

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

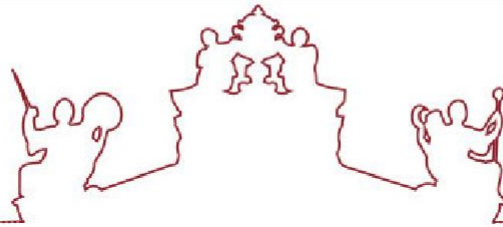
**Ensino Superior a Distância no Brasil: das Caravelas ao
Online - percurso, discursos e novos rumos.**

Maria Amaral de Andrade

Orientadora | Marília Castro Cid

Évora 2021





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

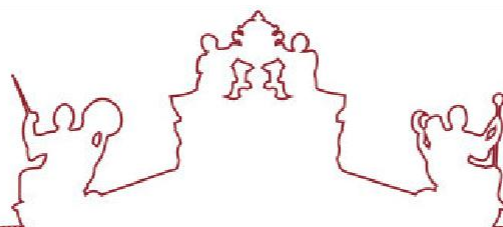
**Ensino Superior a Distância no Brasil: das Caravelas ao
Online - percurso, discursos e novos rumos.**

Maria Amaral de Andrade

Orientadora | Marília Castro Cid

Évora 2021





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada.

Presidente | José Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | António Moreira Teixeira (Universidade Aberta)
Armando Paulo Ferreira Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
José Luís Pires Ramos (Universidade de Évora)
Marília Castro Cid (Universidade de Évora) (Orientador)
Teresa Margarida Loureiro Cardoso (Universidade Aberta)

Évora 2021



RESUMO

Título - Ensino Superior a Distância no Brasil: das Caravelas ao *Online* - percurso, discursos e novos rumos.

A tese investiga, em perspectiva histórica e comparada, o fenômeno do *boom* de EaD no ensino superior após o Decreto N.º 9057 de 25 de maio de 2017 da Presidência da República do Brasil — conhecido como Marco Regulatório de EaD (Educação a Distância) — que autorizou pela primeira vez a oferta de cursos superiores realizados cem por cento a distância no país. Argumenta-se que o fundamento das políticas públicas brasileiras de EaD está pautado e amparado em uma agenda nacional político-histórica caracterizada por seus próprios traços socioculturais. Logo, a tese analisa a educação a distância em uma perspectiva diacrônica, pela investigação documental da história de seus marcos legislativos e em termos de índices e marcadores internacionais. Em sua perspectiva sincrônica, examina o vocabulário de atores-chave responsáveis por colocar em prática as políticas públicas no presente, a saber, gestores, *experts* e professores atuantes em EaD. Os dados da segunda parte da tese, dedicada ao discurso da educação a distância como concretizado na prática hoje, foram coletados em entrevistas abertas com gestores e *experts*, bem como em questionários respondidos por professores universitários de cursos de graduação. Conclui-se que a EaD do ensino superior brasileiro possui uma identidade única e peculiar, estando enraizada em um projeto sociopolítico nacional alicerçado, historicamente, na contínua tentativa de expansão da educação superior enquanto um bem coletivo de uma sociedade democrática. No que pesem os obstáculos à sua distribuição efetiva, deve-se atentar ao emergente papel de novos profissionais enquadrados na prática da educação a distância e aos desafios específicos da modalidade de ensino em termos de sua infraestrutura tecnológica e de seu arcabouço discursivo no Brasil.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Superior Brasileiro; Legislação de EaD no Ensino Superior Brasileiro; Ensino a distância; Educação *online*.

ABSTRACT

Title - Distance Learning in Higher Education in Brazil: from *Caravels* to *Online* - course, discourses and new routes.

The thesis investigates the *boom* of Distance Learning in Higher Education in Brazil, starting from Decree N. ° 9057 of May 25th, 2017 - popularly known as the ‘EaD Regulatory Act’ (Education at a Distance) - which authorized, for the first time in the country, the offering of fully one hundred per cent distance education (DE) for undergraduate degrees. To this end, we take the origin of Brazilian public education theory as a primary source of elucidation of DE legislation. Thus, it is argued that the foundations of DE public policies are based on and supported by a national political-historical agenda characterized by its own socialcultural traits. The thesis analyzes distance education from a diachronic perspective, through the documental investigation of the history of its legislative frameworks and, comparatively, by using international markers and indexes. From a synchronic perspective, it examines the vocabulary of key actors responsible for putting public policies into practice, namely, managers, experts, and teachers. The data from the second part of the thesis, concerning the discourse of distance education as concretized in its everyday use, was collected in open interviews with DE managers and experts, as well as questionnaires answered by higher education teachers. It is concluded that DE in Brazil prints its own peculiar identity as it is rooted in a very singular, nevertheless greater national socialpolitical project of attempting to expand higher education as a collective good in a democratic society. Under the light concerning the wake of several obstacles to its effective practice and distribution, one should pay special attention to the emerging roles of new education professionals and to the specific challenges brought by its technological infrastructure and discursive framework in Brazil.

Keywords: Distance Education; Brazilian Higher Education; Distance Education legislation in Brazilian Higher Education; Distance learning; E-learning.

DEDICATÓRIA

A aprender e ensinar.

EM HOMENAGEM:

Professor Lambros Comitas (1927-2020)

Columbia University

AGRADECIMENTOS

À energia vital e divina.

À Universidade de Évora, pela oportunidade de crescimento acadêmico e científico.

À Reitora da Universidade de Évora Doutora Ana Costa Freitas pela excelência com que rege esta imensidão que é o mundo de uma universidade fundada no ano de 1559 que traz consigo todo um legado ocidental dos estudos das Humanidades, da Filosofia, da Moral e da Escritura, e, preserva, o patrimônio histórico de um dos mais valiosos acervos do mundo acerca dos primórdios da educação no Brasil.

Em primeiro lugar cumpre-me fazer um agradecimento muito especial à minha orientadora, Doutora Marília Pisco Castro Cid, que contribuiu de forma decisiva para que esta tese aqui apresentada chegasse a bom porto, e, por sua imensa capacidade de ensinar, estimular, cuidar, seu rigor crítico e científico, generosidade, apoio e carinho. Professora, és uma grande orientadora. Muito obrigada.

