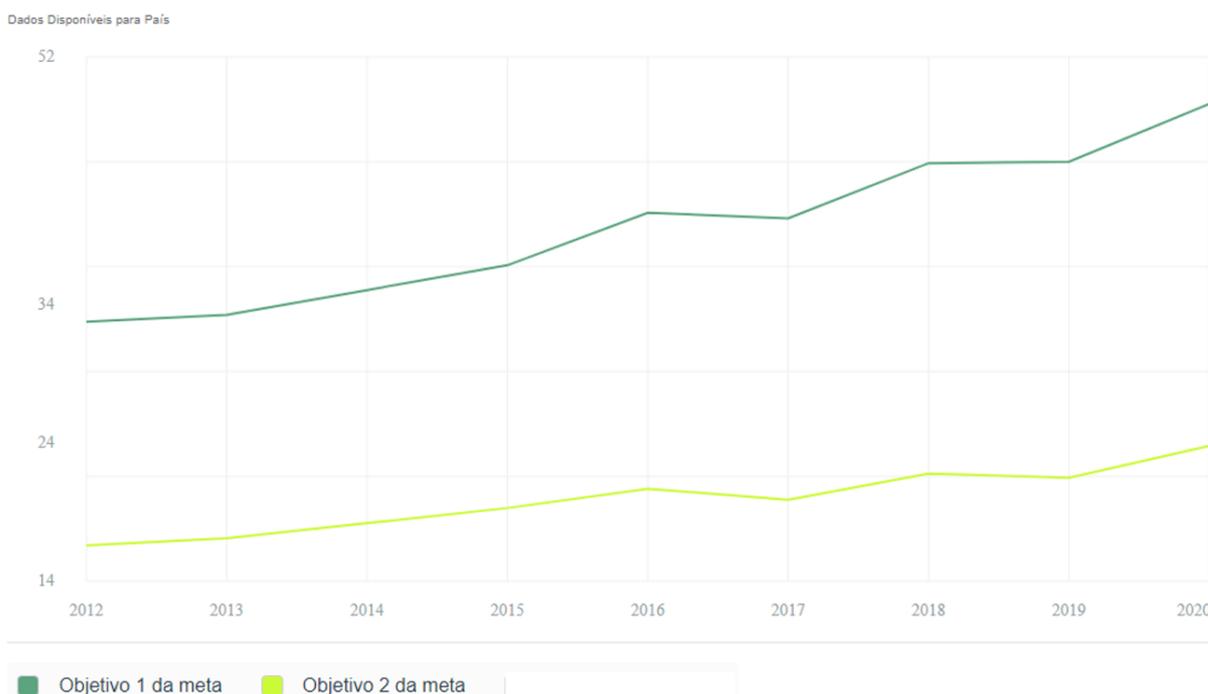
Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Quando analisamos o ano de 2020, constatamos um crescimento das taxas tanto bruta quanto líquidas:

A Figura 4 nos permite ver esta evolução das matrículas nos últimos anos, em comparação com a Meta 12 do PNE 2021-2024.

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=PNE%202014-2024>. Acesso em: 19 out. 2021.

Figura 4 – Indicadores Principais da Meta 12 – Brasil 2012-2020



Fonte: IBGE/PNADC Elaboração: Todos Pela Educação. Disponível: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em 27, nov. 2021.

Os dados indicam que em 2020 alcançamos 48,6% da taxa bruta de matrícula e 23,8% de matrícula líquida.

A taxa líquida de matrículas na graduação (TLM) é um indicador de acesso ao sistema educacional por uma população considerada na idade de referência para cursar um determinado nível de ensino (INEP, 2019, p. 210). Já a Taxa bruta de matrículas na Graduação (TBM) é o total de matriculados (independentemente da idade) em relação ao total da população em idade considerada adequada para cursar a educação superior (INEP, 2019, p. 216). Ambas as taxas cresceram, mas é preciso considerar essa ampliação de modo mais detalhado considerando por exemplo que nela contém tanto modalidade presencial quanto a distância, e não faz distinção dentre as vagas que aumentaram na pública como na privada. Mas sabemos por Lima e Rodrigues (2020), que

[...] apesar de no contexto geral a educação a distância apresentar contribuição na ampliação de ingressos à educação superior, essa tem sido de forma ampliada privatista com poucos investimentos no segmento público, o que culminou com porcentagem negativa de participação no crescimento das matrículas (de -5,8% entre 2012-2016) e que, em contrapartida, teve uma contribuição de 43,5% da EaD privada no mesmo período (LIMA; RODRIGUES, 2020, p. 16).

Esses percentuais relacionados entre o setor público e privado discutiremos mais adiante, por agora trataremos o crescimento de forma geral e o encaminhamento da EaD nas graduações mesmo que presenciais.

Para Nóvoa (2019), esse crescimento está na pauta da “agenda” que orienta a modernização nas universidades. Mais ainda, existe a centralidade em 4 conceitos começados com a letra “E”. Estes que evocam o imediatismo e aos quais ele associa outros termos como proposta de superação dessa urgência do tempo. São eles:

- Empregabilidade que deve ser levada à educação geral;
- Excelência até o gesto pedagógico;
- Empresarialização ao sentido de comunidade;
- Empreendedorismo à responsabilidade pública (NÓVOA, 2019, p. 57).

Como recorremos a esse aporte teórico que sustenta que o modo de produção muda e com ele a forma como as relações e a produção acontecem é diferente, entra na mesma lógica a Educação a Distância e por isso ganha espaço, porque vai pelo mesmo caminho.

Com Dowbor (2020) percebemos que além de ter dinheiro para investir, nesta era da tecnologia, é necessário perceber neste cenário de grandes corporações, a importância do conhecimento e do saber operar este, que é um bem imaterial. Como tratamos na perspectiva da educação, nos referimos a empresas de capital aberto, isto é, que tem ações na bolsa de valores, e nessa lógica do mercado se orientam no setor. Com abertura de capital no mercado a empresa torna-se mais vantajosa, pois aumenta a liquidez do patrimônio, a fonte de recursos altera-se para ilimitada, passa a ser acompanhada por analistas e ter visibilidade na mídia. Tudo isso a depender se a empresa tiver projetos viáveis e rentáveis, pois assim haverá investidores interessados em financiá-los.

O texto de Dowbor contribui na discussão ao apontar como esse crescimento vem pela possibilidade de

[...] ordenar um conjunto de mudanças do capitalismo que possam caracterizar a evolução para um outro modo de produção, que poderíamos caracterizar como informacional, constituindo uma outra era, a do conhecimento, diferente da era industrial (DOWBOR, 2020, p. 23).

Em seus escritos, o autor nos convida a refletir sobre essa que é chamada revolução tecnológica, a qual ele afirma ser uma força reorganizadora e geradora de

novas estruturas que caracterizam a revolução digital. Para Dowbor (2020), numa entrevista do dia 29 de janeiro disponível no *site* Dowbor.org sobre os rumos da educação¹², mais do que absorver conhecimentos, pois estes são construídos de forma colaborativa, se encontram disponíveis e de forma gratuita, o que se faz necessário é saber acessar e articular os conhecimentos de forma criativa. Por sua formação em economia, apesar de valorizar a necessidade da relação humana no despertar das potencialidades do aprendente, vê a lógica e os rumos da educação configurados por essa lógica em que a produção dos bens imateriais conduz. Ele acredita que “a conectividade geral nos permite avançar para um sistema planetário de construção participativa e colaborativa do conhecimento.

Surgiu com esta nova configuração, também na educação brasileira, a introdução da modalidade a distância e mais especificamente o direcionamento da Educação Superior à financeirização e privatização:

[...] a lógica financeira e especulativa que rege o comércio de títulos é marcada pela amplitude econômica global e pela volatilidade. Os investidores que aplicam seu capital nas bolsas não estão preocupados com a origem nacional das empresas ou com o tipo de produtos ou serviços que estas geram. Não estão interessados tampouco com os efeitos que estas empresas têm sobre o desenvolvimento ou o atraso do país. A única coisa que importa, independente da índole individual de cada investidor, é o grau de rentabilidade que aquele título de propriedade oferece (TRICONTINENTAL, 2020, p. 5).

A cartilha elaborada pela Tricontinental discorre sobre algumas características que definem a organização interna e a lógica das sociedades anônimas de capital aberto ligadas a educação. Traz informações muito pontuais sobre oito empresas que atuam no setor educacional. Nesse sentido a EaD pode também ser analisada, justamente porque além da abertura para uma gama de inovações e combinações a nível de modelos e metodologia educacionais, está ganhando espaço nessa era, e, por isso merece ser melhor analisado.

Todas essas transformações são causadas pelo contexto global do mercado e da sociedade, que está volátil, incerto, complexo e ambíguo. Por isso envolve também mudança cultural. Houve o abandono do analógico, difusão da banda larga e dos *smartphones*. Na educação a transformação inclui o acesso digital e este envolve como uma das muitas possíveis ferramentas, plataformas de ensino a

¹² Entrevista: Rumos da Educação. 29 de janeiro, 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/2020/01/ladislau-dowbor-rumos-da-educacao-23-min.html>. Acesso em: 06 jul. 2021.

distância que prometem atendimento personalizado aos alunos e respeito ao tempo de aprendizagem de cada um. Além de possibilidade de associar os conteúdos para a realidade de cada estudante, e conteúdo pode ser compartilhado e construído de forma colaborativa.

Nos estudos de Lima (2019) sobre o uso de tecnologias, ela acrescenta sobre esse ponto ao defender a necessidade de se pensar como a

[...] inclusão digital supera a visão de se ter apenas o acesso por meio de programas e ações, mas que contemple a formação para esse acesso em que o indivíduo possa aproveitar suas vantagens de forma crítica, autônoma e reflexiva da realidade onde vive e interage (LIMA, 2016 *apud* LIMA, 2019, p. 85).

Assim, também defendemos como necessário, refletir as implicações da inclusão digital no Brasil por políticas que verdadeiramente atentem não apenas para o acesso ao maquinário, por exemplo, mas que também capacite as pessoas para o uso, de forma crítica.

Os reflexos do contexto global na educação e de políticas que não aprofundam para uma inclusão digital real, podem ser elucidados com o fato de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) conforme anunciado em 3 de julho de 2019, pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Alexandre Lopes, passa a ter um novo formato de aplicação, o meio digital. Esta decisão pode ter sido influenciada pela pandemia do COVID- 19, que abriu à possibilidade de se fazer as provas que classificam e possibilitam a entrada na educação superior por uma plataforma *on-line*, pelo computador. O argumento foi que essa inovação abre para questões mais interativas, podendo ser utilizados vídeos, infográficos e jogos na avaliação. Entretanto, esta justificativa não se sustenta, uma vez que apesar de realizar a avaliação do Enem por meio digital o estudante precisou ir fazer a prova presencialmente. Se a adoção deste formato se ancora na tentativa de romper barreiras e favorecer os que ficam excluídos por morar em regiões de difícil acesso, não teve sentido, pois o deslocamento se fez necessário. Acrescenta-se ainda a desarticulação deste formato (por vias digitais) à rotina pedagógica destes estudantes, uma vez que tal prática ainda não se consolidou na educação brasileira para grande parte dos estudantes, principalmente os que estão na rede pública.

A utilização do digital pode ser assim associada as orientações da Agenda Global¹³, no que envolve sustentabilidade e meio ambiente e os benefícios já consolidados como menos papel; custo-transporte; interatividade-diversos formatos de conteúdos; suposta segurança no quesito de diminuição das fraudes por reduzir pessoal que tem contato com material. Mas vários desafios como estes não foram superados, cabendo ao estudante se deslocar para o local da prova e ainda ter que enfrentar uma nova forma de se submeter a uma avaliação.

Independente destas transformações, o papel da escola (aqui podemos entender instituições de ensino superior nos diversos tipos que ofertam a graduação) deveria manter-se conforme indica Libâneo: ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades mentais, ao mesmo tempo que se apropriam dos conteúdos. “Formar a personalidade e ensinar as ferramentas cognitivas para o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2008, p. 117). Concordando com o autor, Toschi (Live¹⁴ 2021), acrescenta que o desafio de ensinar e aprender em rede está em humanizar com essas novas condições, pois o professor continua a ser quem intervém, orienta o estudo e ensina a pensar de forma complexa.

2.2.1 A tecnologia como modelo mediador em voga

Na educação de forma geral, mesmo no ensino presencial, a relação sem dicotomia do humano no processo, mas com enlace relacional entre sujeitos e o objeto, no caso a tecnologia, importa e muito ao processo educacional. O uso da tecnologia existe, é necessário, porém, este deve ser crítico, consciente, reflexivo. Muito mais agora com esse crescimento da EaD que tanto usa da tecnologia.

Se por um lado, percebemos que há valorização de conceitos da área da administração como o de gestão do conhecimento, inovação, crescimento e vantagem competitiva (e estes têm sido usados, associados a essa lógica e que muitas vezes o humano é colocado como menos necessário), por outro, há horizontes para vislumbrar com a perspectiva apontada por experiências, como as

¹³ Documento resultante da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) formada em 1983 e continua discussões sobre “Nosso Futuro Comum” (CMMAD, 1991, p. 9), revisa e com novos objetivos a serem alcançados até 2030. <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>.

¹⁴ Live Ensino Híbrido com Prof^ª Dra. Mirza Seabra Toschi em 18 de junho de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcCpK4mHvOc&t=4901s>. Acesso em: 22 ago. 2021.

investigadas pelos grupos de estudos de Antônio Moreira em Portugal e Eliane Schelemmer; e de Joana Peixoto, no Brasil.

Sabemos pela contraposição do entendimento e conceituação de mediação de Joana Peixoto (2016), Antônio Moreira e Eliane Schelemmer (2020), que gestão e tecnologia não garantem por si só a mediação, muito pelo contrário, a presença do ser humano envolvido numa relação, humano-humano; humano-tecnologia, é necessária na educação.

Peixoto (2016) adverte que “longe de ser uma questão moderna, o problema posto pela mediação pode ser expresso na forma pela qual os sujeitos se relacionam com a realidade por meio de seus objetos” (PEIXOTO, 2016, p. 369). Assim, “as funcionalidades técnicas são vistas como um potencial comunicacional e (por conseguinte) educacional” (*Ibidem*, p.368). Importa a ação humana contida, seja na criação ou na apropriação dos objetos tecnológicos, o uso que se faz deles.

Conforme Moreira e Schelemmer (2020) a maneira de perceber importa:

A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação.

A tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem a TD, importa alterar a forma como se pensa a educação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6).

Os princípios pedagógicos se mantêm, não mudam com o ambiente, o que importa é o humano saber desenvolver as estruturas pedagógicas e construir processos educativos nos quais a mediação pedagógica se mantenha e seja capaz de estabelecer uma proximidade transacional, isto é, dinâmica interpessoal acordada entre os envolvidos (MOREIRA, 2020, Live¹⁵).

Peixoto também alerta que “as tecnologias são inseridas nas escolas como exigência de ordem econômica e não como opção de caráter pedagógico” (PEIXOTO, 2016, p. 370).

O foco deveria estar nas relações segundo a perspectiva a qual ela propõe, mediação entendida como processo relacional.

¹⁵ Live Pandemia Covid-19: do ensino remoto emergencial à educação digital *on-life*. Transmitida pelo canal da UFG em casa dia 02 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HdEkXDskB0k>. Acesso em: 05 julho 2021.

Trata-se de considerar as práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais em rede como conhecimentos compostos por saberes de ordem teórica e prática, construídos ou adquiridos. A construção de práticas e de relações com os objetos técnicos torna-se assim um processo complexo de aprendizagem de conhecimentos teóricos e operacionais. Estamos nos referindo à mediação recíproca entre objetos técnicos e práticas sociais. Isto na forma de práticas baseadas em competências socialmente formadas e induzidas por formas socialmente instituídas (PEIXOTO, 2016, p. 379).

Também Moreira e Schlemmer (2020), acreditam que na mediação pedagógica continua sendo primordial o professor, que mantém a interação entre o humano e entre a tecnologia. Aponta ainda que a EaD a partir da *Web* não pode permanecer a mesma e nem reproduzir os modelos da década de setenta por apostilas, ou década de oitenta por material audiovisual servindo apenas como repositório.

A Educação a Distância é a interação constante entre os sujeitos as tecnologias e a informação e não havia razão para que a EAD imitasse o que poderia ser realizado em sala de aula presencial, ou pelos meios anteriormente utilizados para o Ensino a Distância (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 13, grifo nosso).

Acreditam que “é preciso modificar o paradigma para a lógica de rede” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 15), dando oportunidade para as pessoas terem aprendizagem através de um processo operacionalizado pelas tecnologias mais com foco nos princípios e fins educacionais considerando a internacionalidade o trabalho cooperativo e colaborativo.

Conforme Moreira (2020) também nos conta na *Live* quando trata do “ensino remoto emergencial à educação digital *on-life*”, já referenciada, que a Universidade Aberta de Portugal tem experienciado uma pedagogia que para além de polarizar com posicionamentos divergentes, tem sabido organizar-se dinamicamente aproveitando os recursos. Inclusive “professores e alunos neste processo, a cada momento assumem o centro conforme fizer se necessário”

O crescimento da EaD ganha espaço na sociedade contemporânea que assumiu acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior como necessária para adequação a um desenvolvimento com tendência mundial. Nessa lógica, perpassa a incorporação da tecnologia para alcançar objetivos e imediatizar resultados, é a tecnologia assumida como estruturante da configuração da sociedade informacional. Mas apenas isto considerado não basta como promoção da democratização da educação superior, a vitória pela incorporação da tecnologia à

educação, precisa também contemplar a preocupação de oferecer educação de qualidade como apontam os estudiosos como Moreira e Schlemmer (2021), Peixoto (2016), Lima *et al* (2014, 2019) com suas respectivas pesquisas na área de educação e tecnologia e educação a distância.

Pela forma como a sociedade está organizada, como temos disponível o conhecimento, a tecnologia, o encaminhamento da educação superior e este associado mais particularmente com a EaD, é possível uma orientação que valorize mais a plenitude de todas as pessoas envolvidas e não apenas sirva ao acúmulo financeiro de alguns.

De modo consciente, para contribuir de fato com a construção de uma sociedade melhor para todos, afinal, o uso da tecnologia por si só na ampliação da educação superior não é garantia de democratização do acesso e nem de qualidade. Torna-se necessário o uso do conhecimento e concepção da tecnologia como componente do processo, numa relação com pessoas umas com as outras, com os meios e os objetivos, para uma educação que contemple de fato um crescimento da educação superior significativo para a sociedade contemporânea como um todo.

2.3 EaD em dados: observação da expansão

Os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019 divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos levam a considerar a evolução do número de cursos de graduação EaD. Trazemos como por exemplo o período de 2000 a 2019, o qual evidencia que em dezenove anos fica bem perceptível o crescimento quantitativo, saltando de dez cursos no ano de 2000 para mais de quatro mil e quinhentos no ano de 2019. Mais de um para quatrocentos a proporção nesse período. Esse crescimento está posto de forma geral, mas outros dados contidos neste mesmo Resumo 2019 Inep, tratam do crescimento no setor privado.

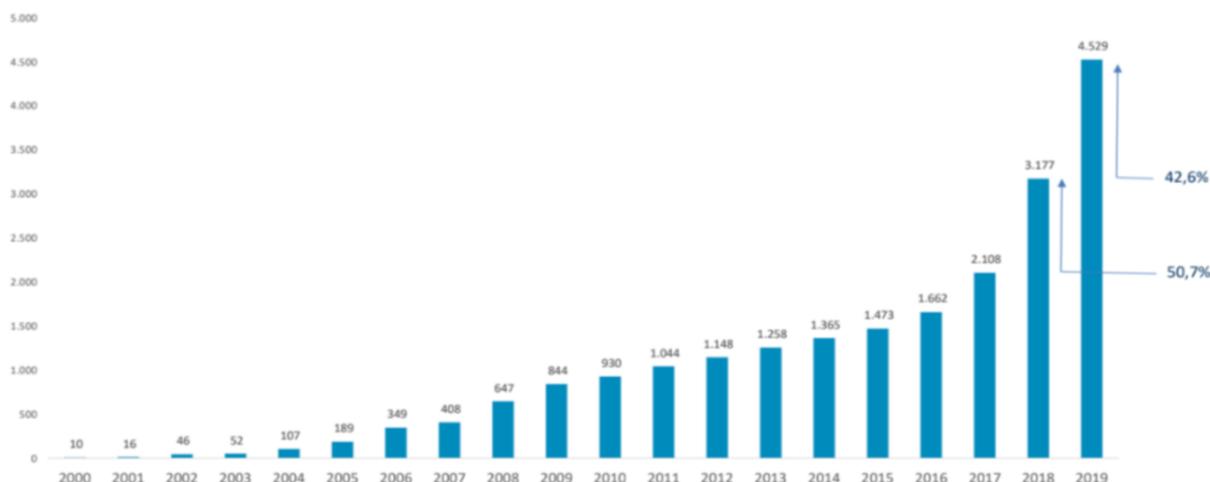
Figura 5 – Participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação-Brasil 2019



Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Como já observamos anteriormente as aberturas dadas pelas normas legais expressas nas portarias do MEC dão espaço para o setor privado atuar, por isso, o aumento da matrícula neste setor. Acrescentando nesse movimento, por parte do Estado, o descompromisso deste em ampliar a oferta nas instituições de educação superior públicas, refletindo assim os pressupostos do neoliberalismo que sinaliza para um Estado mínimo, preferencialmente na área social.

A evolução dos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância no período compreendido entre 2000-2019 nos mostra um crescimento vertiginoso desta modalidade, principalmente de 2006 em diante, quando a taxa de crescimento chega a 84%. Saímos de 189 cursos no ano de 2005 e chegamos no ano de 2006 com 349 cursos em todo o país. Depois deste ano a quantidade de cursos EaD continua crescendo. A figura a seguir nos mostra que no ano de 2018 o número de cursos aumentou 50,7% em relação ao ano de 2017. O último ano da figura (2019) evidencia um crescimento de 42,6% de cursos em relação ao ano anterior, 2018.

Figura 6 – Evolução do número de cursos de graduação EaD- Brasil 2000-2019

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Em relação as matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância, o movimento se repete. Destacamos este movimento a partir de 2006, quando o crescimento de cursos atingiu um patamar bem alto. Como poderemos comprovar na Tabela 1, no ano de 2006 estavam matriculados em cursos de graduação EaD, 207.206. Pouco mais de uma década, o número de matrículas quase chega a 1,8 milhões de estudantes, chegando a 2019 com um quantitativo que se aproxima de 2,5 milhões de matrículas.

A tabela a seguir nos mostra a diferença das matrículas observadas as modalidades:

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Superior por modalidade - Brasil - 2006-2019

Ano	Matrícula Total	Matrícula EaD	Matrícula Presencial
2006	4.883.852	207.206	4.676.646
2007	5.250.147	369.766	4.880.381
2008	5.808.017	727.961	5.080.056
2009	5.954.021	838.125	5.115.896
2010	6.379.299	930.179	5.449.120
2011	6.739.689	992.927	5.746.762
2012	7.037.688	1.113.850	5.923.838
2013	7.305.977	1.153.572	6.152.405
2014	7.828.013	1.341.842	6.486.171
2015	8.027.297	1.393.752	6.633.545
2016	8.048.701	1.494.418	6.554.283
2017	8.306.663	1.756.982	6.549.681
2018	8.450.755	2.056.511	6.394.244
2019	8.603.824	2.450.264	6.153.560

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Estes dados comprovam o crescimento da EaD em todo o país, embora o percentual de crescimento apresente um movimento heterogêneo. A Tabela 2 a seguir nos permite realizar mais uma análise em relação a este movimento.

Tabela 2 – Percentual de crescimento de matrículas EaD - 2006-2019

Ano	Matrícula	Percentual crescimento %
2006	207.206	
2007	369.766	78
2008	727.961	97
2009	838.125	15
2010	930.179	11
2011	992.927	7
2012	1.113.850	12
2013	1.153.572	3
2014	1.341.842	16
2015	1.393.752	4
2016	1.494.418	7
2017	1.756.982	17
2018	2.056.511	17
2019	2.450.264	19

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

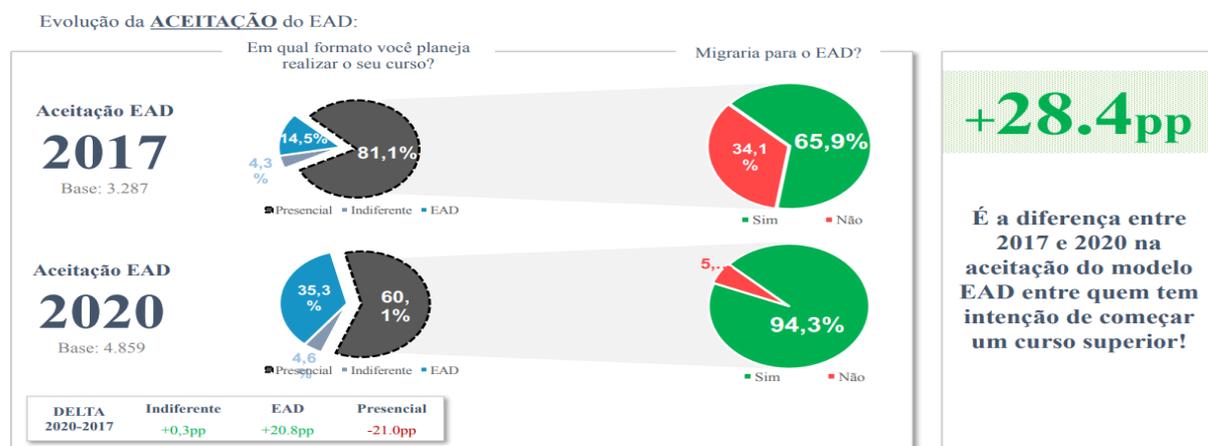
Os anos de 2007 e 2008 são os com percentual de crescimento mais elevado, sendo que em 2008 quase que o número de matrícula dobra em relação ao ano anterior. Foi o período de estabelecimento da EaD conforme vimos anteriormente pelas ações dos governos. Nos anos seguintes há uma queda no percentual, mas o crescimento continua até 2019. O ano de 2013 é o que o percentual de crescimento é o menor com 3%, seguido pelo ano de 2015 com 4% e os anos de 2011 e 2016, ambos com 7% no crescimento das matrículas.

Acompanhando os dados da EaD realizados pela Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMS), que alimenta as diferentes instituições de educação superior com dados das matrículas na educação superior, verifica-se o crescimento das matrículas em cursos a distância. A figura 7 a seguir traz estas evidências, reforçando a ideia da aceitação desta modalidade:

Figura 7 – Indicação do crescimento EaD e aceitação 2017-2020

A aceitação pelo EAD cresceu muito em 3 anos

ABMES educa insights



Fonte: ABMS, 2021.

Na EaD a sala de aula é virtual, que depois de planejada pelo professor pode ser repetível. Por isso no modelo EaD, tratado de forma apartada ao entendimento de uma educação emancipadora, um curso pode ser ofertado com preço mais acessível para um número maior de alunos, porque é um bem imaterial e reproduzível sem custos adicionais. Na verdade, quanto maior o número de alunos, melhor para a instituição educacional que no caso sendo uma empresa privada lucra, como também no contrato com professores, por não mais precisarem se revezar nas salas em diferentes horários e por isso têm a carga horária reduzida. Os alunos por sua vez, também veem como atrativo, os horários alternativos de estudo, afinal, uma das características na EaD é ser assíncrona, ou seja, sem um horário predeterminado para todos estarem na aula, na atividade, num mesmo momento. Essa não obrigatoriedade do horário é condição para o cumprimento da maior parte da carga horária prevista no curso EaD. Assim, mesmo alguém que tem uma jornada de trabalho durante a semana toda, vê a oportunidade de estudar e ter o diploma de um curso superior pelo modelo EaD.

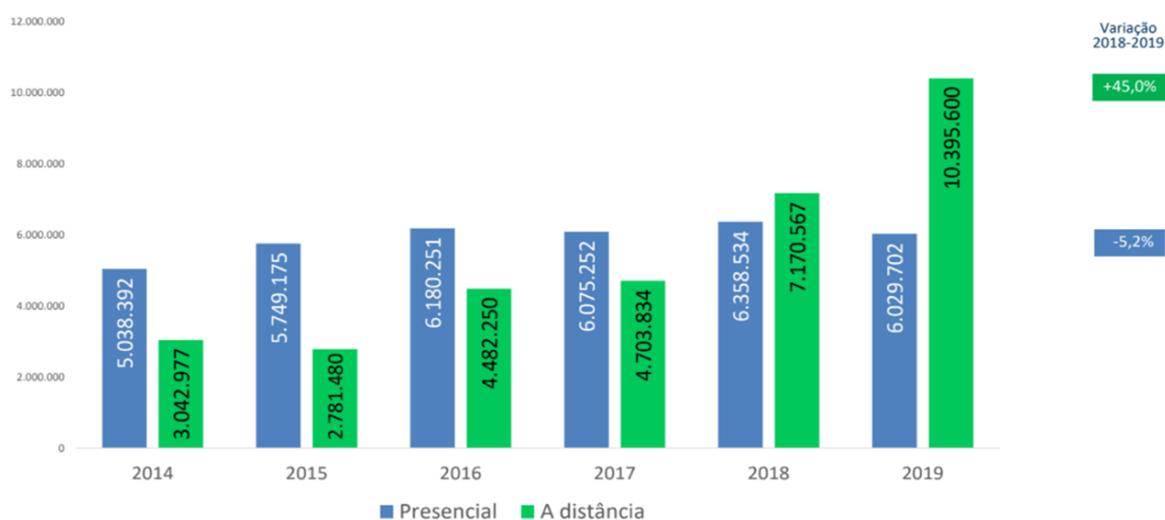
A EaD passa a ser um nicho de mercado que interessa muito a iniciativa privada porque as instituições educacionais nesse modelo como empresas veem como produto o curso, que liberado do espaço e do tempo pelas características da EaD, pode ser realizado fora da sala de aula, necessitando apenas do acesso a internet, como é o modelo utilizado atualmente.

Os estudos de Seeger *et al* (2021), corroboram com nossa afirmação, pois

a propagação do ensino superior a distância no Brasil parece ter deslocado a Educação de um modelo voltado para as políticas públicas atreladas a demandas sociais (as problemáticas sociais), centrada no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, para um modelo de Educação com foco no fomento econômico, voltado para o lucro. Dinâmica incentivada pelo consumo capitalista, estimulada por um novo produto, o ensino, agora vigorando como mercadoria. Desta maneira, observa-se o desenvolvimento de um modelo de educação (EAD) voltado para as demandas econômicas de geração de lucro, modelo avesso ao de uma Educação voltada a formação do indivíduo como um cidadão atuante, crítico (SEEGGER, *et al.*, 2021, p. 5).

Nesta perspectiva, um curso torna-se lucrativo, porque a empresa educacional economiza com espaço físico e mão de obra, sendo liberada da necessidade de sala de aula por exemplo, não mais precisando acomodar os alunos considerando o quantitativo para a demanda de espaço pela divisão por turmas e nem as horas a mais de trabalho do professor como ocorre no modelo presencial. Esta afirmação pode ser comprovada quando observamos o número de vagas por modalidade.

Figura 8 – Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2014-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

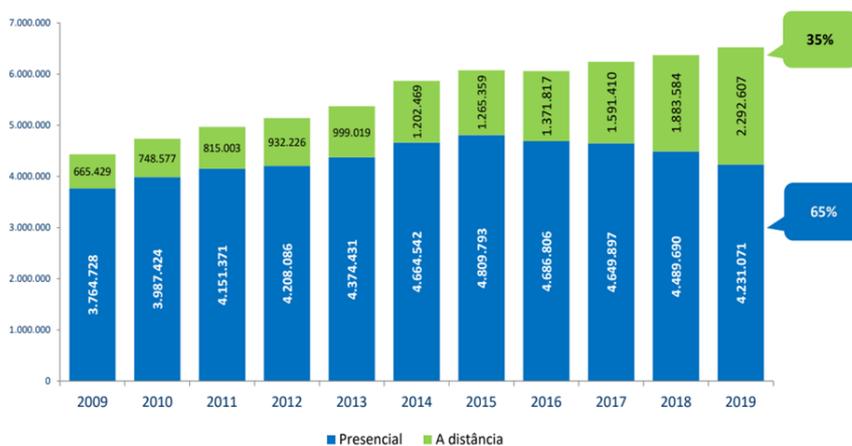
INEP

A figura 8 mostra que a variação de 2014 a 2019 para o número de vagas oferecidos na modalidade a distância saltou de 3.042.977 para 10.395.600, um crescimento percentual de 241,4 % no período. O período é considerado por compreender o início do PNE 2014-2024, portanto vigente, e ir até o ano recorte

desta pesquisa. Vemos que o número de vagas cresceu, e, nos anos de 2018 e 2019 a EaD superou a modalidade presencial. Acreditamos que as normas legais que regem a educação contribuíram para que essa realidade de aumento percentual expressivo ocorresse. Cabe destacar que nem sempre as vagas são ocupadas, especialmente na rede privada, restando vagas ociosas.

Observadas as matrículas na educação superior, evidenciamos 75,8% de participação da rede privada em 2019, reforçando a predominância desta oferta pelo setor empresarial, conforme figura 9 a seguir:

Figura 9 – Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019



Desde o ano de 2016 a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído, esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD.

Em 2019, os alunos em cursos a distância já representam 35% da rede privada de educação superior de graduação.

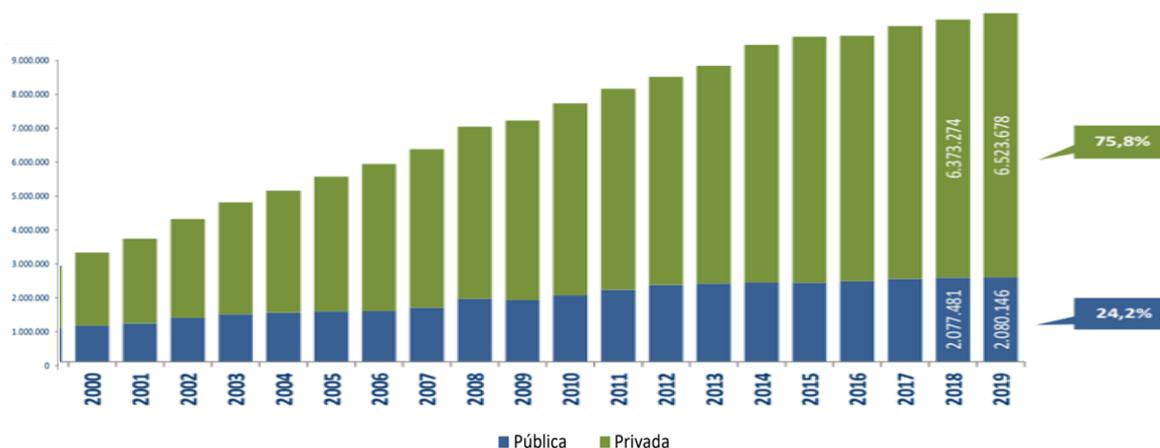
INEP

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Quando observamos a oferta da educação superior pela iniciativa privada, e todo este cenário, constatamos uma involução nas matrículas presenciais. A figura XX, mostrada acima, nos mostra que à medida que a modalidade a distância vai aumentando diminuem-se as matrículas presenciais.

Considerando toda a rede, ou seja, IES públicas e privadas, o número de matrículas reforça a predominância do atendimento pela rede privada. Isto fica claro na figura a seguir:

Figura 10 – Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa 2000-2019

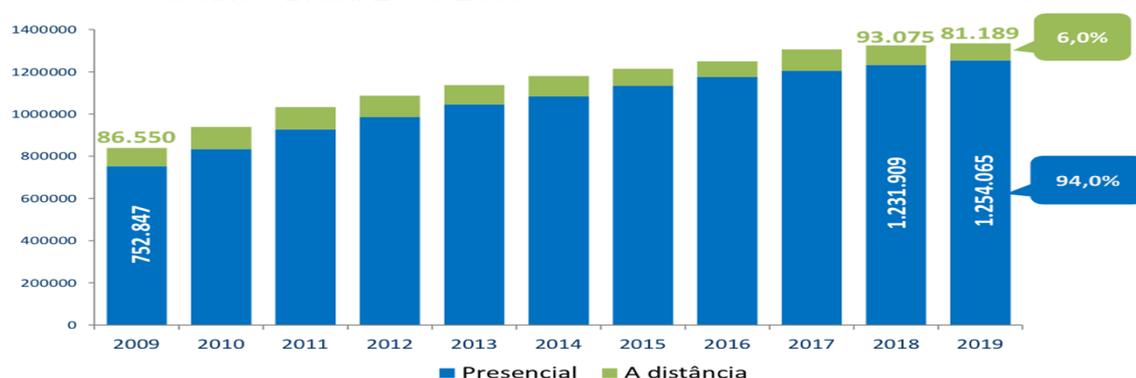


Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Na figura 10, percebemos que o número de matrículas na graduação considerando todas as modalidades, tem aumentado muito mais na rede privada em especial depois do final da década de noventa, como a curva nos mostra. Considerando a totalidade, a rede privada atende 75,8% das matrículas, restando 24,2% para a rede pública, no ano de 2019. Isto posto nos permite afirmar que a Educação Superior ainda é atendida predominantemente pela rede privada e que a modalidade a distância tem apresentado uma forte tendência de crescimento, responsável por 35% das matrículas em 2019 nesta rede.

A modalidade EaD não acompanhou mesma evolução quanto o número de matrículas na rede pública, conforme podemos observar abaixo na figura 11, o percentual oscila muito pouco, hora para mais, outras para menos como em 2019 teve redução, mas basicamente se mantém.

Figura 11 – Evolução do número de matrículas na rede pública, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Este movimento crescente da EaD na educação superior como os dados nos mostram, está mais evidente na rede privada, pois na pública não se mantém, o que nos impõe uma reflexão sobre a forma como este nível da educação tem chegado para grande parte dos jovens e adultos. Sabemos que a iniciativa privada quando se propõe a oferecer a educação, independente da etapa, nível ou modalidade o faz na perspectiva de um negócio. De acordo com Mesquita (2010):

No caso do modo de produção que tem por objetivo produzir o conhecimento (neste caso encontram-se os capitalistas que investem capital no 'negócio' educação), obter-se-á, ao final do processo, dois tipos de mercadoria. Rodrigues (2007) apresentou estes dois tipos de mercadoria, os quais tratou como 'educação-mercadoria e mercadoria-educação' (MESQUITA, 2010, p. 55)¹⁶.

Confirmando a financeirização da economia, Dowbor (2020), diz que esta ocorre porque o modo de produção muda, a forma como as relações e a produção acontece está diferente. As grandes corporações educacionais, controladas por grandes empresas, vendem e comandam cursos aonde chegam, além de alterarem a lógica do trabalho. Essas corporações educacionais atendem um alunado que pelo curso na modalidade a distância tem flexibilidade de horário conforme podemos voltar a analisar com a figura 9. Ao mesmo tempo que faz uma graduação também pode trabalhar e muitas vezes custear sua própria formação. Nesse sentido, a oferta mais barata ganha na concorrência, no caso a EaD tem ganhado espaço como estamos a ver, pelos meios que possibilitam a reprodução e disponibilização do mesmo bem imaterial para o estudante com vantagens por não ter aumento nos gastos de produção. Um curso totalmente *on-line*, depois de montado neste modelo, pode ser vendido para um número quase "infinito" de pessoas, diferente se fosse na modalidade presencial que precisa do espaço físico para comportar os alunos e outros investimentos com professores a mais, como vimos a pouco.

O crescimento da EaD por meio das IES privadas tem contribuído para o atendimento da meta 12 do atual PNE. Conforme Lima; Carvalho; Fonseca, (2021) este crescimento não tem ocorrido na rede pública, o que coloca em atenção esta expansão, quando o que se defende é assegurar a qualidade.

No que concerne a contribuição da EaD no PNE 2014-2024, verifica-se que essa modalidade tem sido utilizada principalmente pela esfera privada, local

¹⁶ A este respeito, ver RODRIGUES, José. Os Empresários da Educação Superior. São Paulo: Autores Associados, 2007.

de destaque de expansão, já atendendo a sua contribuição necessária para o atendimento dessa meta em 2019. Porém, essa evolução ocorreu mediante a redução de matrículas em EaD nas IES públicas, o que compromete o seu terceiro indicador, visto que houve evolução negativa na quantidade de matrículas públicas ofertadas na modalidade (-13%), em que 23.967 matrículas deixaram de ser ofertadas nesse período por IES públicas (LIMA; CARVALHO; FONSECA, 2021, p. 57).

Sem aumento de investimentos para EaD na rede pública, as matrículas no setor público, não estão contribuindo para alcançar o crescimento dentro do percentual estabelecido na meta 12 do PNE 2014/2024, e muito menos está sendo cumprido o acordado de 40% do percentual das matrículas dever ser no segmento público. Trata-se de ponto crítico visto por qualquer um que observa estes dados.

As empresas que se lançam no campo educacional buscam o que as mantêm no “mercado” do ponto de vista do capital, ou seja, o lucro. Considerando que a educação é um bem imaterial, como avigora Saviani “a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material” (1991, p. 20) há que se considerar as duas categorias desse trabalho:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros, e objetos artísticos. [...] A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam (SAVIANI, 1991, p. 20).

Significa dizer que o “ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (idem), portanto a participação do professor na aula, seja ela em qual modalidade seja, compreende a natureza da educação e uma boa aula tem necessidade do professor, do bom professor, capacitado para tal.

Como já nos diziam Santos e Nogueira (2017):

[...] é preciso pensar que a expansão da educação a distância se dá no âmbito de um processo produtivo, cujo êxito, em tempos de tecnologias flexíveis, apresenta a qualificação da mão de obra como elemento fundamental, tornando-se essa condição não só imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, mas também como justificativa para a não inserção dos sujeitos em um mercado cada vez mais excludente e que os responsabiliza por essa exclusão (SANTOS; NOGUEIRA, 2017, p. 23-24).

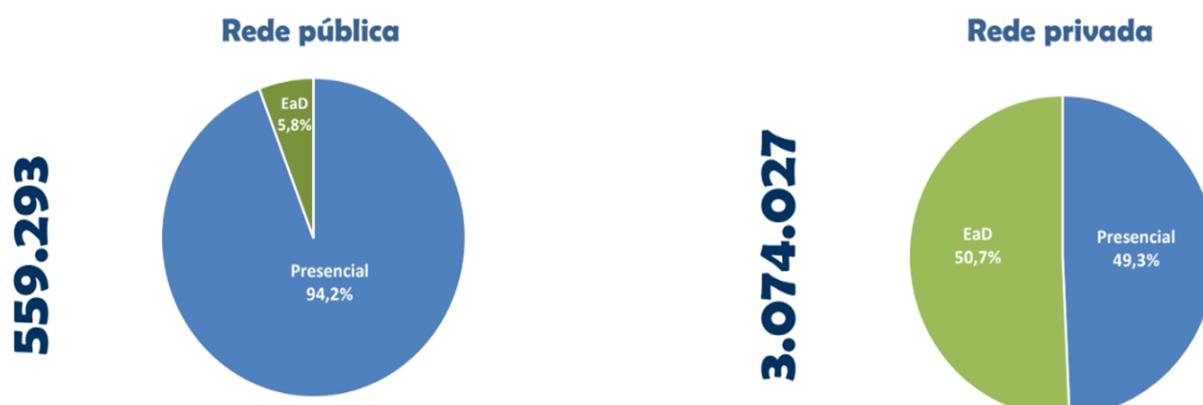
Nessa perspectiva, tocamos na análise de como as instituições de educação que são regidas como empresa, são levadas a apresentar bons resultados e geridas com o pensamento de imediatismo e utilidade que compõem a lógica do mercado e

da gestão. Por isso, assimilam e recorrem a incorporação de tecnologia, profissionais já capacitados a lidar com esta e usar os termos de administração.

A gestão e o controle tecnológico são apontados, propositalmente por estes interessados, como o que propicia a mediação em todos os níveis nessa lógica da era da tecnologia.

Conforme o MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2019, das 20 maiores instituições de educação superior em número de matrículas em cursos de graduação a distância no Brasil, todas pertencem a categoria administrativa privada.