À Diretora dos Serviços Acadêmicos Professora Alexandra Fernandes ponte fundamental nesta travessia unindo o Novo Mundo ao Velho Mundo. Dois lindos mundos.

Ao Diretor do Programa de Doutorado em Ciências da Educação e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora Doutor Bravo Nico.

Aos professores Ana Paula Canavarro, Olga Magalhães e Luís Sebastião pelos momentos tão preciosos de colaboração, amizade e aprendizagem que vivemos juntos. Vocês são muito especiais.

A todos os meus professores da Universidade de Évora que fundamentaram um enorme processo de crescimento acadêmico e científico nesta nova etapa de minha vida profissional.

Aos meus incríveis e tão generosos informantes por participarem desta pesquisa abrindo para mim seus escritórios, pensamentos, questionamentos, vidas e rotinas.

Às instituições que me receberam de portas abertas em prol da pesquisa científica no trajeto da busca por uma educação de excelência.

Ao grande amigo e companheiro de doutoramento, meu querido parceiro de estudo, de longos papos, cafés, copas e conversas filosóficas, Fabrício Lopes, obrigada por ter estado sempre ao meu lado e sempre juntos.

A todos os meus queridos colegas de doutoramento e em especial a Josina, Sandra, Lígia, Cris, Filipe, José, Pedro, Aleixo, Néelson e família Assis, por todos os momentos de estudo, trocas, boleias, conversas giro, risos e inestimáveis memórias construídas. É fixe!

À equipa administrativa do departamento de Ciências da Educação do Colégio Pedro da Fonseca pela preocupação, boa vontade e ajuda sempre precisa.

A todos os colaboradores da Universidade de Évora que nos abriram bibliotecas, laboratórios, cafeterias e salas d'aula em dias frios de inverno como também compartilharam conosco o lindíssimo entardecer de verão do Alentejo.

À querida amiga e companheira de jornadas Doutora Andreyra Mendes de Almeida Scherer Navarro que tanto incentivou a me lançar em busca de um sonho antigo.

Aos meus tão preciosos alunos que tanto me ensinam todos os dias.

Aos meus colegas gestores, professores e legisladores que sem os quais nada disso faz sentido.

Ao querido e sábio Professor Candido Mendes, Reitor e Imortal da Academia Brasileira de Letras.

Ao querido amigo Professor Sergio Pereira por sua generosidade e palavras sempre tão cordiais.

Agradeço também a todos os incríveis parceiros que ao longo do trabalho foram dando o seu apoio, luz e suporte e em particular a Dani, André Magnelli, Lucas Faial, Ana Podlubny e Dayse Amaral.

À Luzia Schmitd e Talita Guimarães pelo apoio incondicional, sempre.

Aos Doutores Pedro Bloch e John Deely (*in memoriam*) e aos meus médicos abençoados.

À amiga Leila Kamel por seu sorriso contagiante e fé na vida.

Aos amigos lisboetas Luís e Margarida Bicho que nos acolheram em sua casa nos trazendo conforto, segurança e carinho.

À querida e talentosa Flavia Lins e Silva e sua Pilar.

Aos meus pais Regina e Carlos Roberto, meus irmãos Tito e Juliana e meus sobrinhos Henrique, Rafael, Felipe, Tomás e Eduardo, porque a vida com vocês é muito boa.

À minha tia Eliana que é anjo da guarda.

Às minhas mãezinhas Dadade (*in memoriam*), Vera Lúcia e Nidinha.

Aos meus antepassados Lucy e Alipio, Chico e Maninha, Nanato, Nena, Tuta, Baby, Inah, Ilka, Ivan e Imar, Matilde Eugênia, Herculana Cândida, Mariana, Maria e Avelino, Luiz e Jacira, Carlos José e Jesuína, Antonio Augusto, Beatriz e Antonia (*in memoriam*) pois tenho em mim todos vocês.

Para além todos que contribuíram para o desenvolvimento desta etapa, amigos e família, é impossível se chegar ao final de uma jornada destas sem muita ajuda. Todos aqui ficam incluídos, num gigante abraço agradecido.

Para o final deixo, propositadamente, o meu marido Guilherme. Este trabalho é, na verdade, tanto meu como dele.

À todas as pessoas maravilhosas que fizeram parte deste percurso.

À preciosa tecnologia que nos permite estarmos juntos mesmo quando distantes.

Às eternas lembranças e memórias do Colégio do Espírito Santo.

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
ÍNDICE DE QUADROS.....	XVI
Justificação da escolha do tema	18
Contextualizando o estudo	21
O objeto de estudo.....	22
Questões de investigação	25
Objetivos do estudo	26
Metodologia	27
Descrição dos capítulos	30
CAPÍTULO I. IDEIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PREMISSAS	36
1.1. Referencial Analítico: o Ciclo de Políticas (1992) e Método Trajetório de Stephen Ball (1994).....	38
1.2. O conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes das políticas de educação a distância no Brasil	45
1.3. Premissas estruturantes na história educacional do Brasil.....	48
1.3.1. <i>Educação no Brasil Colônia</i>	49
1.3.2. <i>Educação no Brasil Imperial</i>	58
1.3.3. <i>Educação na Primeira República</i>	62
1.3.4. <i>A montagem do sistema educativo na Era Vargas</i>	64
1.3.5. <i>Educação no Governo Militar de 1964 – 1985</i>	77
1.3.6. <i>A era da democratização: as premissas constitucionais da educação</i>	88
1.4. Síntese do capítulo.....	92
CAPÍTULO II. ARQUITETURA LEGISLATIVA E EXPANSÃO DE EAD NO BRASIL (1996-2017)	96
2.1. A montagem de EaD a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996)	99
2.2. O primeiro Plano Nacional de Educação e o nascimento de uma política de EaD	104
2.3. Considerações sobre o I PNE: erradicação do analfabetismo, formação de professores, a primeira fase do <i>boom</i> de EaD e a privatização do ensino superior no Brasil.....	117
2.4. II Plano Nacional de Educação – PNE (Decênio 2014-2024)	123
2.5. Contornos de EaD em outros dispositivos legais e institucionais	127

2.5.1. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.....	127
2.5.2. Portaria MEC n.º 1.050, de 07 de novembro de 2007	131
2.6. O marco regulatório de EaD: Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017	133
2.7. Síntese do capítulo	142
CAPÍTULO III. PERCURSO, DISCURSOS E NOVOS RUMOS DE EAD: DO MACRO AO MICRO	146
3.1. Marcos de EaD no mundo e no Brasil: trezentos anos em retrospectiva.....	148
3.2. A expansão de EaD no Brasil: uma perspectiva comparada.....	158
3.3. O caso dos MOOC: Brasil e EUA em perspectiva.....	173
3.4. Síntese do capítulo:.....	185
CAPÍTULO IV. METODOLOGIA	188
4.1. Introdução: do discurso e de sua análise	188
4.2. Desenho da etapa de coleta de dados.....	196
4.2.1. Fase exploratória: entrevistas abertas.....	200
4.2.2. Fase acumulativa: questionários	211
4.3. Síntese global dos resultados do questionário	224
4.4. Síntese do capítulo	239
CAPÍTULO V. ANÁLISE DE RESULTADOS – OS DISCURSOS NA PRÁTICA: ANÁLISE EMPÍRICA DOS DISCURSOS DE GESTORES E PROFESSORES ATUANTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	242
5.1. Elementos do discurso de educação a distância	245
5.2. Primeiro eixo temático: a educação no nexo público-privado	258
5.3. Segundo eixo temático: coordenação de funções e competências	268
5.4. Terceiro eixo temático: tecnologias e espaço.....	282
5.5. Quarto eixo temático: o aluno EaD ideal	290
5.6. EaD <i>sub judice</i> : um balanço crítico	299
5.6.1. A metacognição e os caminhos da tecnologia.....	299
5.6.2. O avesso da modernidade e os obstáculos de educar a distância	312
5.7. Síntese do capítulo.....	320
CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS	322
6.1. Recapitulação	322
6.2. Conclusões	329
6.3. Limitações e Estudos Futuros.....	338

6.3.1. <i>A ressignificação da educação superior</i>	339
6.3.2. <i>Da transparência, normatização e avaliação</i>	345
6.3.3. <i>Da dialética das Pedagogias Digitais versus Teorias de Aprendizagem</i>	352
Referências bibliográficas:	361
Apêndices e Anexos:	384
Apêndice I – Questionário (somente perguntas).....	384
Apêndice II – Questionário com respostas consolidadas pelo Google Forms.....	396
Anexo I – Anúncio MOBREAL.....	437
Anexo II – Projeto Minerva	438
Anexo III - Nota Técnica n.º 12/2017/CGCQES/DAES sobre Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade	439
Anexo IV – Organograma 1 da norma ISO 21001:2018.....	443
Anexo V – Organograma 2 da norma ISO 21001:2018	444
Anexo VI – Organograma 3 da norma ISO 21001:2018	445
Anexo VII – Tabela desenvolvida de Normas ISO aplicáveis à educação.....	446
Anexo VIII – Demonstrativo do valor de ações de empresas privadas de capital aberto e a participação de EaD no Ensino Superior	449
Anexo IX – Propagandas de grupo privado internacional fornecedor B2B de produtos EaD no Brasil (extraídas do <i>site</i>).....	450

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABED Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRICS Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD Centro de Educação a Distância
CEDERJ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIAED Congresso Internacional de Educação a Distância
CC Conceito do Curso
CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC Conceito Preliminar do Curso
DED Diretoria de Educação a Distância
EaD Educação a Distância
ECTS European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA European Higher Education Area
ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
ENQA European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR European Quality Assurance Register
ES Ensino Superior
ESG Environmental, social and corporate governance
ESU União dos Estudantes Europeus
ESUD Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância
EUA Associação de Universidades Europeias
EURASHE Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior
FIES Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IES Instituição de Ensino Superior
IGC Índice Geral de Cursos
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO International Organization for Standardization
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS Learning Management Systems
ME Experiência Metacognitiva
MEC Ministério da Educação e Cultura
MIS Museu da Imagem e do Som
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOOC Massive Open Online Course
NAPEAD Núcleo de Apoio Pedagógico à EaD

NCES National Center of Education Statistics
NIME Instituto Nacional de Educação por Multimeios
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA Práticas Educacionais Abertas
PIB Produto Interno Bruto
PIGEAD Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância
PISA Programme for International Student Assessment
PNE Plano Nacional de Educação
PPC Projeto Pedagógico do Curso
PPI Projeto Pedagógico Institucional
PPP Projeto Político Pedagógico
PPP Parceria Público-Privada
PPPE Parceria Público-Privada na Educação
PROUNI Programa Universidade para todos
REA Recursos Educacionais Abertos
SAE Sistema de Atendimento ao Estudante
SEAD Secretaria de Educação a Distância de unidades federativas
SEED Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC Serviço Social do Comércio
SFTE Serviços Fixos de Televisão Educativa
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU Sistema de Seleção Unificada
SISUAB Sistema de informações da UAB
SRL Self Regulated Learning
SUA Sistema de Universidade Aberta
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
TI Tecnologia da Informação
TIC Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB Universidade Aberta de Portugal
UAB Universidade Aberta do Brasil
UAI Universidade Abierta Interamericana
UFF Universidade Federal Fluminense
UFB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNED Universidade Estatal a Distancia
UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNIREDE Associação Universidade em Rede
USP Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Crescimento de EaD no Brasil: Evolução Linear e Evolução Exponencial.....	23
Figura 2 - Os três contextos do Ciclo de Políticas.....	44
Figura 3 - Frontispício da obra <i>História Naturalis Brasiliae</i> , escrita originalmente em latim, no ano de 1648, pelo holandês Guilherme Piso.....	51
Figura 4 - Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância (2009-2018).....	119
Figura 5 - Crescimento de matrículas EaD no período 2009-2017.....	139
Figura 6 - Titulação dos professores em cursos regulamentados totalmente a distância, semipresenciais e presenciais.....	217
Figura 7 – Página inicial do website de uma IES que oferece cursos na modalidade EaD.....	264