Figura 12 – Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2019

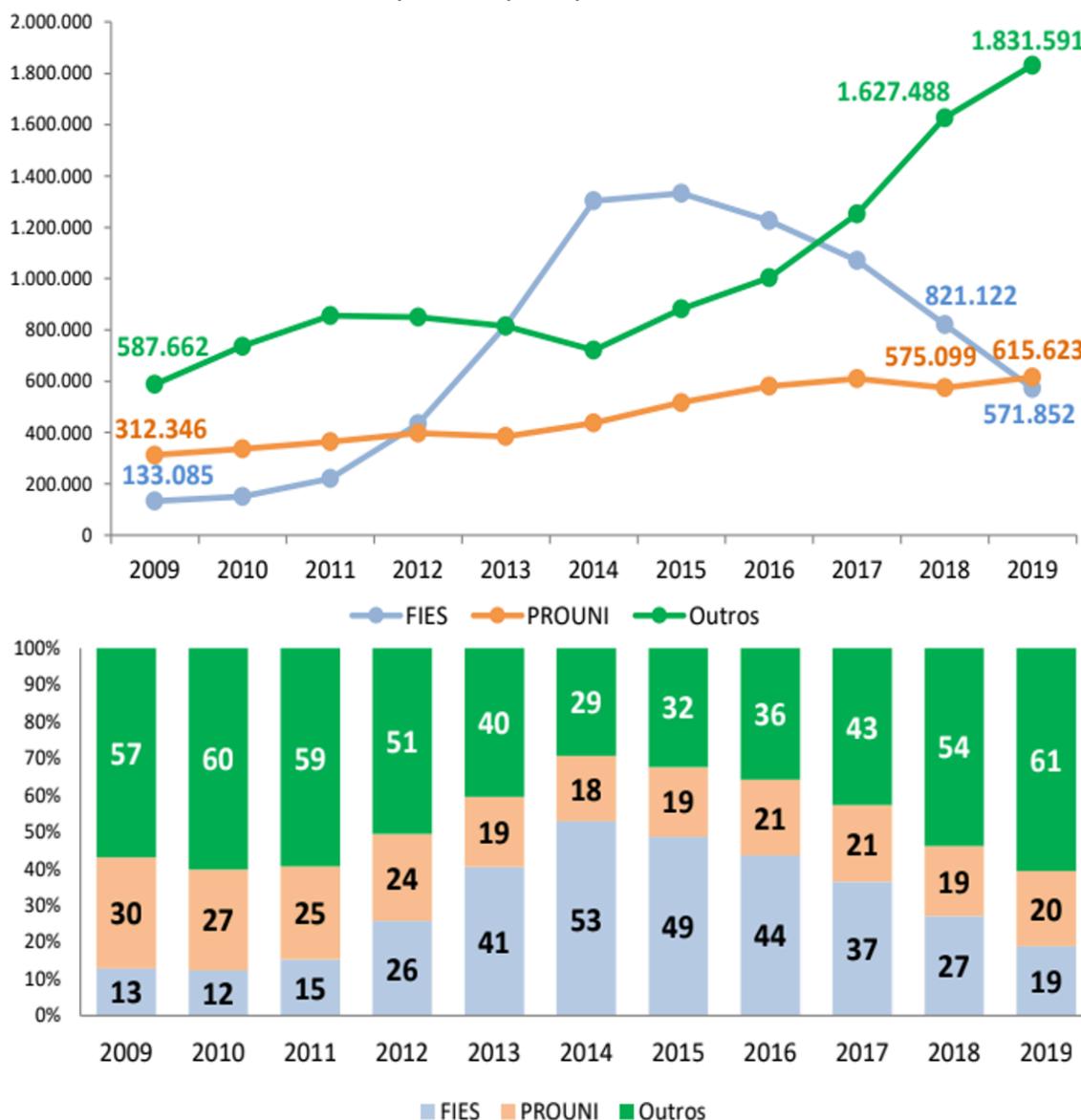


Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Assim, o setor privado recebe alunos e mais alunos e vai em busca do fundo público para se manter.¹⁷ Tal fator endossa a mudança na organização do capital e influência no setor educacional.

¹⁷ A este respeito ver os Programas de repasse dos recursos públicos para as IES privadas, como ProUni, Fies e o Bolsa Universitária, atual ProBem em Goiás.

Figura 13 – Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento e Distribuição da matrícula na rede privada por tipo de financiamento/bolsa Brasil - 2019



Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

A figura 13 apresenta 3 tipos de financiamento. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que entre os anos de 2012 e 2017 teve uma curva relevante de aumento nas matrículas na rede privada, tendo o ponto mais elevado em 2014.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) que se manteve quase constante em relação à oferta no período e o tipo “Outros” (por incluir diversos) que cresce no período a partir de 2014.

O financiamento estudantil disponibiliza dinheiro para os custos da formação em um curso de graduação, no caso pagar a mensalidade à instituição privada, seja por repasse direto de recurso, seja por isenção fiscal (renúncia de receita).

Estudiosas desta área, Mesquita e Noleto (2020, p. 5), afirmam que na corrida para alcançar o fundo público esta política “apresenta o investimento do governo federal em instituições privadas como estratégia para ampliação de matrículas nestas IES, por meio de bolsas aos estudantes.” O financiamento para o estudante pode ser do tipo não reembolsável ou reembolsável. Pode ser bolsa integral ou bolsa parcial, podendo ainda ser vinculado ou não a uma prestação de serviços por parte dos estudantes, no decorrer do curso, em entidades e instituições definidas conforme normatização do programa de bolsa. Para a empresa do setor privado que atua na área educacional, o financiamento torna-se mais um atrativo, pois, estas podem contar com estes recursos vindo de financiamento público o que resulta num insuflar de verba para as empresas. Este motivo também insere o ramo educacional como um negócio dentro da lógica de mercado, faz a instituição de educação superior priorizar conhecimentos da administração de empresa e boa gestão e captação de recursos.

CAPÍTULO III - A INSERÇÃO DA MODALIDADE EaD NA GRADUAÇÃO DA PUC GOIÁS

Cientes de que a historicidade é categoria ontológica e de sua amplitude, realizamos o recorte contemplando o caso de uma instituição, sendo a Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Por isso apresentamos também um breve histórico sobre a instituição justificando a escolha desta.

Neste capítulo apresentamos a pesquisa empírica, o estudo de caso, ou seja, os dados obtidos pelo contato com alguns sujeitos que integraram a pesquisa e que contribuem na compreensão do objeto em análise nesta dissertação. Através de entrevista semiestruturada com coordenadores de cursos da PUC Goiás, que em algum momento até o ano de 2019 aderiram ou planejaram ter em suas matrizes curriculares e respectivos PPCs algum percentual da oferta da carga horária EaD em seus cursos de graduação presencial.

Os cursos observados nesta pesquisa são os que atenderam ao critério acima descrito, a saber: Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Farmácia, Matemática, Filosofia, Física e Química, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Cursos de graduação com carga horária a distância - PUC Goiás - 2019

Curso	Turno ofertado/ Grau do curso superior	Início do uso da CHEaD
Administração	matutino/ noturno/ Bacharelado	2013
Biomedicina	matutino/ noturno/ Bacharelado	2019/1
Ciências Contábeis	matutino/ noturno/ Bacharelado	2013
Ciências Econômicas	matutino/ noturno/Bacharelado	2013
Farmácia	matutino/ noturno/ Bacharelado	2012
Filosofia	noturno/Licenciatura	2009
Física	noturno/Licenciatura	2019/2
Matemática	noturno/Licenciatura	2019/2
Química	noturno/Licenciatura	2019/2

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já anunciado, utilizamos da análise de conteúdo e essa conforme Laurence Bardin (1979) para inferência das informações que tivemos acesso. A autora assim apresenta:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares,

consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes a origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (BARDIN, 1979, p. 42).

Utilizamos do recurso com intensão de dar um tratamento aos resultados capaz de estabelecer a correspondência entre o nível empírico e o teórico, como é o objetivo da autora com esse modelo de análise.

Tratamos neste capítulo sobre a instituição de educação superior selecionada a partir do estabelecimento do lugar desta, na sequência descrevemos o histórico de como a educação a distância de modo geral inicia na PUC Goiás para chegarmos ao momento em que a instituição passou a utilizar a modalidade EaD e a carga horária distância nos cursos presenciais. Prossequimos trazendo informações obtidas através dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) disponibilizados e a análise das entrevistas com os coordenadores destes cursos, e, por fim, sintetizamos nossa análise a partir do observado.

Embora esta pesquisa tenha sido autorizada pelo Comitê de ética em pesquisa, conforme informado na Introdução desta Dissertação, trataremos os sujeitos entrevistados de C (coordenador), seguidos dos números de 1 a 9 (quantidade de sujeitos entrevistados). Adiante, explicaremos em maiores detalhes os sujeitos da pesquisa. Esta explicação faz-se necessário neste item, porque traremos a fala destes sujeitos ao apresentarmos aspectos e características da PUC Goiás.

3.1 A Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Pelo estudo de caso da inserção dos percentuais de modalidade a distância em algumas graduações da PUC Goiás, acreditamos que a análise contribua para uma reflexão mais ampla e que promova políticas educacionais pautadas no interesse da população e dos envolvidos diretamente, e não só em interesses meramente mercadológicos.

Mesmo depois de definido o problema através deste longo percurso, (descrito na introdução), nas discussões em grupo, nas aulas, houve quem duvidasse que conseguiríamos coletar os dados necessários pela complexidade e estrutura da PUC

Goiás. Mas, após uma investigação no universo dos cursos de graduação da instituição e breve consulta junto à Coordenação de Educação a Distância (Cead) da PUC Goiás, vimos que o quantitativo de cursos, conforme o critério de inclusão, demandariam mais estudo, por isso foi possível a investigação de 09 cursos, considerando o tempo previsto do mestrado (30 meses no total).

A PUC Goiás foi escolhida para realização do estudo de caso por ter mais de 60 anos de tradição, ser a primeira universidade do Centro-Oeste. A PUC Goiás passou por algumas mudanças em sua estrutura organizacional e no momento desta pesquisa apresentava sua estrutura acadêmica dividida em 10 escolas¹⁸, 44 cursos de graduação presenciais, 25 graduações a distância, 15 programas de pós-graduação – sendo 11 mestrados e quatro doutorados – e 21 especializações, em todas as áreas do conhecimento¹⁹.

A história da instituição tem início em 1958, quando Dom Fernando Gomes dos Santos, Arcebispo de Goiânia, constituiu a Sociedade Goiana de Cultura, entidade jurídica destinada à organização e manutenção da Universidade Católica de Goiás. Criada em 1959, sob o nome inicial de Universidade de Goiás, é assim considerada a mais antiga universidade do Centro-Oeste. Em 1971, a instituição teve seu nome alterado para Universidade Católica de Goiás e, em 2009, foi reconhecida como Universidade de Direito Pontifício, passando a ser a 7ª PUC no Brasil e 19ª no mundo, com cunho católico e comunitário. Ao todo contava à época com mais de 115 mil estudantes formados.

Possui cinco Campi, sendo que o Campus I, é formado por 5 áreas em diferentes localidades de Goiânia. Conta com Sistema de Bibliotecas que engloba uma Unidade Central e outros três postos de atendimento, localizados nos campi II e V. Ao todo, são mais de 212 mil títulos e 100 mil exemplares de livros. Além disso, a Universidade conta com mais de 400 ambientes laboratoriais, 4 clínicas-escola, 4 centros de pesquisa, 2 estações de ciência, 2 museus, Escola de Idiomas, Memorial do Cerrado, Teatro, Paróquia, canal de TV aberta (PUC TV Goiás), e Complexo Poliesportivo. Conta entre as formas de ingresso, vestibular tradicional, vestibular social, Programa Universidade para Todos (Prouni), Enem, e, desde 1997, por

¹⁸ À época da escrita a PUC Goiás estava organizada em 10 escolas, mas no ano de 2020 a PUC passou por uma nova estrutura organizacional e hoje compõem a Universidade apenas 05 escolas, a saber: Escola de Formação de Professores e Humanidades; Escola de Ciências Médicas e da Vida; Escola de Ciências Sociais e da Saúde; Escola de Direito, Negócios e Comunicação e Escola Politécnica.

¹⁹ Histórico da PUC conforme *site* da instituição. Acesso maio 2021

intermédio da Coordenação de Educação Aberta e a Distância, a PUC Goiás oferece cursos de graduação na modalidade a distância. Contudo, o Programa foi suspenso de 2000 a 2002, mas retomado em 2004. Em 2005, teve início a oferta de disciplinas com metodologia semipresencial e, além de pós-graduação e cursos de extensão, a PUC Goiás passou a oferecer Licenciatura em Física (vinculado ao Pró-Licenciatura) e Teologia Pastoral como graduação a distância.

Em 2021 a nova Reitora da PUC Goiás, Prof. Me. Olga Izilda Ronchi reafirma a instituição como confessionária, comunitária e filantrópica. A PUC Goiás mantém claros os seus valores cristãos, sua missão e seus propósitos que inclui por meio da educação, da pesquisa, da extensão, contribuir para a transformação do meio, com a valorização do ser humano; promoção da universalização do saber, a internacionalização das experiências, a colaboração científica.

Preocupada em manter-se fiel à sua identidade como Instituição de Educação Superior, Católica, Comunitária e Filantrópica apresenta suas características:

Integração de Ensino-Pesquisa-Extensão: uma prática curricular.
 Inserção regional: a procura de soluções concretas que privilegiam os marginalizados.
 Comunidade acadêmica: a participação solidária de todos os segmentos.
 Autonomia: o respeito à ação colegiada.
 Criatividade: a eficiência na procura de soluções.
 Diálogo: a vivência da fraternidade.
 Administração: a priorização do serviço à Academia. (Ensino, Pesquisa e Extensão).
 Pós-Graduação: a excelência na educação continuada.
 Extensão: a produção e apropriação social do conhecimento a serviço da comunidade.
 Avaliação: o instrumento necessário de todo planejamento (Página oficial da instituição. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/missao-e-valores/>. Acesso em 20 out. 2020).

Muitos entrevistados citaram direta ou indiretamente sobre as características e identidade da instituição contribuírem para a resistência em aderir tão rapidamente ao percentual permitido na legislação, uma vez que por ter uma tradição, a instituição necessita de tempo e muito debate para possíveis alterações. Por exemplo, usando algumas falas que abordam o tema, percebemos o respeito com a ação coletiva:

Mas a gente sempre trabalhou no sentido de uma orientação de grupo, e a PUC tem um grupo muito forte com relação a isso. [...] por ter uma tradição muito grande, por ter vários intelectuais relacionados à questão da educação, formação do professor, ela sempre lidera. Mas de uma forma democrática, nós participamos disso (C6:30 min).

Outra coordenação se refere assim ao tratar esse perfil da instituição que deseja ao mesmo tempo atender as demandas, com soluções concretas, mas mantendo a tradição e opção de gestão colegiada

Mas a ideia inicial das disciplinas EaD era romper a barreira. Romper a barreira do preconceito. Era basicamente isso. O que a gente tem, tinha, uma grande resistência dentro do colegiado [...] e também uma grande resistência no próprio planejar das licenciaturas. Então não era uma só uma questão particular da licenciatura ---. Isso é uma questão da Universidade inteira, que eu percebi (C2, 7:14 min).

Nesse sentido percebemos que as características da instituição tornam-se claras nas falas dos coordenadores, uma vez que o consenso não é obtido de forma impositiva. Há um processo de discussão, convencimento e efetivação das mudanças. A fala do C2 expressa este processo:

Então assim [...] a PUC ela é uma instituição que apesar de o pessoal pensar que ela é privada, ela não é “privada”. Ela é uma instituição chamada confessional. Tudo o que acontece dentro da instituição, ela não é imposta. Então assim: você (coordenador de curso) fala “temos que fazer isso aqui”, vai ser assim! Mas não, isso não acontece. Na PUC você tem que passar pelo Colegiado, tem que passar pelo NDE, você tem que convencer as pessoas (C2, 11:47 min).

De acordo com as características da PUC Goiás, citadas anteriormente, destacamos a “Autonomia: o respeito à ação colegiada”. Neste sentido, o modelo de gestão da instituição vai ao encontro do que apresenta Libâneo, Oliveira e Toschi (2003):

A concepção *democrática-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a participação da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte de trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 325, grifo dos autores).

Apesar de a inserção da modalidade a distância se apresentar crescente no país, não há, neste momento histórico, uma pressão vinda das instâncias superiores da PUC Goiás, cada curso pode ver sua realidade e decidir o momento de adotar o uso da carga horária a distância, mesmo a possibilidade legal já existindo há alguns

anos. A instituição considera a autonomia do colegiado do curso, para que a mudança ocorra precisa haver o consenso.

Quando pesquisamos os documentos da universidade, lemos:

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, se coloca desde sua fundação, em 1959, como preocupada e empenhada constantemente em *acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, adequando-se às sempre renovadas exigências*.

Necessário, portanto, um contínuo rejuvenescimento e, ao mesmo tempo, manter fidelidade à missão confiada: a formação de pessoas para que colaborem e acompanhem com competência o desenvolvimento da sociedade, num espírito cristão.

É por isso que, nos últimos anos, vários documentos foram elaborados e divulgados, renovando e atualizando a legislação e as normas que regem a nossa comunidade universitária (Página oficial da PUC Goiás. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/legislacao/>. Acesso em: 20 outubro 2020, grifo nosso).

Percebe-se pelo documento a tensão vivida na instituição entre o que se apresenta como “mudanças na sociedade”, “renovadas exigências” e a compreensão e adesão dos sujeitos que compõem os colegiados dos cursos. Esta tensão é experienciada nos diferentes setores da PUC Goiás, sobretudo entre os professores que efetivamente realizam o trabalho docente. Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 309) “os professores são também responsáveis pelas formas de organização e gestão”, assim, pensamentos contrários acabam por gerar tensões e conflitos os quais devem ser superados para que haja transformação.

Como trata-se de uma instituição de educação superior privada, comunitária e filantrópica, sem fins lucrativos, entendemos que as alterações pedagógicas e organizacionais podem caminhar em outra direção daquelas regidas unicamente pelo interesse do mercado e por isso considerar também opções ligadas às características peculiares da instituição e seus valores que pesam sobre a formação humana conforme expresso.

Para chegarmos aos cursos da PUC Goiás que aderiram ao percentual de disciplinas em EaD, fizemos um levantamento no *site* da instituição em 2020, quanto ao universo de cursos e apresentamos no quadro 4 em anexo. Conforme informações da responsável pelo Setor de Educação a Distância nove cursos já tinham se planejado até o final de 2019, para ofertar disciplina na modalidade a distância em consonância com o previsto na legislação.

A princípio havíamos planejado para a recepção, leitura e análise dos nove Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da PUC Goiás, mas o real é diferente do ideal. O real nos mostra as dificuldades, uma vez que a construção e aprovação destes documentos é um processo longo. A complexidade do processo de construção e as tramitações até a aprovação deste documento demanda tempo. A discussão inicia no interior do curso, estudos e discussões junto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), passa pelo colegiado e após a escrita definitiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), este é encaminhado para o setor da Coordenação de Avaliação e Supervisão (CAS) que compõe a estrutura da Pró Reitoria de graduação (Prograd). Na sequência o PPC é enviado à Câmara Superior de Graduação para análise e parecer. Este processo é marcado por idas e vindas do documento, que muitas vezes necessita de alterações, correções e ampliações, no sentido de qualificá-lo, tendo em vista as Diretrizes específicas dos cursos e o Regulamento da Instituição.

Nesse sentido os PPCs têm um longo percurso até ser finalizado e disponibilizado ao público. Por este motivo todos os PPCs não poderão ser objetos de análise nesta pesquisa, porque muitos dos PPCs disponibilizados ainda são versão antiga e não os que contemplam o detalhamento da disciplina ministrada na modalidade EaD. Sem a aprovação final do documento os coordenadores ficam impossibilitados de disponibilizarem as versões parciais, o que é perfeitamente compreensível e justificável.

Felizmente as entrevistas ocorreram com os nove (9) coordenadores de cursos e com a coordenação geral da EaD na PUC. Há que se registrar a disponibilidade destes sujeitos que em uma atitude comprometida com a ética e com a pesquisa se disponibilizaram a receber esta pesquisadora em seus locais de trabalho, momentos nos quais gravamos suas falas e suas percepções deste processo de implementação da modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais. As seções seguintes cuidam de trazer a origem da EaD na PUC, as informações dos PPCs, as falas e as análises realizadas com o intuito de responder nosso problema de pesquisa.

Assim, falas transcritas da entrevista de cada um dos coordenadores, se tornam fator principal nesta pesquisa empírica. Desse modo foram analisadas com vistas a perceber as categorias que emergiram, para identificarmos o que converse e o que diverge nas falas e o que podem nos revelar.

Como tratamos do processo de implementação, o texto de Draibe (2001), foi o que nos orientou neste sentido. A autora apresenta graus decrescentes de abrangência sendo estes: políticas, programas e projetos. O seu modelo demonstra a importância de se estudar a implementação porque essa possibilita visualizar, por meio de esquemas analíticos, as falhas e os obstáculos que acometem o processo de implementação, para a partir dessa observação corrigir os erros e melhor orientar as tomadas de decisão. Com este propósito ela traz várias dimensões que ao longo do capítulo traremos juntamente com a resposta considerando o nosso estudo de caso.

3.1.1 Processo de implementação da EaD na PUC Goiás

As origens da Educação a Distância na PUC Goiás, estão ligadas a Programas institucionais iniciados na década de 1980 em parceria com a Universidade Federal de Goiás a Secretaria de Estado da Educação, para formação de professores em cidades que inexistiam cursos e por outro lado havia a demanda pelos profissionais capacitados ao exercício da profissão docente. Em continuidade, a EaD na instituição vai ganhar a sua origem em vista de uma demanda, para atender as exigências legais surgidas na década de 1990, precisamente com a aprovação da LDB 9.394/96, Art. 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Observa-se que quanto a admissão de professores para atuar na educação básica, desde então, exigia os habilitados em nível superior.

Conforme o trecho da entrevista, a educação a distância na PUC Goiás teve seu início ligada à programa de extensão para atender uma demanda no interior do Estado e contribuir com a formação e cidadania através da educação.

Então, na década de 90 se teve uma ação no interior do Estado, na cidade de Santa Fé de Goiás. Foi uma **ação vinculada à igreja** em parceria com a Federal e a PUC Goiás, em que se fez uma formação de professores de ensino médio.

A partir dessa formação de professores do ensino médio se teve uma demanda para formar professor na graduação. E coincidiu, à época coincidiu com a LDB, formação de professores também na educação à distância (CI, 3:23 min, grifo nosso).

A instituição, através de programa de parceria, respondendo à necessidade de formar professores, inicia esta formação, em cursos de licenciaturas, em consonância com as políticas educacionais do momento histórico.