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes da educação superior a distância.....	46
Quadro 2 - Objetivos e prioridades do I PNE (2001-2010).....	107
Quadro 3 - Objetivos e metas para EaD no I PNE (2001-2010).....	116
Quadro 4 - Crescimento de matrículas em EaD no período 2004-2014.....	120
Quadro 5 - Expansão das matrículas de EaD no período 2004-2013.....	122
Quadro 6 - Metas 12, 13 e 14 do II PNE 2014-2024.....	124
Quadro 7 - Marcos internacionais de EaD.....	149
Quadro 8 - Marcos da Trajetória de EaD no Brasil.....	152
Quadro 9 - Indicadores internacionais relativizados comparativamente à educação.....	161
Quadro 10 - Tendências globais em EaD no ensino superior.....	163
Quadro 11 - Panorama sociodemográfico do ensino superior no Brasil.....	166
Quadro 12 - Panorama sociodemográfico do ensino superior nos Estados Unidos.....	170
Quadro 13 - Perfil dos entrevistados na fase exploratória.....	206
Quadro 14 - Matriz de Objetivos do Questionário (2020/julho).....	212
Quadro 15 - Amostragem padrão para o questionário.....	215
Quadro 16 - As Gerações de EaD.....	250
Quadro 17 - Dicionário do Discurso dos especialistas EaD do Ensino Superior Brasileiro.....	252

Eu apresentaria três afirmações: primeiro, que devemos pensar de forma abrangente sobre a educação; segundo, que temos que pensar relacionalmente sobre a educação; e terceiro, que temos que pensar publicamente sobre a educação.

Lawrence Cremin, 1975

“Como antropólogo culturalista estou convencido que educação é a propriedade-eixo que permite a humanidade, continuamente, transcender às ecologias de nascimento”

Hervé Varenne, 2009, p. 4

INTRODUÇÃO

Justificação da escolha do tema

A motivação pela escolha do tema Educação a Distância (EaD) da atualidade surgiu dos meus próprios anseios profissionais de compreender e ser capaz de avaliar criticamente os efeitos da crescente presença do fenômeno de EaD no ensino superior brasileiro.¹

Na posição de gestora universitária, me vi diante da indispensabilidade de desenvolver ferramentas profissionais coerentes com as mudanças introduzidas pela crescente inovação tecnológica na educação, bem como atender às demandas operacionais, estruturais e administrativo-acadêmicas que dela resultam. Enquanto responsável pelos processos de recadastramento, pela avaliação de cursos e por fiscalizações do Ministério da Educação (MEC), dentre outras tarefas fundamentais, percebi-me, na qualidade de mediadora de um conjunto de conhecimentos, que não estava preparada para responder a eles. Enquanto tomadora de decisão em uma Instituição de Ensino Superior (IES), parecia-me ao mesmo tempo um dever e uma necessidade estar apta a selecionar e optar por escolhas conscientes que favorecessem a adoção da melhor qualidade de instrumentos disponíveis para o ambiente de trabalho, tendo por objetivo atender ao processo de ensino e aprendizagem e à nova experiência como um todo.

¹ A presente tese de doutoramento começou a ser delineada no ano de 2017, e, portanto, a discussão acerca do *boom* de EaD não previa especificidades em um contexto de pandemia do COVID-19. Logo, o fenômeno EaD no ensino superior aqui pesquisado não trata do ensino emergencial remoto decorrente da crise sanitária do novo coronavírus.

Em decorrência de crescentes obrigações de aperfeiçoamento profissional ao longo dos últimos anos, pareceu-me oportuno investigar a evolução deste fenômeno. E assim me deparei com um conjunto complexo de dispositivos legais, políticas públicas e práticas educativas, que demonstraram a existência de um trajeto histórico com múltiplas nuances relativas ao crescimento e ao desenvolvimento da rede de EaD no Brasil. Estando na posição de gestora universitária e responsável por tomadas de decisões, enredada que estava neste percurso como operadora e responsável por decisões, cabia a mim, profissionalmente, desemaranhar as tramas de EaD a fim de esclarecer como agir dentro de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em meio ao complexo universo do ensino superior brasileiro.

A investigação realizada na presente tese resulta de intensa pesquisa histórica e empírica, além de ser parcialmente informada pela minha experiência profissional com tais problemas em toda sua concretude. Logo, achados aqui apresentados não deixam de estar entrelaçados às minhas próprias vivências profissionais por mais de uma década como gestora universitária em uma IES privada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Busca-se aqui analisar o processo de construção e de implementação da educação a distância no Brasil, com foco tanto na formação dos dispositivos legislativos e das políticas públicas acerca da modalidade EaD, quanto também nos discursos de profissionais de educação envolvidos nesta prática educativa. Em um eixo diacrônico, reconstrói-se o trajeto da educação no Brasil, em especial atenção à proveniência das políticas públicas de EaD no país, desde a sua emergência histórica até seu *boom* recente. Em um eixo sincrônico e comparativo, são analisados os contornos de EaD enquanto fenômeno global, bem como suas especificidades no Brasil. Focando-se em uma análise histórica aliada à uma perspectiva comparativa, adiciona-se algumas dimensões relevantes

do objeto, notadamente aquelas relativas à relevância de EaD no ensino superior (ES) e os seus traços sociodemográficos no Brasil.