As informações trazidas estão referenciadas no texto da série Gestão Universitária, número 37, intitulada “Política de Educação a Distância da PUC Goiás”, aprovado pela Resolução 044/2018-CEPE, de 10 de dezembro de 2018 e apareceram em destaque espontâneo na entrevista com a coordenação da Cead. As informações estão exatamente em conformidade com o que foi expressado, até porque essa coordenação contribuiu na elaboração do texto.

As informações contidas neste documento nos ajudam a responder um dos objetivos referentes a como se dá a implementação da EaD e a inserção da modalidade nos cursos presenciais da instituição.

O Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead) da PUC Goiás foi criado para implementação do Programa de Graduação Itinerante, com

[...] função de constituir-se no *locus* de orientação e organização da Educação a Distância (EaD) na PUC Goiás, propondo e coordenando todas as ações para a sua implementação com vistas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA PUC GOIÁS, 2018, p. 19).

Em 2003 foi constituído como Coordenação de Educação a Distância (Cead) e tem por finalidade fazer a gestão do processo educacional na modalidade EaD.

A PUC teve reconhecimento²⁰ como Cátedra em Ciências da Educação para a Formação de Docentes de Ensino Básico e Investigação Educativa pela relevância social desse Programa de Graduação Itinerante, com a oferta inicialmente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Inglês, na cidade de Santa Fé de Goiás, com um total de 114 estudantes concluintes, dos quais, 58 em Pedagogia e 56 em Letras/Inglês. Ampliou para as cidades de Inhumas, Valparaíso, São Luís de Montes Belos e Jaupaci. Criou também nestes municípios os cursos de Licenciatura em Biologia e Matemática e o Bacharelado em Administração. A implementação da EaD na instituição inicialmente é ligada ao programa de extensão e atrelada a demanda de formação de professores, por isso ligado à licenciatura.

²⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) contemplou com a Cátedra em Ciências da Educação para a Formação de Docentes de Ensino Básico e Investigação Educativa desde 1997 e a renova ininterruptamente conforme “Política de Educação a Distância da PUC Goiás” (2018, p. 19).

O modelo de EaD usado foi a carga horária semipresencial, na época com o programa de graduação itinerante a carga horária presencial era 75% presencial e 25% a distância e esta parte, bem diferente do modelo usado atualmente, pois, era pelo uso de material impresso. Um ponto que chama a atenção no documento é o destaque dado para a política de EaD na instituição pautada nos princípios e valores que envolvem o compromisso com o social e atendimento das demandas

Diante do preceito constitucional do direito de todos os cidadãos à educação, imbuída de seu compromisso social e no contexto permanente de expansão institucional, a PUC Goiás vislumbra a Educação a Distância como mais uma possibilidade de atuar na formação de pessoas, assegurando-lhes o desenvolvimento integral para o pleno exercício da cidadania e para a inserção qualificada no mundo do trabalho (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA PUC GOIÁS, 2018, p. 11).

Há, no documento, uma forte inclinação para a inclusão social, sobretudo para uma formação humanística, uma vez que destaca o “desenvolvimento integral, pleno exercício da cidadania” além de referir se ao “mercado” como “mundo do trabalho”, o que não percebemos, mesmo que empiricamente, nas instituições notadamente privadas.

A PUC Goiás se mostra como participante dos “debates nacionais promovidos pelo Ministério da Educação, por entidades representativas e por instituições de Ensino Superior com vistas ao aperfeiçoamento e à qualificação dessa modalidade de ensino”, (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA PUC GOIÁS, 2018, p. 12). Nesse sentido aponta o direcionamento das ações desenvolvidas como o Programa de Graduação Itinerante para atender a “demanda social das comunidades interioranas” (*idem*, p. 18) “compromisso com a qualidade social” (*idem*, p. 20).

Em 2006, a “implantação do Curso Língua Brasileira de Sinais - Libras *on-line*, atendendo a uma demanda social”, é oferecido para formar “profissionais para atuar no sistema educacional com domínio da Libras contribuiu para maior acesso à educação e inclusão das pessoas surdas” (*idem*, p. 21).

Em 2007 para atender a mais uma demanda, desta vez proveniente dos seminários religiosos (já que a instituição tem caráter religioso católico), foi

implantado o curso de Teologia na modalidade a distância, para cumprir com a exigência do Parecer CNE/CES nº 63 de 19 de fevereiro de 2004²¹.

A modalidade EaD na PUC Goiás, além de ser fruto da demanda, é também em decorrência de parcerias. Outros exemplos são os cursos de Licenciatura em Física vinculado ao Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica (Pró-licenciatura) do Ministério da Educação em colaboração com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), e o curso para a formação de Conselheiros Tutelares, Conselheiros dos Direitos e Gestores Públicos. Este a oferta foi em parceria com o Ministério Público de Goiás, em 2010.

A modalidade EaD ofertada para cursos presenciais, não surgiu a partir da implementação de disciplinas EaD nos cursos, ela resulta de uma experiência da PUC nos cursos de formação itinerante e de cursos de curta duração. A primeira disciplina que consta no histórico foi Educação, Comunicação e Mídia no ano de 2005, nos cursos de licenciatura, regulamentada pela Portaria MEC nº4.059 de 10 de dezembro de 2004.

As licenciaturas estão entre os cursos primeiros a utilizarem esta modalidade em decorrência da demanda para formar professores no interior do Estado de Goiás, e ir ao encontro do que a PUC propõe: uma “colaboração para a superação dos problemas locais” (REGIMENTO GERAL DA PUC GOIÁS, 2017, p. 65). Esse compromisso da instituição em formar professores foi confirmado na entrevista com a Coordenação da Cead em dois momentos específicos: “Foi cumprido aí o papel dele de formar professores do Estado de Goiás” (CI, 5:17 min), “mostrando aí o compromisso da Universidade, é uma missão da Universidade a formação de professores” (CI, 6:05 min).

A modalidade EaD, foi considerada como oportunidade de contribuir para que a formação aconteça, superando dificuldades que incluem tempo hábil para integralização do curso, rompimento dos limites de espaço físico que podem impedir uma graduação. Inclusive a coordenação da Cead aponta como um referencial para

²¹ O Parecer CNE/CES nº 63, de 19 de fevereiro de 2004, prevê que para efeito da integralização dos créditos para a conclusão do curso superior de Teologia nos cursos de Teologia devidamente reconhecidos pelo MEC o portador de certificado oriundo dos cursos livres de Teologia, egressos de Seminários Maiores, Faculdades Teológicas ou Instituições congêneres deverão cursar, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária exigida para a obtenção do diploma de Curso Superior Teologia, bacharelado.

continuar os trabalhos realizados na modalidade EaD, o reconhecimento recebido pela excelência na área de formação de professores.

Em 2005, inicia também a oferta de cursos livres de nivelamento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Orientações e Normas para Produções Acadêmicas e Informática Básica. Esses cursos gratuitos para os estudantes da graduação, são considerados importantes para experiência dos alunos no ambiente virtual da instituição e para a equipe da Cead no sentido de avançarem quanto a “metodologia a distância, produção de material didático com interfaces mais interativas e dinâmicas” (*idem*, p. 21).

Pelas averiguações, a PUC Goiás se apresenta com experiência, condições de infraestrutura, recursos tecnológicos e de mídia que dão suporte ao desenvolvimento da EaD a mais de década, e mesmo assim a instituição não tem grande difusão da inserção de disciplinas, do percentual EaD nos cursos presenciais. Percebido até mesmo como iniciou as primeiras experiências da educação a distância na instituição e conseqüente criação do Cead para coordenar o processo de implementação. “Foi cumprido aí o papel dele de formar professores do Estado de Goiás” (Cl, 5:17 min). Avancemos na compreensão e vejamos logo adiante o que nos falam os gestores entrevistados. Acautelando-nos de que esse possa ser um dos múltiplos influenciadores no processo de implementação da EaD e adesão ao uso da carga horária a distância nos cursos de graduação.

Quanto a referência expressa na “Política de Educação a Distância da PUC Goiás” (2018) pode-se dizer que está apoiada em autores como Pretti (2011, p. 44, 50); Maenza (2016, p. 244); Belloni (2015, p. 48); Tori (2017, p. 33). Além de afirmarem seus parâmetros norteadores fundamentados em

[...] excelência acadêmico-institucional e a qualidade social [...] demandas sociais e às relativas ao mercado de trabalho. Neste sentido, a EaD visa ao desenvolvimento integral, à formação cidadã e profissional, proporcionando aos estudantes vivências acadêmicas no âmbito científico, político e cultural (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA PUC GOIÁS, 2018, p. 25).

Neste trecho podemos extrair a EaD que a instituição defende. O documento reafirma que a PUC se mantém “fidedigna aos princípios e valores que norteiam a sua missão” (*idem*, p. 29) e a compreensão da EaD como modelo com especificidades tais como o uso de tecnologias para propiciar flexibilidade de espaço e tempo. No âmbito de métodos, técnicas e recursos apoiados no uso da tecnologia

para possibilitar a aquisição de conhecimento, acessibilidade, participação ativa, autônoma e protagonismo dos alunos sempre amparados pelo professor mediador.

A realização do estudo disponibilizada neste momento é pela internet, num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle* de forma assíncrona ou não.

O intuito expresso no item que trata os pressupostos teóricos é “formação educacional a distância responde às demandas da sociedade contemporânea que é, cada vez mais, dependente do uso das tecnologias” (*idem*, p. 27). Esta intenção expressa na política da instituição está em conformidade com a resposta que tivemos sobre como começou a implementação, e o porquê desta. Vemos por este histórico da instituição e conforme nos conta a coordenação da Cead “Nós tivemos umas ofertas que foram assim experimentais e depois, os cursos formalizando essa oferta nos seus projetos pedagógicos” (CI, 10:45 min). Isto indica que a adesão ao uso da carga horária a distância foi acompanhando o processo de abertura legal da EaD no país, pelo êxito das experiências que a instituição teve nos programas de extensão realizados na modalidade EaD e para acompanhar as demandas advindas com a contemporaneidade.

As atividades do Cead são realizadas por equipe multidisciplinar que oferece suporte à EaD na instituição, contando com pessoal das “áreas de tecnologia (*webdesign* e programador) e de produção de material didático (revisor, *design* instrucional e professor autor). O plano de ação vem pelo norteamento dado pelos Projetos Pedagógicos de Cursos. Estes por sua vez são da responsabilidade e gestão do coordenador de cada curso, juntamente com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado. Juntos, implementam, revisam, avaliam, atualizam as atividades do processo educacional de ensino-aprendizagem.

3.2 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) disponibilizados

A intenção foi considerar os PPCs já aprovados dos cursos considerando como critério ter inserido disciplina no percentual EaD, porém como já esclarecemos, o processo e os trâmites para aprovação deste documento que rege o curso de graduação, demora. Por esse motivo não conseguimos acesso a versão mais recente de todos os cursos inclusos nesta pesquisa, então utilizamos apenas o que foi possível.

Nesta sessão trataremos das informações que puderam ser reveladas através destes PPCs recebidos por meio de e-mail, isto é, arquivo digital. Sendo eles: Administração (2016), Biomedicina (2016 e o da Matriz de 2019), Ciências Contábeis (2015), Filosofia (2017), Matemática (2017, porém contendo partes da versão 2021), Química (2009).

Consideramos relevante manter os PPCs como fonte documental para responder ao problema da pesquisa, porque algumas informações dos cursos foram conseguidas pela leitura destes documentos. Inclusive, cabe ressaltar, os entrevistados consideravam que por estar contido no documento, e, por terem nos disponibilizado, não se fazia necessário contemplar nas suas falas. Desse modo, apesar das entrevistas com os gestores terem sido constituídas no decorrer da pesquisa como fonte principal para percepção de como se dá a inserção da modalidade nos cursos presenciais da PUC Goiás, os PPCs, que conseguimos acesso, puderam servir no desenvolvimento da investigação e como parâmetro na análise.

Iniciamos a análise documental dos PPCs com o curso de Filosofia. A versão é de 2017.

Esse curso de graduação presencial tem caráter de licenciatura e encerrou em 2020, devido à baixa demanda conforme fala da própria coordenação. Mantém-se em funcionamento até a conclusão das turmas que já estavam iniciadas, ou seja, até final de 2022. O caráter do curso noturno é ser para formação de professores, inclusive como segunda licenciatura. A “Universidade reafirmou a opção pela docência, com base em uma postura teórica e política” (PPC FILOSOFIA, 2017, p. 15).

Está descrito que os créditos podem ser “mediante a oferta de disciplinas presenciais, semipresenciais e a distância”, no que se refere ao cumprimento da “Residência Docente” (PPC LICENCIATURA FILOSOFIA, 2017, p. 23). Porém, não traz o que diferencia semipresencial e a distância no texto. Mas, pela análise podemos considerar três possibilidades para efetuar os créditos de uma disciplina: O presencial; a distância; o semipresencial que é com uso de parte da carga horária dividida entre presencialidade e a distância.

Quadro 6 – Disciplinas ministradas no percentual EaD - Filosofia matriz 2018/2

DISCIPLINAS	CRÉDITOS EaD	CARGA HORÁRIA EaD
-------------	--------------	-------------------

Ética e o Ensino de Filosofia	2	30
Mitologia e o Ensino de Filosofia	2	30
Filosofia, Arte e Educação	2	30
Direitos Humanos, Cidadania e Educação	2	30
TOTAL	08	120

Fonte: Matriz 2018/2 curso de Filosofia. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/cursos/wp-content/uploads/sites/10/2021/09/Matriz-Curricular-Filosofia.pdf>.

No quadro acima constam as disciplinas que o curso de filosofia selecionou para o uso da carga horária a distância no seu último PPC. A primeira disciplina inicia no 3º período, a próxima é no 5º período e as outras duas são do 6º período. Todas no modelo 50% a distância e os outros 50% dos créditos presenciais.

No item 3.10 do PPC trata a “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – no Processo Ensino-Aprendizagem” e cita o uso de plataformas de ensino à distância, a *Moodle*, como “oportunidade para os educadores incrementarem os recursos e práticas pedagógicas” e mais adiante “dinamizar a aprendizagem” (*Idem*, p. 150). Apesar dessas vantagens, a própria expressão plataforma de “ensino”, como já mencionamos, parece fazer a associação, ligando muito ao modelo instrucional, que prioriza o atendimento de uma demanda que atenda aos interesses do mercado. Até mesmo por esse sentido, é possível notar a tensão existente na gestão e a dificuldade de tratar com mais profundidade a ponto de conseguir trazer o que é refletido nos próprios documentos da PUC Goiás, como os que citamos em relação aos princípios e concepções. Não é por acaso que a contradição está intrinsecamente ligada à sociedade capitalista.

No item 5.1.4 intitulado “Programa de Apoio ao Estudante na Modalidade de Ensino a Distância (EaD)” podemos ler

A Coordenação de Educação a Distância (Cead) oferece gratuitamente, no Programa de Apoio ao Estudante de Graduação, os seguintes cursos: Matemática Básica I, Matemática Básica II, Língua Portuguesa, Normas para Trabalhos Acadêmicos, Orientações para Trabalhos Acadêmicos e Informática Básica, tendo-se em vista a capacitação dos estudantes para que atinjam um melhor desempenho acadêmico (PPC FILOSOFIA, 2017, p. 173).

Esse trecho do PPC do curso de Filosofia está em consonância com o expresso no documento de Política de Educação a Distância da PUC Goiás, (2018) sobre a EaD para formação, para desenvolvimento, no caso desse Programa de Apoio na forma de nivelamento de conhecimento possibilitando o aluno acompanhar

a formação exigida pelo curso. Essas disciplinas entram como cursos livres, contribuição para complementação de horas de atividades complementares.

Referente ao PPC do curso de graduação em Administração (2016), está referenciada a proposta de integração dos projetos pedagógicos que compõem a Escola de Gestão de Negócios criada em 2013, composta também pelos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, “visando a unificação de disciplinas comuns aos três cursos” (PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 9). Esta integração é percebida em vários momentos do PPC, de forma a articular disciplinas comuns aos cursos da Escola.

Prosseguindo com o curso de Administração, verificamos que é ofertado nos turnos matutino e noturno. Traz em seu documento norteador a referência sobre a modalidade semipresencial citando a Portaria MEC nº 4.059/2004, e dedica um item particularmente para tratar sobre a modalidade. O item do PPC de Administração que trata das “Disciplinas Semipresenciais” considera que a referida Portaria, tornou realidade a possibilidade dos acadêmicos experienciarem “a cultura midiática”, termo tal qual aparece no documento.

Essa possibilidade se tornou realidade a partir da portaria MEC nº 4059, de 10/12/2004, conforme art. 1º, parágrafo 2º, que dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia de ensino semipresencial no currículo dos cursos superiores, autorizando o oferecimento desse tipo de disciplina até “20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (BRASIL, 2015), caracterizando a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2015 *apud* PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 37).

Uma informação que já vai aparecendo pela análise é sobre o uso do percentual da carga horária a distância, a previsão feita nos cursos é considerada para ser menor que os 20% na carga total do curso e este uso na maioria considera parte de uma disciplina, mantendo a ligação da turma, professor e instituição pois contém momentos presenciais e a distância intercalados.

Quanto ao suporte, encontramos a descrição sobre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, dispor da Cead

A cada início de semestre, o professor responsável pela disciplina semipresencial apresenta a Cead e à Coordenação do Curso um projeto contendo justificativa, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, cronograma de atividades, formas de avaliação, bibliografia

básica e complementar. A partir desse projeto, a Cead auxilia e acompanha os trabalhos desenvolvidos tanto pelo professor quanto pelos alunos, assessorando o professor em suas dúvidas, na abertura da sala virtual e no desenvolvimento de todas as atividades programadas para o curso neste ambiente (BRASIL, 2015 *apud* PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 37).

O trecho indica que o planejamento da disciplina está sob a responsabilidade do professor, juntamente com a coordenação do curso, cabendo à Cead dar o suporte ao professor neste planejamento. O professor faz a escolha de conteúdos conforme ementa, escolhe a metodologia a ser adotada conforme a especificidade de cada disciplina.

Sobre a carga horária das disciplinas a distância o documento também contém uma importante informação.

Salienta-se que a aula presencial ocorrerá sempre seguida de aula à distância. As aulas presenciais são expositivas, quando o professor apresentará o tema a ser estudado e coordenará a análise e o debate desse tema. As aulas à distância são desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, buscando integrar o aluno ao ambiente virtual e ao mesmo tempo pesquisar e ampliar os textos estudados em sala com pesquisas e interações com outras fontes de informação e aprendizagem (PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 38).

Por esse trecho do documento do curso vemos quanto ao modelo. Usando a nomenclatura conforme os estudos de Lima (2014), seria o “modelo dual-mode”, que alterna momentos a distância e presenciais, mantendo maior contato do aluno com a instituição e com os professores. Atribuímos este modelo, porque de modo geral as disciplinas nomeadas EaD na PUC Goiás, apenas 50% é assíncrono, ou seja, parte da carga horária é dada a distância e a outra permanece presencial com encontro semanal na instituição com a presença do professor.

Esse modelo segue para os outros cursos como veremos, com rara exceção, como ocorre com a disciplina “Projeto de Pesquisa” que foi apresentada com carga horária toda prevista a distância no curso de Biomedicina prevista para o oitavo período.

O texto delimita que a disciplina EaD neste modelo é ministrada com turma de até 40 alunos. Um número considerado pequeno para o modelo EaD, (já que este é pensado para atender um maior número de pessoas), se assemelha quantitativamente muito mais ao formato de sala presencial. Na verdade, as turmas são no modelo presencial, como confirmamos nas entrevistas. Na disciplina acontecem encontros semanais, parte da carga horária da disciplina é realizada na

instituição e a outra feita via *Moodle*. Essa descrição no documento do curso demonstra que houve o estabelecimento da prática e incorporação no principal documento do curso, facilitando a difusão, legitimação e apoio com fim de ser permanente, porque está escrito e aceito pelas ações do grupo. Essas características destacadas, são as que se observam para institucionalização conforme Lima e Faria (2020), já apresentadas anteriormente no item dedicado a isto.

As matrizes curriculares 2013/1 e 2016/2, ofertam disciplinas no regime semipresencial do curso de graduação em Administração da PUC Goiás, 8 disciplinas de 4 créditos, contando com total de 16 créditos ofertados, distribuídos da seguinte forma: 2 (duas) disciplinas no 3º e 4º semestre; 1 (uma) disciplina no 5º e 6º semestre; 2 (duas) disciplinas no 7º semestre.

Dessa forma, para integralização do curso são previstas 3000 horas totais, sendo 180 h de Atividades Complementares, 120 h Atividades de Campo de Estágio, ficando o total de 2.700 horas/aulas, das quais 240 h são dadas em EaD, perfazendo um percentual de 8% do curso. Este PPC apresenta quais são as disciplinas e seus respectivos créditos ofertados em EaD. Recordamos que apenas metade dos créditos é previsto em EaD, a disciplina com carga horária total tem o dobro do apresentado no Quadro 7 a seguir. Listamos apenas as disciplinas não presencias, ou seja, com carga horária a distância por ser nosso foco:

Quadro 7 – Disciplinas ministradas no percentual EaD - Administração Matrizes 2013/1 e 2016/2

DISCIPLINAS	CRÉDITOS EaD	CARGA HORÁRIA EaD
Administração da Informação	2	30
Mercado Financeiro	2	30
Teologia, Ciências Sociais e Humanas Aplicada	2	30
Pesquisa Mercadológica	2	30
Filosofia e Ciências Sociais Aplicadas	2	30
Gestão Socioambiental	2	30
Logística	2	30
Planejamento e Controle Orçamentário	2	30
TOTAL	16	240

Fonte: PPC Curso de Administração PUC Goiás (2016, p. 37).

Ainda encontramos no PPC de Administração, no item “Programa de Apoio ao Aluno na Modalidade de Ensino a Distância”, listadas além das disciplinas já

mencionadas anteriormente como disponibilizadas pelo Cead, também as disciplinas de Filosofia e Linguagem ofertadas na modalidade semipresencial. O texto traz orientação para serem cursadas, apesar da não obrigatoriedade, pois, auxiliam no “aprendizado e qualificação profissional” (PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 110).

Passemos ao PPC do curso de graduação em Ciências Contábeis (2015), modalidade presencial, turnos matutino e noturno.