Como gestora da área de educação em uma universidade brasileira privada, desenvolvi tarefas cotidianas que dizem respeito à tomada de decisões que tanto afetam como também são afetadas pelos altos índices de evasão de alunos, mediação de conflitos e os desafios institucionais para retenção dos alunos no ensino superior. Isso nos conduz à importância de uma reflexão sobre o bem-estar da comunidade envolvida nos processos da educação digital. É neste ponto que gostaria de ressaltar a fundamental importância de um aspecto relevante e imprescindível do meu próprio processo de aprendizagem durante os anos de doutoramento em Portugal, ao ter tomado conhecimento da existência de modelos científicos que introduziram a componente da experiência do bem-estar na aprendizagem (Kickbusch, 2012), abrindo-me a uma série de questionamentos positivos a respeito de valiosas possibilidades. Aqui, a relevância está justamente na possibilidade da implementação de modelos que tangem aspectos de gestão da educação, que foram testados por diversos corpos científicos de prestígio que buscam promover e otimizar educação e bem-estar simultaneamente. A realização desta perspectiva visa contribuir para o aumento da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem EaD, posto que propõe a criação de uma rede de apoio à toda comunidade envolvida no processo: discentes, docentes, gestores, e até mesmo, suas respectivas famílias e comunidades.

Deste modo, dentro do novo panorama da educação superior, sobressai a importância de operacionalizar um modelo de projeto de gestão de EaD que contemple processos de inovação, visando ao mesmo tempo o bem-estar de docentes, discentes e gestores tanto quanto o aperfeiçoamento contínuo do processo pedagógico à luz dos conhecimentos disponíveis na

atualidade. Em outras palavras, em primeiro lugar estão as pessoas, tendo o uso da tecnologia como instrumento facilitador de fomento ao conhecimento humano e à educação.

Contextualizando o estudo

Nesta tese, investiga-se o fenômeno EaD no ensino superior brasileiro sob múltiplas dimensões: seu *percurso histórico*, com ênfase nas duas últimas décadas; seu *escopo* como fenômeno ao mesmo tempo global e local; e os *discursos* de professores e gestores envolvidos na prática cotidiana de educação a distância.

Considerando que “não é possível pensar em educação sem associá-la ao uso das tecnologias disponíveis em cada momento histórico” (Mota, 2014, p.125), o estudo adquire feições sincrônicas e diacrônicas, pensando o fenômeno em seu decurso histórico e em sua especificidade no momento atual. Nessa perspectiva, para se chegar às políticas de educação pública conforme estão dispostas na atualidade, esta tese começa com uma arqueologia do dispositivo legislativo e institucional brasileiro, tido como instância crucial para a análise do desenvolvimento histórico e do *boom* recente de EaD. A compreensão deste percurso como algo cíclico e multifatorial busca revelar a complexidade do entrelaçamento entre as forças discursivas, a efetividade cotidiana das políticas públicas e as experiências de seus atores. Trata-se de elencar, através da análise histórica e comparada, as condições estruturais do surgimento e funcionamento da educação a distância no Brasil. Posteriormente, com a comparação entre os desenvolvimentos de EaD em nível superior em países distintos, procura-se tornar evidentes os fatores sociodemográficos sem os quais as políticas públicas de sua implementação prática não seriam possíveis.

No âmbito da educação, a modalidade de EaD cresce exponencialmente, ano a ano, no mundo inteiro, contudo, suas taxas e índices de aproveitamento de recursos são paralelamente plurais, assimétricas e de difícil mensuração exata. Há ainda inúmeras variáveis quando se aborda o tema

sobre como se medir adequadamente fatores, como por exemplo: rendimento acadêmico em diferentes contextos socioculturais; IDH (índices de desenvolvimento humano); literacia digital; índices de performance, dentre outros. Em meio a complexidade do fenômeno e dos indicadores que servem para mensurá-lo, é possível apontar para o ano de 2017 como marco histórico da legislação de EaD no Brasil. É justamente este processo de metamorfose do fenômeno EaD que se pretendeu aqui investigar.

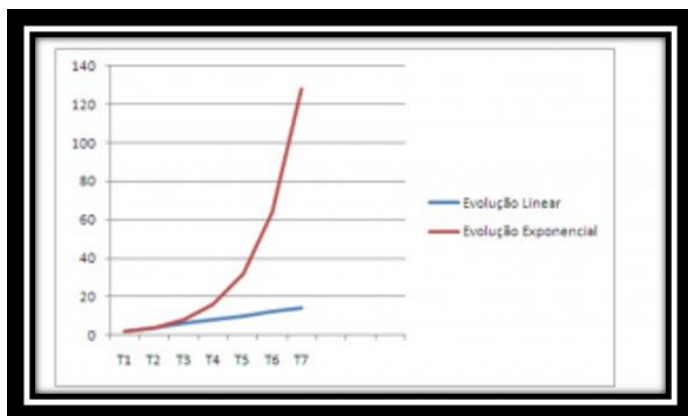
E é justamente dentro desta tônica e por este prisma que esta pesquisa se propôs a lançar um olhar e observar manifestações de EaD no ensino superior do Brasil da atualidade.

O objeto de estudo

O objeto de estudo é a análise do fenômeno do *boom* de EaD no ensino superior brasileiro tratado tridimensionalmente: do contexto de sua origem político-legislativa (percurso); da interpretação do significado do fenômeno através da experiência prática de docentes e gestores (discursos); e dos contornos gerais e locais do fenômeno, bem como suas tendências (novos rumos). Para ilustrar o *boom*, a Figura 1 traz uma projeção do crescimento exponencial da EaD em comparação ao seu crescimento linear.

Figura 1.

Crescimento de EaD no Brasil: Evolução Linear e Evolução Exponencial



Nota: Gráfico ilustrativo do crescimento exponencial de EaD no ensino superior brasileiro a partir de 2017. Retirado de: <https://reitoronline.ig.com.br/index.php/2018/01/17/educacao-digital-em-2018-do-linear-para-o-exponencial/>

Tal análise é realizada com o uso do enquadramento teórico-metodológico denominado Ciclo de Políticas Públicas ou Método Trajetório (Bowe, Ball & Gold, 1992), que permite reconstruir como legislações, políticas públicas e práticas educacionais são construídas, interpretadas, implementadas e praticadas. No tocante ao objeto, é fundamental realizar um breve esclarecimento conceitual. Para fins dessa pesquisa, o termo escolhido é “educação a distância” e sua abreviação “EaD”, com o mesmo sentido, será usada como convenção de escrita.