Lemos que o documento norteador do curso foi elaborado após várias reuniões feitas em conjunto com os Núcleos Docentes Estruturantes NDE's dos cursos de Ciências Econômicas e Administração para compatibilizar as áreas de conhecimento entre os três cursos (PPC CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2015, p. 8-9). Conforme já trouxemos, pela informação do curso de Administração, juntos integram a mesma Escola dentro da organização da instituição. Talvez por essas reflexões em comum, encontramos também um item dedicado a tratar da “Disciplina Semipresencial” (*Idem*, p. 22). São dois parágrafos, em um apresenta a Cead e a Portaria que permite a implantação da modalidade a distância e noutro lemos sobre o que foi considerado importante registrar no documento norteador do curso

Destaca-se que a educação à distância (EAD)[sic], integrada à política de ensino desta Instituição, busca assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a melhoria na qualidade da formação profissional do aluno com vista ao atendimento da necessária formação técnico-científica e humanística exigida na contemporaneidade (PPC CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2015, p. 22).

Podemos considerar que este trecho seria uma possível justificativa do motivo que levou ao uso da carga horária a distância, ou inserção da EaD no curso presencial. A exigência de contemporaneidade ligada a uso de tecnologia e esta por sua vez associada a prática do modelo a distância.

Na sequência trazemos o quadro da matriz curricular especificando quais as disciplinas e quantidade de créditos ofertados em EaD. Iniciando no segundo período, duas disciplinas no modelo, divididas em metade dos quatro créditos entre presencial e EaD. Segue esta mesma lógica de duas disciplinas no modelo 2/2 créditos, ou 50% por 50% da carga horária até o oitavo período, num total de 24 créditos.

O curso previsto de 3000 horas, sendo 180h de Atividades Complementares, fica o total de 2.820 horas/aulas. Destas, contando duas disciplinas do segundo ao

oitavo semestre realizadas cada uma com metade das horas em EaD, totaliza 360 h, um percentual de 12% de aulas em EaD.

Quadro 8 – Disciplinas ofertadas EaD no curso Ciências Contábeis matriz 2015

DISCIPLINAS	CRÉDITOS EaD	CARGA HORÁRIA EaD
Contabilidade Governamental I	2	30
Mercado Financeiro	2	30
Teologia, Ciências Sociais e Humanas Aplicada	2	30
Informática para Contabilidade	2	30
Filosofia e Ciências Sociais Aplicadas	2	30
Contabilidade para Agronegócio	2	30
Planejamento e Controle Orçamentário	2	30
Teoria da Contabilidade	2	30
Auditoria Contábil	2	30
Contabilidade de Serviços	2	30
Ética Profissional e Legislação Aplicada	2	30
Optativa	2	30
TOTAL	24	360

Fonte: PPC curso Ciências Contábeis (2015, p. 22).

O curso de Ciências Contábeis optou por contar com quatro disciplinas a mais no modelo EaD do que o curso de Administração, apesar de fazerem parte da mesma Escola, podendo indicar a autonomia de cada curso.

O curso de Ciências Econômicas, que faz parte da mesma Escola que os cursos de Ciências Contábeis e Administração, não nos disponibilizou o PPC. Na entrevista a coordenação do curso nos informou que algumas disciplinas no momento são oferecidas parte na modalidade a distância e parte presencial. Como a Matriz atual ainda não está disponível no site do curso (a que consta é de 2013) e não tivemos acesso a atual, optamos por não elencar as disciplinas.

O que ficou evidenciado na fala da coordenação é que no curso de Ciências Econômicas a organização curricular é a mesma dos outros cursos, ou seja, uma disciplina com quatro créditos a metade é ministrada em EaD e a outra de forma presencial, seguindo a mesma lógica conforme já apresentamos.

Quanto ao PPC do curso de Licenciatura em Matemática, a versão disponibilizada está datada como 2017, porém verificamos já conter alterações da versão 2021. Como as marcações não são precisas, exigiu mais de nossa atenção

para diferenciar o que estava na versão antiga e o que foi pensado após. O que consideramos foram as informações que ajudam a compreender e estão dentro do nosso recorte histórico e que foram possíveis de compreensão pela leitura. Como por exemplo um movimento dentro da instituição que levou a “operacionalização” do Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela PUC Goiás. Assim explica a estreita ligação:

Nesse novo perfil institucional, as Licenciaturas passam a ser oferecidas na intersecção de três Escolas: Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH): Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia; Escola de Ciências Exatas e da Computação (ECEC): Física, Matemática e Química; e Escola de Ciências Agrárias e Biológicas (ECAB): Ciências Biológicas. Com a criação Colegiado das Licenciaturas, em 2017, reafirma-se a importância de se consolidar o Fórum das Licenciaturas na PUC Goiás como espaço de debates, fortalecimento político e troca de experiências na implementação da Política de Formação de Professores (PPC MATEMÁTICA, 2017, p. 18).

Por este motivo, mantém-se o diálogo e unidade de reflexão em caráter institucional, mas ao mesmo tempo prevê a liberdade dos cursos para agir conforme suas realidades específicas. Este ponto surge nas entrevistas.

O curso de Licenciatura em Matemática que é oferecido no turno noturno, está interligado/articulado com os cursos de Física e Química e ofertam disciplinas EaD em comum, além de terem disciplinas ligadas à Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH). Estas disciplinas comuns aos cursos de licenciatura atendem às Diretrizes de Formação Docente, conforme Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no seu Art. 3º § 2º:

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015).

Neste sentido todos os cursos de licenciatura da PUC Goiás integram em suas Matrizes e PPCs as seguintes disciplinas de formação docente: Políticas Educacionais, Psicologia da Educação I, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Fundamentos da Educação Escolar, Didática e Formação de Professores I e Educação e Tecnologias, todas oferecidas pela EFPH, via curso de Pedagogia. Libras, oferecida pelo Núcleo de pesquisa e Extensão.

Além destas disciplinas todos os cursos da PUC Goiás, incluindo os bacharelados, devem inserir em seus cursos disciplinas que tratam da Sociologia, Filosofia, Organização do Trabalho Acadêmicos/Introdução à Pesquisa, Leitura e Produção de Textos/Língua Portuguesa, Teologia/Religião, aceitando-se ementas diferentes e nomenclaturas distintas atendendo às especificidades de cada curso.

Outro ponto revelador deste documento é a percepção de que a reflexão sobre mudanças durará muitos anos e que ocorrerão dentro deste ambiente que integra as Escolas, principalmente a EFPH e a ECEC.

Há um trecho que parece ser considerado bem importante porque está igual em dois PPCs, expressa a reflexão ocorrida nas Licenciaturas

Segundo Libâneo (2000), as instituições formadoras de professores, como a PUC Goiás, vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações e avanços científicos, tecnológicos e os novos paradigmas de desenvolvimento econômico. Para Shulman (1992), citado por Pires (2004), cada área do conhecimento tem uma especificidade própria que justifica a necessidade de se estudar o conhecimento do professor, tendo em vista a disciplina que ele leciona (PPC MATEMÁTICA, 2017, p. 43; PPC QUÍMICA, 2009, p. 4-5).

O conteúdo leva a entender que a pressão, ou impulso para mudança, inclusive que considera o uso da carga horária a distância, vem de fora, são os “paradigmas de desenvolvimento econômico” que levam a repensar o modelo educacional com todo planejamento, requisitos e objetivos propostos do programa, do projeto do(s) curso(s).

Não traremos as disciplinas que compõem o percentual a distância no curso de Matemática, pois embora tivemos acesso ao PPC do curso, a coordenação cuidou de nos informar que a Matriz estava em fase de revisão. Isto corrobora nossa afirmação anterior que os PPCs são instrumentos “vivos” que sofrem sistemáticas mudanças, com vistas a ajustes, adequações, frutos de estudo e reflexão dos NDEs de cada curso, bem como de determinações externas vindas do MEC/ CNE.

Os PPCs de Licenciatura em Química (2009), e o PPC de Biomedicina (2016), graduação, não contêm referência à modalidade EaD.

No curso de Biomedicina matutino e noturno, a partir de 2019 começa a oferta da carga horária à distância, no primeiro semestre. Assim está descrito no documento “o curso de Biomedicina, com vistas à inovação, bem como em atendimento às DCN do Curso de graduação em Biomedicina, e à Portaria” incorporou “Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, através

de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da *Moodle*. De acordo com o PPC disponibilizado pela coordenação dos 207 créditos do curso, 18 são “semipresenciais” (p. 27), segue o Quadro com as disciplinas oferecidas na modalidade EaD.

Quadro 9 – Disciplinas ofertadas EaD no curso Biomedicina matriz 2019²²

DISCIPLINAS	CRÉDITOS EaD	CARGA HORÁRIA EaD
Lesão e Reparo nos Sistemas Nervoso e Locomotor	02	30
Biofísica	02	30
Lesão e Reparo nos Sistemas Circulatório, Respiratório e Digestório	02	30
Lesão e Reparo nos Sistemas Endócrino, Urinário e Genital	02	30
Projeto de Pesquisa	02	30
TOTAL	10	150

Fonte: PPC curso Biomedicina (2016, p. 48).

Apesar de estar descrito neste PPC dezoito créditos, a disciplina Lesão e Reparo nos Sistemas Nervoso e Locomotor que está no primeiro módulo do curso, as outras duas Biofísica e Lesão e Reparo nos Sistemas Circulatório, Respiratório e Digestório, no segundo módulo, e, no terceiro módulo, Lesão e Reparo nos Sistemas Endócrino, Urinário e Genital, todas são de quatro créditos e apenas a metade usa a carga horária a distância. O próximo módulo a ter disciplina com modelo EaD é o sétimo módulo, com Projeto de Pesquisa, esta sim, dois créditos totais e todos em EaD. Há um consenso de apenas dois créditos por disciplina ir para EaD, é a única disciplina toda em EaD. Deste modo, na verdade os créditos usados com carga horária a distância são apenas dez.

3.3 Análise das entrevistas com os coordenadores de curso da PUC

Neste item tratamos primeiramente a forma como se deu a fase de coleta de dados e a metodologia utilizada para o tratamento das falas transcritas, para na sequência, apresentarmos as análises das entrevistas.

Acreditamos que as falas dos sujeitos envolvidos, são fontes de dados primárias muito importante e por isso tivemos o cuidado de estabelecer uma relação

²² Cabe ressaltar que a Matriz validou o curso a partir de 2019, embora sua última atualização seja 2021.

de confiança com os sujeitos/gestores entrevistados. Essa fase exigiu bastante tempo e atenção da pesquisadora, além de determinação, uma vez que todo o processo ocorreu em meio a pandemia. Para estabelecer o contato com alguns sujeitos da pesquisa demandamos de um tempo maior e vários esclarecimentos, a fim de que pudessem compreender que não estava em foco a qualidade de seu trabalho ou da instituição, mas sim o motivo e o processo da adesão ao percentual de EaD na Matriz Curricular. As tratativas para a realização da pesquisa empírica deram-se também no âmbito das Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa, respectivamente PROGRAD e PROPE. Ambas consentiram com as entrevistas. Entendemos todos que foram inclusos como participantes e concederam a entrevista, têm consciência da importância da pesquisa para a ciência. Estão envolvidos neste ambiente de pesquisa e produção científica.

Foram mais de 300 (trezentos) minutos de gravação as entrevistas, em mais de 70 (setenta) páginas de transcrição. Poderíamos ter usado como técnica de coleta de dados um questionário, o que pouparia a transcrição (que por sua vez demanda muito tempo de trabalho), mas optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que possibilita a fala dos sujeitos de forma mais livre, trazendo para o diálogo o que consideram importante. Este momento em que participante e pesquisadora puderam estar frente a frente, possibilitou-nos considerar as reações e expressões corporais e faciais no falar. Nesse sentido, apesar de considerarmos a análise de conteúdo, o sintagma das palavras expressadas, preocupamos em cuidar para atingir a essência. Tencionamos captar o que era o cerne do pensamento e não apenas receber respostas de perguntas sobre o objeto investigado. Nesse sentido houve o cuidado de romper com a aparência.

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa tem metodologia científica no campo social segundo Minayo (1994), conforme as fases da pesquisa nesta combinamos várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, para elaboração e tratamento do material recolhido.

Em relação aos nomes dos entrevistados, apesar de inclusos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC, fizemos a opção por não serem apresentados, mas os identificamos apenas por letras e números, (C1, C2, C3, ...C9 e C1) conforme já mencionamos, afinal o que nos interessa são as políticas educacionais e os reflexos no âmbito institucional. Como as opiniões podem divergir

em algum ou alguns pontos e todos são colegas de trabalho, utilizando desse recurso de não identificação direta, resguardando cada um.

Quanto a metodologia, a análise das entrevistas levou em consideração o conjunto, de forma a possibilitar a interpretação de conflitos de percepção, contradições e relações para construção de categorias. Nesse ponto nos acutelamos, para estabelecer essa relação e auxiliar na compreensão do problema proposto e alcançar os nossos objetivos propostos nesta pesquisa, trazendo as principais ideias e significados que emergiram da fala dos entrevistados.

Na análise é levado em conta o sistema categorial e unidades de análise, porque esse processo permite a junção de informações e significados após ocorrer o inventário, isto é, o isolamento dos elementos comuns. O processo descrito segundo Bardin (1979, p. 55), pontua que “Mais longe na análise, convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna”.

Por essa metodologia, os índices podem ser vistos como relação, conforme a autora exemplifica ao demonstrar que o uso da primeira pessoa, ou não uso, torna possível identificar o grau de implicação. Ao analisar as recordações a forma de expressar, “a personalização traduz a maneira como o indivíduo se reconhece no *objecto*, se identifica com ele, ou, pelo contrário, o sente como um estranho” (BARDIN, 1979, p. 69). Por isso, após a transcrição, muitas vezes relemos e/ou voltamos a ouvir as gravações para que ocorresse esse exame minucioso.

Buscamos analisar as respostas a partir da abordagem de análise dialética/hermenêutica, que de acordo com Minayo (2008) a união da hermenêutica com a dialética nos possibilita entender o texto, neste caso, a fala, o depoimento dos sujeitos participantes, com a necessidade de idas e vindas ao falado. Muitas vezes o retorno aos participantes torna-se necessário, como também a releitura dos depoimentos. Ainda conforme Minayo nos ensina, na pesquisa qualitativa o verbo principal é compreender:

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos

pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (MINAYO, 2011, p. 623).

Assim, embora a compreensão exija um movimento do todo às partes e vice-versa, é preciso esclarecer que nessa abordagem, o pesquisador nunca conseguirá abranger o sentido total e definitivo das coisas: sua leitura ou sua compreensão será sempre “a possível”, se dará sobre o olhar do presente e de suas possibilidades.

O roteiro da entrevista semiestruturada consta dos seguintes itens que são usados para tratamento dos resultados, seja pela frequência ou pelas relações que podem ser estabelecidas a partir das variáveis que emergem. Expomos os itens do roteiro a seguir:

1- O tempo do sujeito envolvido com o curso ou a instituição. Por esse item, em alguns momentos foi possível captar além da experiência de forma geral na docência, a experiência de alguns entrevistados como professores de disciplina com carga horária a distância, ou mesmo noutro curso, dentro da instituição, experiência docente com a modalidade EaD. Por estas informações foi possível construirmos os quadros Quadro 10 e 11 a seguir:

Quadro 10 – Tempo de envolvimento com o curso ou a instituição PUC Goiás²³

ENTREVISTADO	TEMPO	INFORMAÇÃO
C1	09	Desde 2012. Primeira vez coordenação
C2	08	Como professor desde 2013. Coordenação desde junho de 2015
C3	24	Estou professor no curso há 24 anos. Eu fui aluno também da PUC, e em alguns momentos estive na coordenação.
C4	22	Eu estou desde 1999 como professor convidado. Em 2001 eu efetivei. Depois na coordenação mais de um mandato
C5	09	Minha história começou aqui foi no segundo semestre de 2012. Coordenação desde 2015
C6	07	Comecei em 2014 e na coordenação desde dezembro de 2019. Estou acompanhando o curso ativamente, no NDE desde 2018
C7	22	Comecei em 1999 como convidado. Em 2014 passei no concurso. Coordenação desde 2016
C8	21	Como professor 21 anos, acompanhando o PDI por 14 anos. Primeira vez coordenação
C9	-	Não mencionou

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Analisando o tempo em anos de trabalho, são anos consideráveis de envolvimento dos sujeitos na instituição. Consideramos que muitos têm o conhecimento sobre a organização, processos e posicionamento institucional. A

²³ Para o cálculo consideramos o ano da realização das entrevistas em 2021.

análise de ambos os quadros nos permite ver o tempo de atuação na instituição e, na coordenação do curso. Recai para estes sujeitos, na qualidade de coordenadores de cursos, a responsabilidade da gestão do curso no seu interior, como também a representação da instituição nos espaços onde atua. Estavam com responsabilidade de responder tanto à instituição, ao corpo docente, aos alunos, enfim, a comunidade acadêmica envolvida no âmbito do curso sobre a implementação da EaD no modelo de uso de carga horária a distância.

Quatro deles atuavam na instituição como docentes, quando foi aberta a primeira possibilidade vinda do Ministro de Estado da Educação, a Portaria nº 2.253/2001 de “oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial”, ou mesmo a nível institucional quando da criação da Cead em 2003. Pertencem a instituição por período histórico considerável que marca a institucionalização da modalidade EaD e implementação desta incluindo o uso do percentual de carga horária nos cursos presenciais. Muitos afirmam ter participado de reuniões com discussão sobre o assunto. Apenas a coordenação C9 não comentou.

Quadro 11 – Experiência como professor tutor na PUC Goiás até 2019

ENTREVISTADO	COMPONENTES	INFORMAÇÃO
C1	Conhecimento sobre EaD	[...] eu vim como professora convidada, eu já ministrei a disciplina nesse formato. [...] Eu dou aula no ensino à distância, então eu consigo perceber as coisas talvez mais rápido.
C2	Conhecimento sobre EaD	Eu trabalho no EaD da PUC também, então eu sei diferenciar as duas coisas; São professores com formação e com alta qualificação.
C3	Apenas leitura	a gente lia os autores, os autores falavam das dificuldades em se trabalhar com EaD, com tecnologia né; eu não acompanhei as disciplinas em si.
C4	Não domina o AVA	Porque você não sabe se o aluno viu, que hora que viu, como é que viu? Se tá acompanhando, se não tá.
C5	Apenas leitura	Só eu que ainda não tive essa experiência; A gente lê bastante né, a gente corre atrás;
C6	Conhecimento sobre EaD	Eu sou professora de EaD.
C7	Conhecimento sobre EaD	eu trabalhei com a disciplina, então assim eu trabalhei com 3 disciplinas
C8	Vivência na EaD; Conhecimento sobre EaD	eu fiz uma pós-graduação em EaD. Mesmo já sendo tutora de pós-graduação em EaD; inclusive eu tinha sala de apoio para o aluno do TCC.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Cinco dos gestores entrevistados, já tinham passado pela experiência como professor de disciplina com uso de carga horária a distância e têm conhecimento sobre as peculiaridades da EaD. Dois ainda não tinham trabalhado como professor na EaD, mas procuram acompanhar com leitura sobre. A coordenação C4 não comentou, porém podemos entender que, por ter expressado dificuldade quanto ao uso e até não saber sobre a existência de relatórios constituintes do *Moodle*, podemos analisar que não tem experiência com disciplina com carga horária a distância, até porque o AVA da PUC Goiás para a EaD é a plataforma *Moodle*, e uma das características desta é oferecer relatório das ações dos alunos, incluindo os acessos realizados pelos alunos, horários e tempo de uso em cada item disponibilizado, ou ainda se o aluno nunca acessou. Quem já passou pela experiência como professor tutor de disciplina com parte da carga horária a distância tem noção do ambiente virtual e dos relatórios que são gerados.

Sobre a experiência como professor tutor na PUC Goiás, é importante entender que não existe a pessoa do tutor como um cargo separado que atua na disciplina com carga horária a distância. Quem planeja, orienta, acompanha os alunos em todo o processo educacional, inclusive na sala do *Moodle* é a mesma pessoa, denominado por professor tutor. A nível de instituição existe o tutor, porém, este atua somente nos cursos da modalidade a distância e não nos cursos presenciais que tem percentual de carga horária EaD.

Na sequência, teremos os itens constantes do roteiro da entrevista semi estruturada. Ressaltamos que para cada análise utilizamos diferentes modos de organização, atendendo o que Bardin (1979) nos apresenta:

2- Entrada da disciplina EaD no curso, início, primeira vez ou experiência. Foi possível com este analisar, como apresenta esta recordação e a motivação da EaD no curso.

3- Envolvimento com o tema da modalidade EaD. Se acompanha as políticas, debates, seja na instituição ou a nível educação nacional.

4- Diferencia a modalidade com seus recursos e tecnologias próprios. O pensar e o que foi assumido (reflexão X prática). O síncrono e assíncrono.

5- Relação com a Coordenação de Educação a Distância- (Cead). Possibilita observar sobre a integração, se a equipe é acessível, se há comunicação rápida, eficiente.

A última diretiva na entrevista foi no sentido de reforçar a abertura e importância do sujeito na pesquisa.

6- Considera importante ser registrado de sua fala.

Conforme Bardin (1979), a partir das dimensões organizacionais há variáveis empíricas, as que emergem dos dados e há variáveis construídas como

O grau de estranheza (ideologia) e o conflito (vivido) são variáveis construídas. O objectivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos - e é esta a finalidade de qualquer investigação - que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto (BARDIN, 1979, p. 69).

A exemplo de categoria que emerge a partir do vivido surge a categoria *atrativo do curso* como variável a se considerar. Isto foi possível constatar, a partir das falas dos sujeitos, que em diferentes momentos trazem a modalidade a distância como necessária para alunos trabalhadores; muitos cursos já oferecem esta modalidade; facilidade para permanência do aluno no curso. Neste sentido, a adoção de parte da carga horária à distância se revela como um atrativo do curso, uma forma de captação de alunos, bem como da sua permanência nele.

No entanto, dados referentes ao quantitativo de alunos matriculados no curso após a inserção da carga à distância em comparação com semestres anteriores não podemos apresentar, pela própria limitação do tempo desta dissertação.

Na entrevista com a coordenação de filosofia, é citada experiência com uso de carga horária a distância desde 2009, “eu fiz um histórico então mais ou menos eu estou por dentro dessa coisa. Começa a sinalizar o ensino à distância ali em 2009 já vem mencionando a semipresencial” (Coordenação de filosofia, 8:49 min). Em 2012, no curso de Farmácia também há uma disciplina Metodologia e Técnica em Pesquisa, mencionada tanto na entrevista com a CI, como na da coordenação do curso.

A formalização do uso da carga horária inicia a partir de 2013 nos PPCs, conforme podemos perceber pela fala da Coordenação da Cead (CI), “Formalizado nos projetos pedagógicos, nós temos os três cursos: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Esses três cursos iniciaram com (11%) onze por cento da carga horária sendo desenvolvida a distância” (CI, 11:20 min). Desde então, esse percentual não aumentou muito, hora diminuiu para (8%) oito, e no

máximo que ouvimos dos entrevistados foi (22%) vinte e dois por cento do uso da carga horária sendo desenvolvida a distância.

As coordenações sempre fazem referência as legislações, mas para dizer que a implementação e uso da carga horária está em conformidade com as aberturas legais e principalmente que o percentual inserido é sempre o menor possível.

Alguns demonstraram interesse ao falar, disseram que se prepararam para a entrevista consultando os documentos para dar informações precisas. Houveram os que se posicionaram com sincero interesse em aprofundar e aperfeiçoar, outros não demonstraram muito interesse ou evidenciaram a relevância deste movimento de inserção da EaD nos cursos. Mas, cabe ressaltar que todos se dispuseram em contribuir com nossa pesquisa.

Dentro do processo institucional, a formação das Escolas foi apresentada como importante na tomada de decisão referente a implementação da EaD e uso da carga horária a distância nas disciplinas dos cursos.

Sobre as Escolas na PUC Goiás pode-se ler que cabe a elas a “responsabilidade pelo planejamento, implementação operacional e gestão do ensino, da pesquisa, da extensão”, sendo uma das finalidades específicas destas “propor formas de atualização profissional, individual e coletiva, dos docentes” (REGIMENTO GERAL PUC GOIÁS, 2017, art. 67, VII, p. 44). Esse ponto vemos nas entrevistas como referencia institucional que relaciona a implementação da EaD e uso da carga horária a distância a “atualização profissional” do docente da instituição, também se estende ao âmbito profissional do aluno que está sendo formado.

Importante tanto no sentido de manter a unidade institucional como por propiciar a autonomia de gestão conforme podemos perceber nos trechos da fala de uma coordenação e confirmado por outros. No sentido de manter a unidade - “a gente sempre trabalhou no sentido de uma orientação de grupo, e a PUC tem um grupo muito forte com relação a isso” (C3, 6:30 min) e acrescenta:

Isso foi liderado, como sempre, pela Escola de Formação de Professores. Porque a Escola de Formação de Professor ela, por ter uma tradição muito grande, por ter vários intelectuais relacionados à questão da educação, formação do professor, ela sempre lidera. Mas de uma forma democrática, nós participamos disso (C3, 7 min).

Ainda rememorando sobre o processo histórico institucional e as muitas discussões e tentativas de colocar a demanda de uma porcentagem das disciplinas na carga horária a distância destaca a centralidade das licenciaturas na discussão.

Referente à explicitação do motivo da adoção da carga horária a distância, constatamos que ela apreze algumas vezes nas falas dos entrevistados (não de forma homogênea), entretanto foi possível emergir componentes que indicam os motivos para esta inserção.

Quadro 12 – Motivo da adoção da carga horária a distância conforme os gestores de curso da PUC Goiás

ENTREVISTADO	COMPONENTES	INFORMAÇÃO
C8	Flexibilização; Incorporação de tecnologia; Tendência.	aluno que tem um perfil que é trabalhador; participar de alguma atividade ao sábado de forma flexível; nós caminhamos pro uso de tecnologia; vendo assim, que nós caminhamos pro uso de tecnologia; caminho certo para o mundo que estamos caminhando.
C2	Modernização; Flexibilização; Interesse estudantes	Tentando colocar também mais coisas modernas dentro do curso; Todos os semestres que ultrapassarem os vinte “20” créditos, a gente vai colocar crédito EaD também, a gente transformou nosso curso em enxuto; Porquê nesse caso aqui o que os professores têm feito na disciplina “x”, não há necessidade do aluno tá indo lá na universidade para ele fazer isso; porque nós fizemos uma pesquisa dentro do curso mesmo com os nossos estudantes.
C4	Integralização; Avaliação Externa	a gente fez uma otimização bacana das disciplinas, integramos muita coisa com os outros cursos; A gente tem que atender se não o curso não vai ser bem avaliado.
C3	Sustentabilidade econômica; Integralização; Legislação	emergência e uma potencialização das licenciaturas em EaD. E aí os cursos de licenciatura da PUC, a demanda diminui dramaticamente; Dentro dessa nova proposta, surge a possibilidade, devido a legislação de oferecer disciplinas em EaD.
C7	Legislação; Viabilidade financeira	essas coisas vieram por conta de legislação; o gasto da locomoção, vamos pensar se ele deixar de ir dois dias eles ficam com sorriso aqui!!!! Porque tem uma economia, não tem jeito sabe, a gente lida com gente
C5	Flexibilização	o que nos motivou mais, foi a demanda dos alunos mesmo pelo sábado
C1	Nenhum	não passei foi no processo de implantação
C6	Naturalização	curso iniciou em 2012 e já havia disciplina EaD
C9	Nenhum	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

A análise dos componentes mostra que dos nove gestores entrevistados os motivos apresentados por sete deles são: Flexibilização de horários (três ocorrências); abertura pela legislação (duas ocorrências); integralização do curso,

(duas); incorporação de tecnologia (uma); modernização (uma); tendência (uma); avaliação externa (uma); pesquisa quanto ao interesse dos estudantes (uma); e ainda naturalização do uso da carga horária a distância considerando que desde a abertura/ início do curso na instituição já estava previsto na matriz. Enquanto os outros dois não apresentam motivos, porém, um justifica, por não ter sido agente no processo de implementação da EaD e adoção da carga horária a distância, esclareceu não ter participado das discussões por isso não apresenta o motivo.

Vale registrar que, mesmo quando a motivação é apresentada, não implica que tenha sido por uma motivação positiva. A pressão externa pôde ser percebida e foi apontada por alguns, conforme o trecho transcrito pode elucidar bem: "Olha, essas coisas vieram por conta de legislação mesmo porque assim, eu estou na frente de uma coordenação de curso, os professores são extremamente críticos, eles vão ver isso como uma situação assim, absurda" (C7, 32 min). Esta fala evidencia que as pressões externas têm uma considerável influência no interior da educação. Mesmo que os sujeitos que compõem as escolas e que atuam diretamente no processo educacional apresentem críticas em relação a esta ou aquela concepção metodológica ou ainda educacional, o que muitas vezes determina a política educacional assumida são as interferências externas, ou seja impostas pela sociedade.

Sobre a escolha das disciplinas, a análise das falas desvela pontos divergentes entre a visão de alguns gestores, ou seja, entre coordenador de curso e a coordenação institucional. Porém ambos, se referenciam no quesito qualidade da formação ofertada.

[...] a gente tentou, nós tentamos escolher algumas disciplinas que não fosse da área específica, da ciência em questão.

[...] A opção é colocar algumas disciplinas que são disciplinas que exigem mais um debate, mais leituras. É claro todas as disciplinas têm um conhecimento teórico que precisa ser apropriado. Mas a gente colocou essas que o aluno poderia se apropriar de uma maneira mais tranquila. A gente optou por essas serem disciplinas em EaD. Mas a gente percebe que parece que isso é comum, os outros cursos fazer coisas parecidas (C3, 14:13; 15:26 min).

Mostra a preocupação de cada curso em evitar usar a modalidade a distância com disciplinas consideradas primaz ao específico da formação de seu curso, "que o aluno fizesse essa parte central do conteúdo no presencial" (C3, 14:53 min). Esta

fala nos permite inferir que na modalidade a distância deve-se oferecer disciplinas de “menor impacto” no curso.

Enquanto a percepção da coordenação do curso apresentada a escolha das disciplinas com carga horária a distância serem aquelas que não fazem parte da centralidade da área do curso, à coordenação do Cead tem uma visão diferente.

A gente sempre chamou muita atenção no sentido de que as disciplinas a distância, elas não têm que ser aquelas disciplinas que são consideradas externas ao curso, à área de formação do curso específicas. Quando eu falo a área, é a de formação específica do curso. [...] Então não fica restrito aquela área que a pessoa que está lá, o estudante, vou falar do estudante, acha que aquela disciplina pode ser a distância porque ela não tem nada a ver. Tem essa percepção!

Na verdade, a formação geral permite, ela exige que você tenha formações em outras áreas e que não são naquela área, assim, dura do curso, vamos assim falar (C1, 18:18; 18:40 min).

A preocupação revelada pela coordenadora é em não ter um estigma de EaD como uma educação com formação de menor importância. Educação a distância é educação.

Ainda sobre a preocupação da disciplina com uso de carga horária a distância em relação ao lugar que ocupa na Matriz do curso, nos deparamos com a seguinte fala:

Sendo essa disciplina tão importante para o curso, para a profissão dentro desse contexto, (assim que eu estou olhando), ela tem que ser nessa modalidade? Ou eu posso repensar? Aí eu faço outro questionamento: eu professor, estou realmente com minhas habilidades e competências suficientes para fazer que a minha mensagem, a minha informação, sobre o conteúdo seja alcançado pelo aluno nesse contexto? Então começa a surgir muitas coisas (C1, 10 min).

Em destaque neste trecho observamos o questionamento sistemático em relação à utilização da modalidade no curso. Evidencia-se, pela fala, a necessidade da formação, do preparo do professor para usá-la de forma adequada sem prejuízo do processo ensino-aprendizagem.

Noutra fala a avaliação do curso e dos docentes é uma preocupação da coordenação quando da escolha da disciplina e do professor para ministrá-la:

Então esse é um ponto que para mim é o mais crítico e que de fato quando a gente vai observar qual é o docente, no momento da gente dar sugestão do nome, porque isso aí pode pontuar contra nós. E a gente tem tanto cuidado em relação a avaliação do discente nas diversas dimensões, e principalmente na dimensão referente aos nossos docentes, ao crescimento

dele, a própria auto avaliação é uma preocupação muito grande sabe (C6, 23 min).

Na decisão sobre o trato da disciplina ministrada com carga horária a distância apesar da fala apontar para a preocupação com a avaliação do curso, podemos perceber, mesmo na sequência do trecho, que essa avaliação não está atrelada apenas no quesito *ranking* de pontuação do curso, mas no processo de qualificá-lo internamente. Infere-se na fala que nem todos os docentes estão preparados para ministrar disciplinas na modalidade a distância.

Em relação aos docentes e a inserção de disciplinas com carga horária na modalidade a distância, algumas falas revelaram um processo de discussão no interior dos colegiados:

A minha percepção é a seguinte: que esses profissionais de uma nova geração eles tem uma aceitação inclusive no uso das ferramentas, na concepção do que é o EaD. Na contrapartida, eu também vejo que existem sim docentes que a gente precisou fazer uma conversa, explicar essa tendência, essa necessidade, essa recomendação. Inclusive eu ainda posso complementar que o processo pandêmico que estamos vivendo contribuiu de certa forma positivamente para esse administrar de ferramentas das TICs. Porque existia um distanciamento muito grande de alguns docentes, destas ferramentas (C6, 5 min).

Essa compreensão sobre haver docentes com maior ou menor familiaridade com a EaD associada a tecnologia foi confirmada com os outros entrevistados. Como a entrevista permitia abertura para a discussão, esse ponto que envolve o professor trabalhar com EaD integrada ao uso das tecnologias, apareceu de forma livre e com centralidade, conforme o trecho selecionado a seguir:

Olha, isso sempre traz impactos importantes! Por exemplo, a gente lia os autores, os autores falavam das dificuldades em se trabalhar com EaD, com tecnologia. Então, quando essas resoluções elas vieram, quando essas resoluções se estabeleceram, então isso trouxe um impacto. O primeiro impacto é o professor não estar preparado. Não estava preparado, e acredito ainda não estar preparado para trabalhar com as tecnologias. Isso ficou claro com a emergência de trabalhar com o sistema remoto, [quando] você via professores em conflitos gigantescos (C3, 25 min).

Esse preparo do docente para ministrar aula no modelo da EaD, não quer dizer que há ausência de suporte/recursos ou não tenha ocorrido capacitações na instituição neste sentido, mas pela própria novidade desta modalidade na educação superior. Conforme a mesma coordenação: “a instrumentação não é suficiente para ensino aprendizagem eficiente. A questão da avaliação, ela é dramática” (C3, 25:42

min). A simples transposição (levar para as aulas a distância a mesma metodologia das aulas presenciais), conforme um gestor, apresenta-se como um desafio a ser superado. Muitos docentes preferiam declinar das aulas ao invés de assumi-las, porque não se sentiam aptos para o trabalho, não dominavam a metodologia específica e necessária.

No contexto total da entrevista em mais de um momento a preocupação com o professor e sua capacidade de trabalhar com o modelo EaD emergiu e a explicação é que não basta apenas ser profissional com expertise na área de formação do curso. A modalidade EaD exige muito mais do professor, desde o planejamento até o domínio de certas habilidades, para que o ensino aprendizagem ocorra, essa percepção apareceu em vários momentos com diferentes coordenadores. A disposição para mudanças é fundamental para a aceitação da EaD nas disciplinas dos cursos. Um exemplo dessa afirmação aparece na fala

Você sabe que todo mundo, vou falar boa parte das pessoas elas são resistentes à mudança. Desde que elas chegaram no patamar em que está confortável, sair daquela zona de conforto para ele é horrível. Ou seja, ele vai tentar ao máximo não sair daquilo ali. Essa foi a resistência que eu enfrentei. E isso tem já praticamente uns 4 anos para poder chegar no desenho que nós temos hoje. Quatro anos! Então assim, é muito tempo viu! Para tentar convencer, mostrar opções, tentar mostrar a realidade... Tentar falar para os professores que não é mais da forma como eles estão pensando, que a gente tem que se diversificar... Que nós temos que nos atualizar (C2, 13 min).

Noutro trecho também aparece da seguinte forma:

Eu confesso que alguns professores ainda são resistentes ou na verdade tem uma compreensão ainda um pouco restrita em relação a isso, sabe. Claro, não são todos. Acho que a grande maioria diria aí uns 90% do colegiado já entendem perfeitamente a diferença e conseguem acompanhar bem, conseguem aplicar bem essas questões aí em relação ao ensino remoto ou mesmo o EaD. Inclusive temos muitos professores que trabalham com cursos EaD, cursos de pós-graduação. Então, que já tem uma certa experiência. Mas temos alguns grupinhos, pequenos, de professores que ainda têm dificuldade de acompanhar o aluno nesse sistema, principalmente no que diz respeito ao *Moodle* (C4, 11:45; 12:40 min).

A aceitação dos professores para a EaD nos cursos, ainda que como parte percentual da Matriz, esbarra na resistência em relação ao novo. Os docentes mais antigos aparecem em outras entrevistas também como sendo os que oferecem resistência.

São professores que estão no curso há mais de 40 anos. Então vem de uma cultura da presencialidade, então trabalhar com um novo instrumento para eles é um grande desafio. Sair do seu *status quo* ali, pra poder pegar um desafio que é conhecer uma plataforma, desenvolver uma nova metodologia de trabalho. Porque é uma nova metodologia! Ter que ampliar essas metodologias para oferecer seminário, oferecer fórum, oferecer discussões entre os grupos. [...] Todas aquelas atividades tanto assíncronas, como síncronas, que compõem aquilo que a gente tem de essencial para a educação a distância, torna-se um grande desafio para eles. Então, realmente eu percebo que se eles puderem não ter que mudar sua situação de como professor, para eles é mais confortável, mais cômodo. Não quer dizer que seja melhor (C8, 26; 27:30 min).

Na entrevista com a responsável pela Cead, o ponto de dificuldade, ou como foi referido, “questões que a gente tem que estar sempre atenta” (CI, 22:55 min) é sobre justamente a formação dos professores. Aponta que existe uma coordenação pedagógica dentro do setor que faz a gestão do processo educacional na modalidade EaD na instituição. Esta acompanha diariamente as disciplinas, a participação do professor nos momentos a distância, como se dá, a metodologia utilizada, se o professor dinamiza as aulas, se usa fóruns ou não, enfim acompanha toda disciplina dada a distância. Existe na instituição a prática de formação constante, conforme inclusive todos entrevistados apontaram.

Por este monitoramento do processo, realizado pela Cead, sabe-se a dificuldade dos alunos em cada intervalo de tempo, então faz-se a intervenção conforme expresso pela coordenação institucional (CI, 26:30 min). Foi afirmado que é necessário “um olhar cuidadoso”, que “a tecnologia é um meio, ela não é um fim”, por isso a importância de a mediação ser realizada com qualidade. Inclusive, a partir das observações dos anos de 2013 a 2015, ações foram realizadas, como a instituição de plantões pedagógicos semanais obrigatórios dos docentes. Quando o professor aponta que não aparece aluno no plantão a orientação é para instigar o aluno, provocar metodologicamente a dúvida que o leva a buscar mais conhecimento, aproveitar os momentos com o professor.

A tecnologia é um dos diferenciais da modalidade EaD. Nas entrevistas, ao falar da EaD e sua importância nas diferentes Matrizes dos cursos, os coordenadores entrevistados a utilizaram na seguinte frequência:

Uso da expressão Tecnologia	
C4	(13) _____
C8	(5) _____
C3	(2) _____

C5 (1)___

C2 (1)___

C6 (1)___

Frequência por ordem decrescente

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Embora o maior número de vezes em que a palavra tecnologia e/ou tecnológico foi observado na fala do C4 (treze vezes), os demais também citaram. O que pudemos observar foram outras palavras associadas à tecnologia, como modernidade, mercado, necessidade e até mesmo pandemia.

A associação vem de forma geral como adaptação à realidade atual, a uma necessidade

Porque a partir desse momento que a gente começa a trabalhar mais com tecnologia, a gente força tanto professores, quanto estudantes a usar a tecnologia a seu favor. E isso o mundo segue e vai ser cada vez mais tecnológico. A gente viu isso muito agora na pandemia.

[...] então é uma demanda que já há muito tempo, e, assim, o nosso curso em particular, já trabalha com tecnologia algum tempo porque é uma necessidade do mercado (C4, 18:03; 19:50 min).

Alguns trechos escolhidos evidenciam as relações com a tecnologia e seu uso na educação. O exercício nos conduz a apreender destas falas o conceito de EaD presente:

Então, assim, quando eu comecei a coordenação, a minha primeira ideia era modernizar o curso. Era trazer realmente essas tecnologias novas, trazer novas metodologias pro curso. Tentar tirar um pouco desse tradicionalismo (C2, 4 min).

Outra coordenação também apresenta o uso da carga horária a distância nas disciplinas associado a inserção de tecnologia:

Então, e, também vendo assim, que nós caminhamos pro uso de tecnologia. Nada mais adequado para um curso que trabalha com gestão, empreendedorismo, ter em seu currículo, conteúdos curriculares que trabalhem com essas, ... com ferramentas. Com tecnologia da informação (C8, 27:30 min).

Desse modo, a implementação da EaD em cursos de graduação presencial, através de disciplinas com uso de carga horária a distância, aparece de forma reforçada pela via relacionada à tecnologia.

Uma fala que nos chamou a atenção, está relacionada com a utilização da carga horária a distância na percepção do estudante. Um coordenador observa que:

“Eles pegam muito fácil, o estudante não tem dificuldade com a tecnologia. Eles aprendem mais rápido” (C8, 29 min). A preocupação maior em relação a esta utilização, considerando o estudante, não se refere à sua habilidade, ao domínio tecnológico e sim a condição do acesso, uma vez que muitos tem dificuldade para dispor de internet e equipamentos.

Referente ao relacionamento com a Cead, todos apontam que é bom. Apenas um apontou fragilidade, dizendo que o setor precisava ser maior para atender as demandas que crescem. De forma geral destacaram a relevância dos trabalhos realizados e a importância da formação continuada. Neste trecho a seguir, temos esta visão:

Então eu vejo que esses aspectos, a formação do professor, formação continuada dele, porque quando a gente fala da oferta da disciplina a distância em cursos presenciais, a gente está tratando de Educação. A gente discute os referenciais que estão presentes na educação (C1, 24:40 min).

Por esta fala da coordenação da Cead, junto as observações feitas pelos coordenadores entrevistados e o documento da política institucional, podemos dizer que a compreensão sobre EaD da PUC Goiás está articulada a uma visão de educação enquanto processo, que se constrói na formação continuada. Conforme o trecho da fala de um coordenador: “a gente vê que é uma preocupação bem significativa com essa questão da formação e a preocupação com a qualidade” (C7, 54:15 min), então não é uma educação com formação de qualquer modo, mas referenciada na qualidade, no humano.

No momento da entrevista, quando deixamos a palavra aberta aos coordenadores, para que apontassem o que de mais relevante gostariam de registrar, relacionado ao tema tratado, listamos, no quadro a seguir, suas considerações.

Quadro 13 – Coordenador curso graduação considera importante registrar

ENTREVISTADO	COMPONENTES	INFORMAÇÃO
C1	Metodologia Políticas Públicas	muito importante fazer esses questionamentos sobre a docência superior e metodologias aplicadas; exames de qualidade e políticas públicas.
C2	Crise da educação/licenciaturas; Políticas Públicas	nós temos uma crise muito profunda nas licenciaturas, a demanda está muito pouca para estudantes; Então assim: Existe política pública de verdade com educação? Eu não sei! Eu acho que não existiu. Certo? E aí, agora, dizer que ah,

		professor de professor; Os cursos de licenciatura estão acabando, é porque a pessoa que entra no curso de licenciatura não tem perspectiva de nada. Ele está ali porque ele gosta.
C3	Crise da educação/licenciatura; Formação do professor; Políticas Públicas	Mas eu queria dizer sobre o momento complexo que a educação passa. Principalmente a formação de professores. Eu acho que esse é um gargalo; a formação é um problema grave dentro do contexto da escola brasileira, das políticas públicas. Então acho que isso é uma coisa que eu me manifesto e queria que fale sobre isso
C4	Tecnologia; Formação profissional	a tecnologia na graduação é importante para a formação profissional também. Não é só para o uso da disciplina em si, mas ela acaba contribuindo para a gente estar melhorando o uso tecnológico para usar lá na profissão; a distância é aquilo que é teórico, porque nosso curso em especial, ele desenvolve certas habilidades que não tem como ser diferente do presencial.
C5	Incerteza	Eu acho que as coisas ainda são muito incertas, a pandemia veio para nos mostrar muitas coisas. A gente teve muito avanço na questão da resistência ao ensino à distância; Porque tem muitas pessoas vendendo muitas certezas, mas eu ainda não comprei nenhuma ideia a respeito disso.
C6	Habilidades e competências	esse vínculo é interessante, e que a gente vai com esses 50% assíncronos desenvolvendo essas habilidades e competências referentes as TICs; Mas o encontro não era dentro de um formato específico, e a gente percebeu essa necessidade. Esse ponto realmente eu acho muito importante!
C7	Formação do professor; Mercado	responsabilidade da EaD, a importância da formação; força do mercado
C8	Funcionalidade; Tendência	a EaD, ela é muito funcional, mas precisa disciplina; é o caminho certo para o mundo que estamos caminhando
C9	-	Não pronunciou

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

O componente que mais recorreu (três vezes) na fala dos entrevistados sobre o que gostariam de deixar registrado como importante foi políticas públicas, ou melhor, a ausência destas em favor da educação. Políticas que promovam a valorização da licenciatura e consequentemente do profissional/professor. Nesse sentido, C2 deu destaque e acredita na importância de exercer a docência sendo cada vez mais capaz de superar os desafios da educação atual, “nós estamos passando por uma fase de transição, e que a gente precisa aprender a lidar com eles e sermos melhores professores dentro dessa realidade que nós temos” (C2, 35:15 min). Afirma acreditar na EaD, apenas acautela na sequência sobre o perigo de que “não deve virar comércio”.