Há uma constelação de termos que se referem a fenômenos mais ou menos sobrepostos na literatura: *e-learning*, educação a distância, ensino a distância, ensino *online*, dentre outros. O termo “educação a distância” tem uma história longa — quase dois séculos (Moore et al, 2011, p. 129) — e é o termo comumente usado na legislação brasileira. “Educação a distância” costuma indicar qualquer forma de educação remota. Já o termo “e-Learning” é mais específico, referindo-se a um tipo de comunicação a distância que usa plataformas digitais com objetivo de educar (Guri-Rosenblit, 2005). A escolha da categoria “educação a distância” se justifica pois trata-se de uma categoria analítica ampla, que engloba discursos, práticas, normas e instituições envolvidas em

práticas educacionais realizadas remotamente. Assim, os termos “educação a distância” ou simplesmente “EaD”, sua abreviação, são usados nessa tese para indicar qualquer processo de instrução e aprendizagem no qual há uma troca de informações entre indivíduos em espaços e tempos distintos, envolvendo alguma tecnologia de comunicação intermediária.

Todavia, o recorte da pesquisa impõe alguns limites a essa categoria: foram consideradas práticas educacionais realizadas com o auxílio de tecnologias digitais e não aquelas intermediadas por cartas ou por rádio. Isso não quer dizer que tais práticas históricas de educação a distância não sejam abordadas ao longo desta análise, porém, são colocadas em um *spectrum* histórico. Por isso não optamos pelo termo “e-learning”, a despeito da predominância de tecnologias digitais na EaD hoje. Na categoria “educação a distância” está pressuposta a história que contém todas essas práticas educacionais, uma vez que sem essa história, não seria possível falar de educação a distância no Brasil de hoje.

A educação a distância é, portanto, um fenômeno social e historicamente específico que foi estudado como tal através de três ângulos. No primeiro ângulo, isto é, o início da análise deste Ciclo, optou-se pela elaboração da arqueologia, ou do levantamento das origens, do patrimônio legislativo e institucional da educação no país. Neste sentido, objetivou-se realçar os momentos que contribuíram para a formação de um campo discursivo. A investigação deste percurso visa localizar o nascimento e as transformações da legislação de EaD, que, por sua vez, instituem políticas e afetam as práticas cotidianas. A partir deste levantamento, na segunda fase de investigação, volta-se aos dados relativos à expansão de EaD ao redor do mundo, comparando e apontando especificidades e semelhanças do fenômeno no Brasil em relação a outros países. Posteriormente, na terceira e última fase, é lançado um olhar nos discursos de alguns de seus interlocutores-chave, considerando a hipótese de que, na posição de tradutores nativos destas

rotinas, embasadas em premissas multifatoriais, estão contidos os desdobramentos práticos e discursivos relativos à vivência cotidiana de EaD, que revelam um *modus operandi* específico à EaD no Brasil.

Ao longo desse percurso, este conjunto de rotinas, condutas, hábitos e saberes adquire a forma de convenções que se caracterizam, ao mesmo passo, como um espelho refletor do efeito e como um produto originário deste trajeto das políticas públicas educacionais. Portanto, esta tese se propõe, em última instância, a analisar e avaliar o percurso, os discursos e os rumos de EaD no ensino superior Brasileiro à luz da convergência e da divergência entre contexto social-histórico, políticas públicas e práticas educacionais em meio ao fenômeno de expansão exponencial da modalidade EaD em todo mundo e no Brasil.

Questões de investigação

Dado o objeto de pesquisa, apresentam-se as seguintes questões:

- Como decorreu o trajeto das políticas públicas de EaD na educação superior brasileira?
- Quais as principais medidas legislativas do governo brasileiro que sustentaram a promoção e o crescimento de EaD no país?
- Como podemos interpretar o percurso de surgimento e desenvolvimento da modalidade de EaD no Brasil à luz das transformações mais amplas da sociedade global e nacional?
- Como interpretar e avaliar o fenômeno do crescimento de EaD à luz das experiências, das críticas e dos desafios contidos no discurso de seus professores e gestores?
- Como é que atores-chave do setor se percebem, dentro de seus espaços produtivos, como parte da engrenagem do sistema de EaD no ensino superior?

- Quais medidas podem ser adotadas para superar os desafios identificados no desenvolvimento de EaD no Brasil e desenvolver as potencialidades existentes nesta modalidade no ensino superior?

Objetivos do estudo

O objetivo geral da pesquisa é: analisar a trajetória de EaD no ensino superior brasileiro tomando como foco central o processo de construção e implementação das políticas públicas relativas a essa modalidade de ensino. Tal trajetória é composta de políticas, de pessoas, de forças econômicas e de globalização, de iniciativas públicas e privadas, de pressões sociais internas, de adequações a critérios internacionais, oportunidades e possibilidades existentes.

Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Constituir um inventário do conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes que fundamentam, da perspectiva sócio-histórica adotada neste estudo, tanto o surgimento quanto o *boom* do crescimento exponencial de EaD no ensino superior brasileiro do século XXI, analisado com base no método do Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992).
- Examinar o fenômeno do crescimento exponencial da modalidade EaD à luz dos contornos globais e locais desse crescimento, delineados em uma análise comparativa de dados quantitativos relativos ao perfil sociodemográfico de um conjunto de países que se destacam na implementação de políticas de EaD, considerando em especial o perfil do aluno do ensino superior brasileiro, a composição do perfil da educação a distância e as características das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas envolvidas na modalidade de ensino em questão.

- Identificar, por meio da análise de discurso de gestores e professores do ensino superior EaD, logo, da prática cotidiana em si, quais são as principais componentes, os desafios, as soluções e suas interpretações, explícitas e implícitas, ao que tange a modalidade no Brasil.