A coordenação C3 considera que o encaminhamento para melhoria dos problemas educacionais “não deveria estar na mão do EaD (C3, 33:17 min). Não aprofundou complementando o pensamento, até porque o tempo para o momento da entrevista não comportava. Outro componente que recorre está intrinsecamente ligado ao anterior, a crise da educação/licenciatura. A importância é dada também porque quatro dos coordenadores/gestores entrevistados são de cursos de graduação em licenciatura.

A formação do professor também é componente que recorre em C3 e C7, e está intimamente ligado aos outros dois anteriores. A formação profissional também apareceu em C4, e, em forma de habilidades e competências em C6. A importância da formação também aparece uma vez juntamente com o mercado em C7. Enquanto em C4 apresenta junto com a tecnologia.

A coordenação C8 considerou como importante, as funcionalidades da EaD e a tendência desta na sociedade atual.

A coordenação C5, se apresenta na posição de incerteza e aponta o período pandêmico como influenciador na EaD. Frisa que adere ao uso, esse deve continuar conforme foi planejado institucionalmente e discutido no colegiado e entre os cursos que compõem a mesma Escola, (decisão assumida antes da pandemia), mas prefere se manter numa posição de observador. Porém concorda com outros coordenadores que a EaD viabiliza a graduação.

Quanto ao que a coordenação C6 considera importante registrar, podemos considerar que é uma síntese do que esteve presente na fala da maioria dos gestores entrevistados noutros trechos. Destaca a importância do modelo usar apenas parte da carga horária da disciplina a distância e outra presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos sobre como a modalidade Educação a Distância (EaD) tem sido inserida na educação superior presencial, nas graduações através desta pesquisa no caso da PUC Goiás, analisamos que esta ocorre devido as aberturas das políticas educacionais mais particularmente as que permitem o uso de percentual de carga horária a distância.

Ao retomarmos nosso problema de pesquisa: como a modalidade Educação a Distância (EaD) tem sido inserida na educação superior presencial - graduação na PUC Goiás, bem como nosso objetivo geral: levantar e analisar o processo de implementação da modalidade a distância nos cursos de graduações presenciais da PUC Goiás, podemos dizer que este processo de construção foi um exercício teórico e metodológico importante para esta pesquisadora. O interesse em buscar responder esta questão sustentou-se na curiosidade epistemológica em saber como uma Instituição privada, porém comunitária e filantrópica construiu este processo, enquanto algo muito novo do ponto de vista histórico, sobretudo na educação superior.

Pela análise dos desafios da EaD na ampliação e expansão dos cursos presenciais de graduação vimos que o crescimento da EaD ocorre por meio das IES privadas e que este tem contribuído para o atendimento da meta 12 do atual PNE. Esse crescimento foi por um processo de desregulação e flexibilização de seus marcos legais. Pela análise de dados da teoria e da prática fica demonstrado que foi utilizada para reorganização do sistema público e privado da educação superior no Brasil e como estratégia para expansão pela via do setor privado. No entanto, reafirmamos conforme Lima (2021) que esta expansão precisa de atenção, quando o que se defende é assegurar a qualidade da educação, porque contraditoriamente a regulação é frágil com risco no quesito qualidade da educação ofertada. Consideramos dessa forma a importância da diferenciação entre educação e ensino, pois, essa consideração traz consequências na prática. Utilizamos assim, educação por esta ser mais ampla e corresponder a formação ampla do ser humano.

Pelo resgate dos termos e expressões na EaD ficaram distintas nomenclaturas utilizadas historicamente como semipresencial, ou o híbrido, que entre outras são usadas erroneamente. Neste trabalho utilizamos o termo oficial em vigor que é a carga horária a distância em cursos da educação superior presenciais.

A importância dessa clareza conceitual contribui para compreensão de que a EaD é uma modalidade de educação com estrutura física, humana e planejamento específicos previstos e que isto entendido evita confusões.

Conforme pôde ser constatado pelo levantamento dos dados empíricos o processo de implementação da modalidade a distância na PUC Goiás inicia-se dentro do contexto sócio-histórico econômico e cultural de desenvolvimento da modalidade a distância no Brasil, na década de 90, como um programa de graduação itinerante.

Sobre o estudo da política de EaD através do processo de implementação na PUC Goiás, na dimensão temporal, sabemos que: É uma decisão que teve início; não foi imposta; é de responsabilidade dos colegiados de cada curso; e tem intensão de perdurar. A experiência da EaD na instituição começou por programas de formação de professores, onde existia a demanda, em especial no interior do Estado e através dos bons resultados do programa itinerante, foi formulada institucionalmente a Coordenação de Educação a Distância (Cead). Posteriormente o programa passou para política, como vimos no documento interno institucional, a Resolução 044/2018-CEPE, de 10 de dezembro de 2018. Em 2005, teve início a oferta de disciplinas com uso de carga horária a distância. O curso de Filosofia se referiu a este uso desde 2009 e o de Farmácia desde 2012, outros tiveram esta inserção a partir de 2013 (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) e os outros em 2019 (Biomedicina, Física, Matemática e Química).

Os atores desta implementação, no nosso caso estudado, são os coordenadores de curso, e a coordenação da Cead. Percebemos que a implantação da modalidade a distância na PUC Goiás nos cursos de graduação ocorre com respeito, muita cautela, autonomia, porém com resistência por parte dos colegiados, mas o diálogo vem proporcionando o convencimento e aceitação desta inserção. Assim a estratégia é considerada incremental. O processo aparentou ocorrer sem pressão interior nos programas de cursos para que estes acelerassem a implementação. A pressão apresentada pelos coordenadores/gestores de cursos teve origem externa, tendo em vista tornar a graduação adequada às exigências da sociedade atual. Os entrevistados se mostraram atentos às políticas educacionais, fazendo contraponto a cada momento.

Apesar desta pesquisa ter conseguido reunir muitas informações e avançar na análise, por existir fragilidades na política de EaD, há necessidade de maior

reflexão. Confirmando Lima, Rodrigues e Cruz (2021) “A legislação que ampara o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais não regula o que o Estado compreende por esta prática” (LIMA; RODRIGUES; CRUZ, 2021, p. 69) cabendo a cada instituição fazer a sua definição. A feita pela PUC Goiás até o momento considera o modelo de uso da carga horária a distância por disciplina e nesta apenas uma parte mantendo a presencialidade. Demonstrem a preocupação em usar um percentual bem menor que o permitido pela legislação, mantendo a referência ainda nos 20%, mesmo sabendo que podem ampliar para até 40%.

A análise do caso estudado revela que apesar de a EaD já demonstrar características de institucionalização na PUC Goiás por ter: um documento sobre a política da EaD para a instituição; por considerar nos seus objetivos e missão a EaD; por dispor de infraestrutura e suporte organizacional; e por estar presente nos PPCs dos cursos que adotaram o uso da carga horária a distância; internamente, nos cursos da PUC em que o uso da carga horária a distância foi introduzido, ainda é esparsa a apresentação da EaD. Faz-se necessário melhor demonstração, sistematização das concepções, intenções, projeções e posicionamento, de modo a explicitamente apresentar nos documentos e facilitar, inclusive ao gestor e ao corpo docente, a aceitação da EaD.

Entre os gestores ainda não há na totalidade deles a clareza sobre a concepção, ou pelo menos alguns não conseguem expressar a compreensão da arquitetura própria que a EaD possui. A incorporação parece estar recente, pois, falta a diferenciação da modalidade EaD com a educação presencial para alguns dos entrevistados. Algumas falas expressam que entre o(s) colegiado(s) a reflexão ainda precisa aprofundar. Apesar de alguns apresentarem dificuldade de reconhecer a EaD e/ou traduzir as peculiaridades metodológicas e de planejamento, entre outros isso apareceu bem compreendido, sem dificuldades.

As maiores preocupações dos coordenadores em relação à inserção de carga horária a distância nos cursos presenciais podem ser resumidas em duas: formação adequada dos professores para ministrarem aulas nesta modalidade e a perda da qualidade dos cursos. Entre os aspectos positivos deste processo destacamos: atendimento às exigências da modernidade com a incorporação de tecnologia e a flexibilidade enquanto necessidade de adequação à legislação.

Emergiu em quase todas as falas dos coordenadores a preocupação com a crise educacional em especial das licenciaturas, uma vez que a desvalorização da

profissão docente acaba por afastar alunos interessados nos cursos de formação de professores. Neste sentido, a implementação de disciplinas com carga horária a distância passa a ser um atrativo para estes estudantes, pois diminuirão suas idas à universidade, e utilizarão dos recursos tecnológicos que a modalidade lhes permite. Por consequência, esta alteração na forma da oferta das disciplinas pode auxiliar na sustentabilidade dos cursos. Embora a PUC Goiás seja uma instituição de caráter filantrópico, é uma instituição privada e necessita de recursos para a viabilização financeira da instituição.

Como vimos ao longo deste trabalho a mediação é nevrálgica, e não basta legislação direcionar para uso da tecnologia na educação, precisa muito mais, incluindo não apenas disponibilização de recursos e suporte técnico. Importa sobremaneira o preparo do professor para saber lidar com tudo e fazer seu planejamento adequado considerando as particularidades da modalidade EaD, continuando como o mediador do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABMES, Pesquisa. Velocidade de crescimento da EaD. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/42>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ALONSO, K. M. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996. p. 57-74.

_____. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/09/2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20André.pdf>. Acesso em: 05 abril 2022.

ANDRELO, Roseane. *Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar*. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ARELALO, Lisete R. G. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

AZEVEDO, A. R. de; CASEIRO, L. C. Z. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 3, n. 4, p. 247-284, 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4893>. p. 265. Acesso em 06 nov 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira. *Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE*. 176 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30888/1/DISSERTAÇÃO%20Roberto%20Oliveira%20Batista%20Júnior.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-oeste*. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/>

3240/5/Dissertação%20-%20Cyntia%20Aparecida%20de%20Araújo%20Bernardes%20-%202013.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar. *A política de EaD e as disciplinas semipresenciais: o caso da UEG – campus Goianésia*. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10993/3/Tese%20-%20Gisele%20Gomes%20Avelar%20Bernardes%20-%202020.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BORBA, Kalina Lígia de Almeida. *Educação a distância na sala de aula conectada: a percepção discente e docente sobre uma experiência no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília*. 2014. xvii, 215 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17221/1/2014_KalinaLigiadeAlmeidaBorba.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 2.253 de 18 de outubro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 2001b.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 4.059 de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004b, seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 de abr. 2021.

_____. Casa Civil. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

_____. Ministério da Educação. Resolução n°1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 23-24. 14 mar. 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

_____. Secretaria Geral. Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 12 de abril 2021.

_____. Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. *Diário Oficial da União* nº 118, de 22 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/COMUNICADO-JURIDICO-PORTARIA-NORMATIVA-MEC-N-11-DE-20-DE-JUNHO-DE-2017-2-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 12 de abril 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 dez. 2019d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico da Educação Superior 2019*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BROD, Fernando Augusto Treptow. *Significar aprendizagens em informática na educação tecnológica através do desenvolvimento de projetos*. 2011. 106f. Dissertação. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. A. Educação superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 207-235.

CANDIDO JUNIOR, Eli. *Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem*. Presidente Prudente. 2019. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação - FCT) - Unesp. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191010>. Acesso em: 31março 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CMMAD. Nações Unidas no Brasil. *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Documento resultante da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). 1991. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 02 abril 2022.

CORREIA NETO, Jorge da Silva; VALADÃO, José de Arimatéia Dias. Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: Uma Análise a partir de Processos de Institucionalização. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 97-120, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n3p97/35276>. Acesso em: 13 maio 2020.

COSTA, Luis Artur. *Desnaturar desmundos: a imagem e a tecnologia para além do exílio no humano*. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_9a3efee836e2328ddf04648134800833. Acesso em: 16 jul. 2020.

COSTA NETO, Alcelyr Valle da. *Formação didática do professor que atua nos cursos de graduação e especialização em direito: proposta de curso para formação de professores na modalidade EaD*. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Uninter, Curitiba, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNINTER-3_aa8ee9f068c6697b686faf4bf6e6e6ae.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. n. 13 - Trajetória da Educação a Distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 13, abr. 2019. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/42115>>. Acesso em: 13 maio 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. *Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem*. 2019. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_5c7ec1c7b0b5d010b45fab909f2f81d0. Acesso em: 31mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, 2002.

_____. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. *Linhas Críticas*. v. 11, n. 20, 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3218/2903>. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. Plano Nacional de Educação: *O epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Biblioteca Anpae; Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/PolíticaPNE-Final.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001. p. 13-42. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/pesquisa/grupo-de-estudos-e-pesquisas/grupo-de-estudos-e-pesquisa-2020/textos/texto-draibe>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Flávia, M.; SOUSA, Lívia, S.; LIMA, Daniela da C. B. Avaliação Institucional e EaD: das discussões teóricas aos aspectos legais. In: *Educação a Distância (EaD): realidade, evolução e contextos*. Daniela da Costa Britto Lima, Catarina de Almeida Santos e Mirza Seabra Toschi. (Orgs.). Anápolis: Editora UEG, 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A historicidade do objeto na pesquisa educacional. In: *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos 2007. pp.155-164.

HABERMAS, J. *Teoria do Agir Comunicativo*. v. 1. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HERRMANN, Ivan Claudino. *Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados*. 2018. 108 f. (Dissertação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: 15 dez. 2020.

HOBMEIR, Elaine Cristina. *Flipped Classroom: as práticas dos alunos inseridos nos cursos semipresenciais de gestão*. 134f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

HORN, M.; STAKER, H. *Blended Learning Definitions*. 2014. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> Acesso em: 14 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Divulgação dos Resultados. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf

JACQUES, Juliana Sales. *Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos*. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, UFSM, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15048>. Acesso em: 15 jul. 2020.

KRAVISKI, Mariane Regina. *Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/332>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

LAVILLE, Christian. *Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões a cerca da metodologia da pesquisa*. p. 119-127, 1999. (Conferencia apresentada na FE UNB em 1999).

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. Goiânia, *Educativa*, v. 11, n. 1, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/662>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Produto 02 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas/CNE/UNESCO*, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 07 de set. 2021.

_____. Dossiê. Arena constitutiva da Educação Superior a Distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 34 n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/82461/48874>. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. Educação a Distância e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação: uma questão de inclusão?. In: GONÇALVES, Vitor; MOREIRA, J. Antônio; CORRÊA, Ygor. (Org.). *Educação e tecnologia na sociedade digital*. Santo Tirso: Whitebooks, 2019, p. 81-100.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; CARVALHO, Renata Ramos da Silva; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. Educação a distância e plano nacional de educação (2014-2024): contribuições para as metas da Educação Superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo (Orgs.). *Políticas de Educação Superior e PNE (2014-2024): educação a distância, pós-graduação e inclusão*. v. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 39-64.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. *Expansão e Institucionalização da educação a distância no Brasil*. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/211001.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori e Cruz. Educação superior a distância: a contribuição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para o desenvolvimento do plano nacional de

educação. *Revista REVELLI*, v. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9942>. Acesso em:

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; CRUZ, Joseany Rodrigues. Educação semipresencial e híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentação. *Revista Educa Online*, v. n. 1, jan./abr. 2021.

MACHADO, Nathália Savione. *Fazendo o semipresencial e sonhado com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado*. 2018. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/116>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINS, Lara Barros. *Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários*. USP. Psicologia. Ribeirão Preto. 189 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo USP. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-02102012-123253/publico/2012.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MELILLO, K. M. de C. F. A. de L. *Em um dia, professor no ensino presencial... Em outro, professor na modalidade a distância? Ações que constituem a atividade de ser professor na EaD/UAB*. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_ce6ffb4f002d0acab47e36176ffcfa07. Acesso em: 29 mar. 2020.

MESQUITA, Maria Cristina das G. Dutra. *O trabalhador estudante do ensino superior noturno: Possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação*. 193 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/677>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MESQUITA, M. C. das G. D.; NOLETO, S. de O. B. Estratégia política para a expansão e garantia de matrículas no ensino superior: a parceria público-privada com o Programa Educacional de Bolsa Universitária no estado de Goiás. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 14, n. 06. janeiro de 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/41857824/Estrat%C3%A9gia_pol%C3%ADtica_para_a_expans%C3%A3o_e_garantia_de_matr%C3%ADculas_no_ensino_superior_a_parceria_p%C3%BAblico_privada_com_o_Programa_Educacional_de_Bolsa_Universit%C3%A1ria_no_estado_de_Goi%C3%A1s. Acesso em: 30 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, 2011, p. 621- 626.

MOREIRA, J. A. *Live: Pandemia Covid-19: do ensino remoto emergencial à educação digital on-life*. Palestrante: José António Marques Moreira (Universidade Aberta, Portugal). Mediadoras: Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG) e Katia Morosov Alonso (UFMT). Reitoria Digital da UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HdEkXDskB0k>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, [S. l.], v. 20, n. 26, p. 02-35, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 5 jul. 2021.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jun./abr. 2019.

_____. *Entrevista: Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*. Em 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/>. Acesso em: 26 jan. de 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOMES, Alfredo Macedo (Orgs.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-21-10-12-11-59-01.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2020.

OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira. *Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa*. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27049/1/2017_dlfosmundo.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

PASSOS, Marize Lyra Silva. *MM-Híbrido - Modelo de maturidade para avaliação do ensino híbrido em instituições de ensino superior*. 2018. 237p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189947/001090023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. *Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior*. 2016. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305326>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016.

PEREIRA, Luciano Santana. *Cultura, tecnologia e hábitus docente: um estudo em uma instituição de ensino superior no norte do Paraná*. 2015. 118f. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá Brasil. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Maringá, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_07a39fcac32f130c33532c9cb9af0e56. Acesso em: 25 mar. 2020.

PIRES, Márcia Regina. *As Competências do professor da educação a distância*. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/970>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. *Regimento Geral*. 2017. (Série Legislação e Normas; 24). Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/04/Serie-Legislacao-23.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PRETI, Oreste. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/33840291/EDUCAÇÃO_A_DISTÂNCIA. Acesso em: 11 set. 2021.

REIS, Ana Tereza Vendramini. *A Importância das Tics e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior*: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. [161f]. Tese (Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_8a0e713dd3c837a786914056d5c96935. Acesso em: 03 jan. 2021.

ROCHA, Carlos Antônio; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. Os desdobramentos do modelo gerencialista no campo educacional. In: BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JÚNIOR, Antônio da Silva; LIMA, Lorena Carvelo e Silva. *A pluralidade nas políticas educacionais: da educação básica à superior*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 65-78.

RODRIGUES, Marina C. Nori. *Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos: o papel do estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano*. 2021. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11680/3/Dissertação%20-%20Marina%20Campos%20Nori%20Rodrigues%20%20-%202021.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SALGADO, Rodolfo Cipriano João. *A Interação dialógica em educação a distância: a produção de sentido numa perspectiva (est)ética*. 2018. 300f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, C. A.; NOGUEIRA, D. X. P. Expansão da Educação Superior a Distância e os Novos Marcos Regulatórios: Definições e Desafios na perspectiva da Qualidade. In: LIMA, D. da C. B. P.; SANTOS, C. de A.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). *Educação a distância (EaD): realidades, evolução e contextos*. Anápolis: Editora UEG, 2017.

SANTOS, F. C. dos. *UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD*. Universidade do Estado da Bahia. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em 20 set 2021.

SANTOS, Raquel La Corte dos. *Sujeito-língua-tecnologia: marcas de uma relação complexa em enunciados produzidos em diferentes práticas de ensino/aprendizagem de Espanhol (EAD e presencial) em meio digital*. 2015. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - USP, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde-23112015-142511. Acesso em: 03 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SEEGER, F. D.; ALVES, M. A.; GHISLENI, T. S. Educação superior na sociedade pós-moderna: propagação e mercantilização do ensino na modalidade EAD no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, e490101119986, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19986>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SEVERINO, Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

_____. Modalidades e metodologias de pesquisa científica. In: SEVERINO, J. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 124-135.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SILVA, Cristiana Silveira. *Projeto de Educação a Distância em dermatologia voltado para estudantes de graduação em medicina*. 85 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5133/tde-26042012-095227/publico/CristianaSilveiraSilva.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SILVA, Michele Rejane Coura da. *Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_37adcdcc782062cec637d3e1839fe9b9. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, M. R. C. da; MACIEL, C.; ALONSO, Kátia Morosov. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE*, v. 33, n. 1, p. 95-117, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/74042/41701>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Rodrigo Tavares da. *Atividades para o estudo de integrais em um ambiente de ensino híbrido*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_4f69f33c6d849e6f3a175da304126d51. Acesso em: 03 jan. 2021.

SIQUEIRA, Manoel Brod. *A educação híbrida e sua efetividade em universidades públicas do Brasil*. 2015. xii, 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: Acesso em: 03 jan. 2021.

SOSNOWSKI, Katyúscia. *Telecolaboração, arte e educação: diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva bakhtiniana*. 2015. 229f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131347/000981612.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUSA, Livia Soares de Lima. *Constituição e desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil: as contribuições do Conselho Federal de Educação (1962-1994) e do Conselho Nacional de Educação (1995-2014)*. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/876/2/1503008713_livia_dissertacao_para_dvd.pdf. Acesso em: 14 março 2022.

TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. 290 p.