Por meio desta investigação, estabeleceram-se parâmetros para que fosse possível avaliar criticamente um conjunto de dinâmicas sociais e institucionais recentes no âmbito do ensino superior brasileiro, a fim de propor certas perspectivas de investigação e frentes de ação que aperfeiçoem os rumos de EaD como serão demonstradas ao longo de toda esta pesquisa.

Metodologia

O enquadramento teórico-metodológico central da presente investigação é o *Ciclo de Políticas Públicas* (Bowe, Ball & Gold, 1992) ou *Método Trajetório* (Ball, 1994). Concebido em 1992 pelos sociólogos Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, o Ciclo de Políticas é uma ferramenta analítica que permite investigar como políticas educacionais são formuladas, interpretadas e implementadas, tornando-se práticas institucionais e cotidianas. Tal processo pode ser entendido em três níveis: o *contexto de influência*, onde as políticas públicas são iniciadas em um campo de disputas entre atores políticos; o *contexto da produção* do texto político, onde a correlação de forças do contexto de influência se cristaliza em um texto legislativo concreto; e o *contexto da prática*, onde as políticas formuladas são colocadas em movimento na prática dos atores. Os contextos são interrelacionados, não estando em relação de estrita determinação e tampouco estão em sequência temporal linear e sucessiva, pois cada nível das políticas educacionais poderá afetar ao outro nível de forma variável e reciprocamente.

Em se tratando de um processo tão complexo como o ciclo de políticas públicas de educação a distância no ensino superior, optou-se por um paradigma metodológico primariamente *qualitativo* com alguns elementos *quantitativos*. Especificamente, no tocante aos capítulos I e II, a análise dos

contextos de influência e da produção do texto é histórica e interpretativa, logo, de teor qualitativo. O contexto de influência engloba todos os atores que disputam a definição dos termos e da finalidade de políticas públicas, em um processo no qual a legitimidade dos discursos que podem fundar a construção de políticas públicas ainda esteja em jogo. Porém, a comparação entre Brasil e outros países feita no capítulo III lança mão de dados quantitativos não produzidos pela pesquisadora, presentes em índices e bancos de dados estatísticos. Assim, a metodologia do estudo é *mista*, usando métodos qualitativos e quantitativos a fim de alcançar uma visão mais compreensiva do fenômeno em questão (Creswell e Clark, 2006). Junto a análise histórica calcada no método do Ciclo de Políticas, usamos entrevistas abertas e questionários para coletar dados referentes aos discursos dos atores sociais responsáveis pela implementação de EaD (Creswell e Clark, 2006, p. 52; Rapley, 2007, p. 25). Cabe, então, apresentar cada ferramenta analítica usada de maneira sucinta.

Nos capítulos I e II, a ferramenta analítica central é o Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992). Apresenta-se uma análise histórica da educação no Brasil, visando apontar o estabelecimento de condições estruturais para emergência e funcionamento da educação a distância. O método é interpretativo e histórico, seguindo as mudanças nas políticas educacionais brasileiras e elencando algumas dimensões relevantes desse processo histórico mais amplo para a educação a distância em particular. No capítulo III, a ferramenta analítica escolhida é a comparação de dados quantitativos de censos e mapeamentos sobre o ensino superior e a educação a distância. O objetivo é assinalar as especificidades do fenômeno EaD no Brasil, bem como as tendências gerais de seu desenvolvimento, vinculadas a uma expansão global dessa modalidade de ensino. No capítulo V, o método é a análise de discurso e as ferramentas analíticas são entrevistas abertas e questionários, ministrados pela pesquisadora a gestores e professores envolvidos com EaD.

A escolha da metodologia se embasou na apresentação de um panorama educacional brasileiro, especificamente da modalidade EaD no ensino superior, com ênfase no período entre 1996 e 2017 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Marco do Ensino Superior 100% EaD de 2017). Para a pesquisa de campo elegeu-se informantes que atuam profissionalmente nas cidades do Rio de Janeiro (capital) e São Paulo (capital) frente ao caráter de desterritorialidade inerente à natureza do serviço de EaD que, a partir de uma base central de inteligência operacional, atende a todo o país. Nesse sentido, São Paulo representa a elite financeira de prestígio do país enquanto o Rio de Janeiro constitui-se como um microcosmo representativo da diversidade cultural, social e demográfica do Brasil. A abrangência territorial-dimensional da cidade do Rio de Janeiro compreende um espaço relativamente acessível e controlável e, assim, mais propício e indicado para investigações desta escala. Ambas as cidades comportam ainda IES de prestígio com distintos perfis selecionados, que por sua vez são também os mais significativamente representativos do país na atualidade: IES privadas, de capital fechado e de média dimensão de gestão familiar e executiva; IES privadas, de capital aberto, de porte gigante parte de conglomerados e de capital comercializado em bolsa de valores; e IES pública sem fins lucrativos — todas ofertantes de cursos superiores em modalidade EaD (classificações retiradas de SEMESP, 2019). Também se considerou a importância de buscar informantes atuantes e de diferentes perfis profissionais como reitores, professores, legisladores e monitores de polos EaD.

Em decorrência da complexidade do material analisado, o capítulo IV é dedicado a uma explicação mais detalhada da metodologia adotada, retomando também os métodos usados no decurso do estudo. Sendo assim, opta-se por não adiantar os detalhes do desenho de pesquisa na introdução, deixando uma descrição mais robusta para o capítulo IV.

Descrição dos capítulos

Além desta Introdução, a tese é composta de seis capítulos. O capítulo I contém o núcleo do enquadramento teórico central e encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se o Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992) ou Método Trajetório (Ball, 1994), que compreende o principal componente de análise teórica desta pesquisa. Na segunda parte, tendo por referência metodológica o Ciclo de Políticas, reconstrói-se o percurso e formação da legislação e das instituições educacionais do ensino superior brasileiro. A reconstrução histórica é feita tendo por base documental os seguintes marcos regulatórios: 1.^a Constituição do Império do Brasil de 1824; 1.^a Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil de 1891; Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932); 2.^a Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil de 1934; 1.^a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961; 2.^a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971; 3.^a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (em vigor); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (em vigor); 1.^o Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2010); 2.^o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024); Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; Portaria Ministerial n.º 301 de 7 de abril de 1998; Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006; Portaria Normativa Interministerial n.º 2, de 10 janeiro de 2007; Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017; Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017.