_____. *Live Ensino Híbrido com Profª Dra. Mirza Seabra Toschi em 18 de junho de 2021*, pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcCpK4mHvOc&t=4901s>. Acesso em: 22 ago. 2021.

TRICONTINENTAL. *Cartilha: A Educação Brasileira na Bolsa de Valores*. Financeirização da Educação. Tricontinental: Front, out. 2020. Disponível em: <https://www.thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/?output=pdf>. Acesso em 05 jul 2021.

VESPASIANO, Luce Mary. *As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis*. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/963>. Acesso em: 03 jan. 2021.

XAVIER, Antônio Roberto; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale; MARINHO, Maria Jucilene Freire Lopes. Educação a Distância (EaD): Texto e Contexto. *Revista Científica de Educação a Distância* (Unimes), v. 9, n. 16, jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

ANEXOS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico da EaD no Educação Superior – Descritores:
Políticas educacionais modalidade a distância para ensino superior- 2006- 2019

Título	Tipo de Pesquisa /ano defesa	Autor/ instituição
Educação aberta e a distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal	Tese 2006	PIMENTEL, Nara Maria. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.
Prejuízos educacionais: a semiformação intensificada	Dissertação 2014	DUCI, Juliana Rossi. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara- PPGE
A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado.	Tese 2015	TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Políticas em Educação- Universidade Nove de Julho, São Paulo
Educação a distância (EaD) num IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão.	Tese 2016	FRANÇA NETO, José UNB- PPGE
O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP: o ambiente virtual de aprendizagem na percepção de alunos e tutores	Dissertação 2017	MARTÍNEZ, Dayra Émile Guedes. UNESP- PPGE
Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade	Dissertação 2018	COSTA, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus. PUC Goiás- PPGE
A Expansão da Educação à Distância e a formação inicial de professores em Matemática na UFPA: democratização com qualidade social?	Dissertação 2019	SILVA, Eliomar Nascimento da. Universidade Federal do Pará- PPGE

Fonte: BDTD, elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico da EaD na Educação Superior – Descritores:
Regulação da educação superior a distância- 2008-2019

Título	Tipo de Pesquisa /ano defesa	Autor/ instituição
Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da Universidade Federal do Pará	Dissertação 2008	RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. Universidade Federal do Pará- PPGE
SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do Estado brasileiro: os limites do Estado-Nação	Tese 2009	ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. PPGE
A efetividade de feedbacks informatizados sobre a autoregulação da aprendizagem em	Tese 2009	MÁXIMO, Luis Fernando. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Pós-Graduação em informática na Educação.

cursos a distância: um estudo de caso na área da computação		
Políticas de avaliação da Educação Superior da Universidade Federal do Tocantins UFT no contexto do SINAES: entre avaliadores e avaliados	Dissertação 2011	CONCEIÇÃO, Maria de Fátima. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas
Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional	Tese 2011	LOBO, Márcia Eunice. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PPGE
Expansão da Educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da universidade do Tocantins	Tese 2011	MAIA, Maria Zoreide Brito. Universidade Federal de Goiás (UFG)-PPGE.
Formação do professor tutor para a educação a distância: percepções e sentidos	Dissertação 2012	ANDRADE, Marli Turetti Rabelo. Universidade Tuiuti do Paraná. PPGE.
Avaliação da aprendizagem em curso de formação de gestores de EaD a distância	Dissertação 2013	SANTOS, Adriana Malinowski dos. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. PPGE.
Redes de universidades: novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira	Dissertação 2013	SOUZA, Juliana de Fatima. Universidade Federal de Minas Gerais. FE.
Mediação pedagógica do tutor: estudo de caso no contexto semipresencial de uma faculdade privada	Dissertação 2014	CASTRO, Ana Cristina de. Universidade de Brasília/UnB- PPGE.
Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história.	2016 Dissertação	ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz Costa. Universidade Federal do Triângulo Mineiro-PPGE.
Liderança a distância: um estudo sobre os desafios de liderar equipes em um contexto de trabalho remoto	Tese 2016	BUCATER, Aparecida. Universidade Metodista de São Paulo- Programa de Pós Graduação em Administração.
Educação a Distância, Polos e Avaliação Regulatória: Narrativas de um quebra-cabeça	Dissertação 2017	SANTOS, Rodrigo Oliveira. Universidade Metodista de São Paulo- Escola de Comunicação, Educação e Humanidades. PPGE
Política pública de regulação: processo de habilitação institucional de uma IFES para oferta de educação a distância	Dissertação 2019	SILVA, Ana Lúcia da. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Fonte: BDTD, elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3 – Produções sobre ensino híbrido na educação superior presencial com base na BDTD- 2011 a 2019

Autor(a)	Nível/ ano defesa	Título	Referências	Conteúdo-resumo-compreensão do termo
KRAVISK I, Mariane Regina.	Dissertação 2019	Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior— em serviço — em	Moran (2010, 2013, 2015, 2018), Bacich (2015, 2018) e Horn e Staker (2015) acerca dos fundamentos	A necessidade de inovar práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura de metodologia de ensino semipresencial. Considerando que professores precisam formar-se para formar. [...] Almejou-se o alcance do conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens

		metodologias ativas e ensino híbrido	teóricos do ensino híbrido; Kenski (2013); ensino presencial e a distância; Imbernón (1994, 2005, 2016)	para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.
CANDID O JUNIOR, Eli.	Dissertação 2019	Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem.	Valente, (2014 e 2015); Bacich (2015 e 2016); Horn e Staker(2015); Moran (2014 e 2015); Sharma (2010); Santos (2015); Caversan (2016); Martins (2016)	O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas online por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Compreender quais são os saberes (conhecimentos, competências e habilidades) que os docentes utilizam quando há a integração entre o ensino presencial e online é fundamental para identificar as demandas em relação ao processo formativo docente.
SILVA, Rodrigo Tavares.	Dissertação 2019	Atividades para o estudo de integrais em um ambiente de ensino híbrido.	Porvir (2013); Christensen, Horn e Staker (2013); Horn e Staker (2015); Moran (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Silva (2016)	[...]algumas características mencionadas são comuns ao uso do híbrido para o ensino, como, por exemplo, o uso da nova e da antiga tecnologia. Neste caso, não é preciso mudar o que já existia, mas que seja complementado com o que tem sido feito. Ou seja, utilizar o híbrido no intuito de melhorar o processo que já estava em vigor. Nesse viés, para o ensino, a inovação disruptiva passou a ser o termo que melhor descreve a implementação do Ensino Híbrido. (p.46)
DOMIN GUEZ, Fabiane da Rosa.	Dissertação 2019	Formação Inicial de Professores Com Enfoque No Sistema Blended Learning em Ambiente Virtual de Aprendizagem	Graham (2006); Tori (2009); Garrison e Kanuka (2004); Vaughan (2008;2010); Valente (2014); Chistensen, Horn e Staker (2013; 2015)	Apresenta como objetivo geral “compreender como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e AVA, MOODLE. [...]O estudo teórico e a realidade estudada demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no <i>Blended Learning</i> -BL comprometem os estudantes com a preparação prévia dos conteúdos de aula, reservando-se o tempo/espaco presencial para atividades dialógicas e cooperativas e ampliando o universo da experiência discente no contexto da formação inicial de professores.
PASSO S, Marize Lyra Silva.	Tese 2018	MM-Híbrido – Modelo de Maturidade para Avaliação do Ensino Híbrido em Instituições de Ensino Superior	Valente (2014 e 2015); Horn e Staker(2014); Litto (2009); Moran (1999, 2014 e 2015)	O ensino híbrido tem por objetivo unir as melhores características do ensino presencial e os recursos de aprendizado on-line para promover uma educação de qualidade, representando assim oportunidade para redesenhar a forma como cursos superiores são desenvolvidos, programados e entregues pelo uso de combinação de

				momentos presenciais e virtuais, “Brick and Click”. Este modelo de ensino pode ser visto como complemento de outras ecologias de aprendizagem e vem sendo foco de estudo no cenário mundial[...]
BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira.	Dissertação 2018	Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EaD na carga horária de cursos presenciais da UFPE	Levy (1999); Almeida e Valente (2011); (Tori, 2010); Chaves Filho, et al., (2006); Moran (2005);	Usufruir da presencialidade dos atores no processo educativo aliada a uma flexibilidade curricular permeada pelas TDIC é o que ocorre no ensino híbrido. Nesse sentido, o ensino híbrido se caracteriza como uma proposta pedagógica que articula momentos presenciais a momentos à distância. p. 37
MACHADO, Nathália Savione.	Dissertação 2018	Fazendo o semipresencial e sonhado com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado.	Berbel (1998, 2011); Bacich, Neto e Trevisani (2015); Horn e Staker (2015), Kenski (2012), Masetto (2012), Moran (2015) e Oliveira Netto (2005)	explora algumas possibilidades de combinação entre a educação presencial e a distância. Foi desenvolvida como parte do projeto de pesquisa “Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: metodologias e tecnologias” no Grupo de Pesquisa “Educação a Distância” do Centro Universitário Internacional. Trata-se de um estudo de caso múltiplo, realizado em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, localizadas na região Sul do país. Os modelos pedagógicos na educação superior modificam-se a partir da inserção de releituras das teorias de aprendizagem, da utilização de tecnologias digitais e da remodelação de antigas ferramentas.
COSTA NETO, Alcelyr Valle da.	Dissertação 2017	Formação didática do professor que atua nos cursos de graduação e especialização em direito: proposta de curso para formação de professores na modalidade EaD	Trabalho completo não disponível	no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, o objetivo de trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do professor universitário [...]apresentado como produto deste trabalho, uma matriz para um curso de didática na educação superior, formatada para a modalidade EaD, mas que pode adequar-se para a modalidade híbrida ou presencial.
OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira.	Dissertação 2017	Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa.	Christensen, Horn e Staker (2013); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Valente (2014)	ensino híbrido permite que esses estudantes aprendam <i>on-line</i> ao mesmo tempo em que podem beneficiar-se da supervisão física e, em muitos casos, da instrução presencial. Em muitas escolas, essa inovação no ensino está surgindo como uma forma de otimizar o trabalho do professor e motivar os alunos. [...] modelo ocorreu a partir da criação do ensino <i>on-line</i> . (p.23)
PELLISSONI, Adriane Martins	Tese 2016	Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação	Means, Toyama, Murphy, Bakia e Jones (2009); Shen e	Na área de psicologia educacional aplicada analisou a eficácia de um programa sobre autorregulação da aprendizagem desenvolvido com estudantes universitários no formato de

Soares.		da aprendizagem para estudantes do ensino superior	Liu (2011); Lecastre (2012)	disciplina híbrida e as mudanças em variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais.
REIS, Ana Tereza Vendramini.	Tese 2016	A Importância das Tics e da Educação como Processo Comunicacional Dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Berbel (1998, 2011), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Freire (2002, 2014, 2016), Horn e Staker (2015), Kenski (2012), Masetto (2012), Moran (2015) e Oliveira Netto (2005)	Trabalha com “mudanças educacionais como adaptação educacionais em nível superior advindas do contexto tecnológico bem como por meio do diálogo da comunicação com a educação. Capítulo III intitulado “O Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e as Tendências Educacionais” p.51
SILVA, Michele Rejane Courada.	Dissertação 2016	Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação	Trabalho completo não disponível	A integração entre o ensino presencial e o virtual, o blended learning, vem sendo foco de estudos no cenário mundial. No Brasil, a normatização da semipresencialidade, pela portaria Pela portaria nº4.059/2004, permitiu que o blended learning (ou ensino híbrido) fosse implementado nas Instituições de Ensino Superior.[...] O suporte teórico do estudo versa sobre a institucionalização da educação a distância e o ensino híbrido, fazendo a abordagem dos principais conceitos.[...] A análise das regulamentações das universidades federais demonstrou que muitas delas não especificam claramente como o ensino semipresencial deve ser constituído e nem a maneira como as universidades federais devem implantar as atividades híbridas.
VESPASIANO, Luce Mary.	Dissertação 2016	As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis	UNESCO(2008 e 2011); Mshra e Koehler(2006); Morin (2003 e 2008); Charlot (1976, 2008); Behrens(1999 e 2005); Pesce (2013, p. 481)	na nota 5 traz a definição de educação híbrida. Trata a nível de conhecimento científico e como este pode influenciar o processo de ensino aprendizagem no ES integrado com as TDIC na era digital. Foco nas perspectivas pedagógicas e a docência.
HOBMEIR, Elaine Cristina.	Dissertação 2016	<i>Flipped Classroom</i> : As Práticas dos Alunos Inseridos nos Cursos Semipresenciais de Gestão	Trabalho completo não disponível	nesta dissertação a pesquisa a respeito das práticas dos alunos dos cursos de Gestão na modalidade Semipresencial, que utilizam a metodologia Flipped Classroom. Buscou-se identificar e compreender as práticas dos alunos em um ensino híbrido, utilizando-se o método de estudo de caso, em uma

				instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba.
SIQUEIRA, Manoel Brod.	Dissertação 2015	A educação híbrida e sua efetividade em universidades públicas do Brasil	Williams (2003); El-Deghaidy, Nouby (2008); Borges, (2006); Castro, Damiani, (2011); Santos, De Andrade, (2010); Vaughan (2014)	A educação híbrida é uma modalidade de ensino que combina características do ensino presencial tradicional e da educação a distância, mediante a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Devido a sua crescente aplicação em cursos de ensino superior, o objetivo da presente pesquisa foi investigar se a educação híbrida pode ajudar a aumentar a efetividade social das universidades públicas brasileiras.
PEREIRA, Luciano Santana.	Dissertação 2015	Cultura, tecnologia e <i>habitus</i> docente : um estudo em uma instituição de ensino superior no norte do Paraná	Graham (2005); Tori (2010);	Um dos grandes desafios da educação é transformar o processo de ensino em aprendizagem e para que isso ocorra é necessária a mudança do <i>habitus</i> docente voltado ao ensino para uma postura em que se prevaleça a aprendizagem. P.57
SANTOS, Raquel La Cortes.	Tese 2015	Sujeito-língua-tecnologia: marcas de uma relação complexa em enunciados produzidos em diferentes práticas de ensino/aprendizagem de Espanhol (EaD e presencial) em meio digital	Castells(2009) "sociedade em rede", Leffa(2005) interassão social, Levy (2010); (Sing,2003; Graham,2006, Martins, 2009) <i>Blended Learning</i> ; Moran(2000)	Parte de um olhar teórico multidisciplinar, a relação entre sujeito, língua e tecnologias que se manifesta em enunciados produzidos em meio digital, no contexto de práticas pedagógicas de duas modalidades de educação a Educação a Distância (EAD) e a Educação Presencial (EP), em cursos superiores de Letras/Espanhol. Objetivo principal contribuir para reflexão crítica sobre o papel exercido por diferentes tecnologias de suporte da escrita, surgidas no cenário da cibercultura, na relação entre sujeitos aprendizes e mediadores e também se propõe a observar de que forma essas tecnologias afetam o processo de ensino e aprendizagem de línguas [...]
BORBA, Kalina Lúcia de Almeida.	Dissertação 2014	Educação a distância na Sala de Aula Conectada: a percepção discente e docente sobre uma experiência no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília-UnB	Harasim et al (2005); GRAHAN (2005); TORI (2010)	Investiga modelo pedagógico da "Sala de Aula Conectada", segundo as percepções docente e discente, utilizado na disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso presencial de Pedagogia da UnB e do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil/UnB. Pretendeu-se como objetivo analisar o modelo que tem como base a interligação de duas ou mais salas fisicamente distantes, por meio da videoconferência via internet, conduzida por um professor com o apoio de tutores. [...]Para embasar estes estudos, buscaram-se referenciais teóricos sobre ensino híbrido e percepção.
MARTIN	Dissertação	Aprendizagem	Vaughan	Os atuais contextos educacionais a

S, Lara Barros.	ção 2012	Em Ações Educacionais a Distância: Fatores Influentes no Desempenho Acadêmico de Universitários	(2007); Garrison & Vaughan, (2008)	distância ou híbridos, assentados na internet, introduzem novas formas de estudar e aprender, [...]A pesquisa objetivou propor e testar um modelo de avaliação de ações educacionais a distância, visando identificar variáveis preditoras de aprendizagem relacionadas às características da clientela (estratégias de aprendizagem e frequência nos recursos da web) e às reações aos procedimentos instrucionais e ao tutor.
SILVA, Cristiana Silveira.	Dissertação 2012	Projeto de Educação a Distância em Dermatologia Voltado para Estudantes de Graduação em Medicina	Litto & Formiga (2009); Zamlutti (2006);	[...]estudo prospectivo incluindo estudantes da Faculdade de Medicina da Universidade de Tecnologia e Ciências de Salvador Bahia Brasil. [...]divididos em dois grupos; o grupo que participou de atividades presenciais apenas e o grupo que participou das atividades presenciais associado ao curso de educação a distância (curso híbrido). [...]Os resultados indicaram que o desempenho dos alunos de graduação, do curso de educação a distância em dermatologia associado a atividades presenciais, foi superior ao curso presencial apenas.
BROD, Fernando Augusto Treptow.	Dissertação 2011	Significar aprendizagens em informática na educação tecnológica através do desenvolvimento de projetos	Barbosa (2005) Palloff e Pratt (2002); Sancho e Hernandez (2006)	apresenta uma reflexão a respeito das aprendizagens ocorridas na disciplina Informática de dois cursos de nível superior do Instituto Federal Sul-riograndense(IF-Sul)Campus (CAVG) em 2009, tendo a Aprendizagem Baseada em Projetos(ABP)como estratégia pedagógica associada ao uso de um AVA para ampliar as apropriações tecnológicas dos alunos da educação profissional e tecnológica. [...]O ensino híbrido através do AVA ofereceu a possibilidade de adaptar o estilo de educação formal presente no ensino tecnológico ao estilo individual de cada aluno aprender.
MELILLO, K. M. de C. F. A. de L.	Dissertação 2011	Em um dia, professor no ensino presencial... Em outro, professor na modalidade a distância? Ações que constituem a atividade de ser professor na EaD/UAB	Borba (2011); Lopes (2010); Levy (1993); Moore, 1973 apud Belloni (2001); Peters (2003); Silva (2010)	Trabalha com a teoria da Atividade (TA). Neste sentido, a partir das ações mediadas por artefatos da EaD, constituiu a atividade de ensinar a distância no contexto da EaD/UAB na instituição pesquisada. Concluí que o docente não se torna professor a distância repentinamente, mas que esta transição se dá de forma processual que, por vezes, é lenta. Mais ainda, no contexto descrito, estes professores adquirem um perfil híbrido e atuam nas modalidades a distância e presencial, mesclando suas estratégias e suas mídias. [...]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4 - Universo dos Cursos Presenciais PUC Goiás em novembro de 2020

	Curso graduação	Tipo/Percentual	Carga horária a distância (CHEaD) (sim/não)
1	Administração (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	sim
2	Agronomia (Resolução CEPE – 7/2017)	Bacharelado	não
3	Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Portaria 1095 de 24/12/2015)	Tecnológico	não
4	Arqueologia (Portaria 278 de 20/04/2018)	Bacharelado	não
5	Arquitetura e Urbanismo (Portaria 286 de 21/12/2012)	Bacharelado	não
6	Biologia (Dec. MEC 794 – 14/12/2016)	Bacharelado	não
7	Biologia (Dec. MEC 794 – 14/12/2016)	Licenciatura	não
8	Biomedicina (Portaria 136 de 01/03/2018)	Bacharelado	sim
9	Ciência da Computação (Portaria 794 de 14/12/2016)	Bacharelado	não
	Ciência da Religião		não
10	Ciências Aeronáuticas (Portaria 1344 de 15/12/2017)	Bacharelado	não
11	Ciências Contábeis (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	sim
12	Ciências Econômicas (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	sim
13	Design (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	não
14	Direito (Portaria 419 de 08/05/2017)	Bacharelado	não
15	Educação Física (Portaria 1095 de 24/12/2015)	Licenciatura	não
16	Enfermagem (Portaria 276 de 20/04/2018)	Bacharelado	não
17	Engenharia Ambiental (Portaria 919 de 27/12/2018)	Bacharelado	não
18	Engenharia Civil (Portaria 58 de 09/03/2016)	Bacharelado	não
19	Engenharia de Alimentos (Port. MEC 541 – 25/08/2014)	Bacharelado	não
20	Engenharia de Computação (Portaria 1104 de 28/12/2015)	Bacharelado	não
21	Engenharia de Controle e Automação – Mecatrônica (Portaria 1095 de 24/12/2015)	Bacharelado	não
22	Engenharia de Produção (Portaria 286 de 21/12/2012)	Bacharelado	não
23	Engenharia Elétrica (Portaria 286 de 21/12/2012)	Bacharelado	não
24	Farmácia (Portaria 136 de 01/03/2018)	Bacharelado	sim
25	Filosofia (Portaria 286 de 21/12/2012)	Licenciatura	sim
26	Física (Portaria 794 de 14/12/2016)	Licenciatura	sim
27	Fisioterapia (Port. MEC 136 – 01/03/2018)	Bacharelado	não
28	Fonoaudiologia (Portaria 822 de 30/12/2014)	Bacharelado	não
29	Gastronomia (Portaria 419 de 08/05/2017)	Tecnológico	não
30	Geografia (Portaria 419 de 08/05/2017)	Licenciatura	não
31	História (Portaria 794 de 14/12/2016)	Licenciatura	não
32	Jornalismo (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	não
33	Letras (Portaria 1095 de 24/12/2015)	Licenciatura	não
34	Matemática (Portaria 794 de 14/12/2016)	Licenciatura	sim
35	Medicina (Portaria 60 de 02/02/2018)	Bacharelado	não
36	Medicina Veterinária Resolução CEPE – 8/2017	Bacharelado	não
37	Nutrição (Portaria 136 de 01/03/2018)	Bacharelado	não
38	Pedagogia (Portaria 794 de 14/12/2016)	Licenciatura	não
39	Psicologia (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	não
40	Publicidade e Propaganda (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	não
41	Química (Portaria 1095 de 24/12/2015)	Licenciatura	sim
42	Relações Internacionais (Portaria 271 de 03/04/2017)	Bacharelado	não
43	Serviço Social (Portaria 136 de 01/03/2018)	Bacharelado	não
44	Teologia (Portaria 429 de 15/05/2017)	Bacharelado	não
45	Zootecnia (Portaria 136 de 01/03/2018)	Bacharelado	não

Fonte: PUC Goiás, elaborado pela autora.