O capítulo II dá continuidade à análise histórica, porém, com o objetivo de descrever e analisar a arquitetura legislativa específica de EaD no Brasil. O capítulo tem por base documental os seguintes dispositivos legais: o I Plano Nacional de Educação; o II Plano Nacional de Educação; a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Decreto n.º 2.494//1998; o

Decreto n.º 5.622/2005; o Decreto n.º 5.800/2006; a Portaria Normativa Interministerial n.º 2/2007; o Decreto n.º 9.057/2017 e a Portaria Normativa n.º 11/2017.

O capítulo III traz uma análise comparada de EaD no Brasil e no mundo. O objetivo é entender as especificidades do *boom* da educação a distância no Brasil em uma perspectiva comparada. O capítulo é dividido em três secções que situam as políticas públicas de EaD brasileiras do ensino superior frente a um cenário internacional onde uma série de forças econômicas e sociais, munidas de discursos revestidos por (de) cunho moral, social, filantrópico, pedagógico etc., se entrelaçam através de novos *players* internacionais (co)criadores de novas estéticas, regras, normas e iniciativas educacionais. Trata-se de descrever um vasto panorama da atual educação superior brasileira frente a forças internacionais contemporâneas, buscando delimitar, para fins desta pesquisa, a localização de um novo espaço geopolítico que a modalidade ocupa e onde se situa nos dias de hoje. Para tanto, faz-se uma análise comparativa do Brasil a outros líderes de EaD da atualidade com atenção especial a certas componentes destacáveis e exemplificadas através dos *Massive Open Online Courses* (MOOC) dos Estados Unidos (Pheatt, 2016).

O capítulo IV trata da metodologia adotada, especialmente da análise do discurso de gestores e professores envolvidos com educação a distância, que é realizada no capítulo seguinte. Antes disso, retoma-se o enquadramento teórico-metodológico geral da tese, com objetivo de contextualizar e justificar a necessidade de uma *démarche* metodológica dos dados coletados via entrevistas abertas e dos questionários com profissionais do ramo de educação em EaD.

O capítulo V traz a análise dos dados coletados em entrevistas e questionários aplicados, respectivamente, a gestores e professores em IES ofertantes da modalidade EaD. Primeiro, as entrevistas são abordadas como fase exploratória do desenho de pesquisa, na qual estabeleceram-se os eixos temáticos do discurso, isto é, as dimensões centrais do campo discursivo formado por

legisladores, gestores e professores enquanto profissionais responsáveis pela implementação da educação a distância. Desta fase exploratória é elaborada a estrutura analítica aplicada à matriz do inquérito por questionário cujos dados levantados são interpretados e analisados em conjunto às entrevistas no mesmo capítulo.

Considerando que discursos não estão desvinculados nem determinam a realidade sobre a qual falam, trata-se de entendê-los como formas de linguagem em uso, isto é, vinculando os discursos aos seus contextos sociais, no qual ganham sentido e geram mudanças. Em outras palavras, os discursos analisados no capítulo V amarram o Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), cuja análise começou no capítulo I, trazendo foco especial no contexto da prática, onde dispositivos legais, premissas teóricas, normas institucionais, forças de mercado e o poder público se entrelaçam na experiência cotidiana de fazer funcionar a educação a distância.

Curiosamente, e apesar do crescimento exponencial de EaD no ensino superior dos últimos vinte anos, percebe-se ainda que formadores de opinião detentores de prestígio e, em muitos casos, a própria imprensa brasileira travam um constante questionamento tanto a respeito da autenticidade quanto da legitimidade de EaD como metodologia de ensino sobretudo quanto à eficácia da modalidade nas IES nacionais.

E é dentro deste trajeto em percurso na atualidade que esta tese se propõe a localizar e a dar voz aos discursos que habitam a nossa sociedade global contemporânea tendo como foco o Brasil. Para estes fins, qual seja, o de alinhar uma convergência sinérgica que conflua perspectivas e tendências de um cenário ao mesmo tempo local e global, a última seção do capítulo V se propõe a promover um balanço crítico de EaD, alicerçando-se a um vetor-gatilho proposto por Zygmunt Bauman (2005) ao que nos convida a refletir, por exemplo, sobre o futuro da educação superior a partir da entrada de grandes conglomerados multinacionais financeiros privados transformando

educação numa *commodity* global. Neste artigo, Bauman enumera uma série de questionamentos bastante presentes em diversos discursos atuais detectados nas falas de interlocutores entrevistados, no sentido de nos chamar atenção para questionamentos constantes e presentes nas narrativas midiáticas, logo compartilhadas em comunidade, para o bem ou para mal, a respeito do julgamento de valores do rumo da educação ocidental como um todo.

Em contraponto, e no intuito de localizar o tom entusiasmado também encontrado na fala de um grupo de informantes, selecionou-se os trabalhos de Mota (2014) e Efklides (2006) como uma espécie de chancela teórica para um potencial EaD altamente construtivo. Em seu entendimento, Mota (2014) parte da premissa de que, independentemente da era em que a humanidade se encontre, a educação sempre fará uso das tecnologias existentes do seu próprio tempo, das mais primitivas e simples, como a oralidade às atuais tecnologias alicerçadas na rede. O livro impresso em si, na visão de Mota (2014), constitui-se numa das primeiras ferramentas EaD ao permitir que um indivíduo pudesse participar ativamente de um processo de autoaprendizagem sem a obrigatoriedade da existência de um intermediário. Neste jogo de espelhos, Mota (2014) faz um contraponto ao relativismo mais negativista de Bauman (2005) quanto aos rumos da educação contemporânea, alinhando-se assim à educadora grega Anastasia Efklides (2006), que propõe que a metacognição abrangeria em tese, quando bem utilizada, uma enorme capacidade de conduzir processos positivos e construtivos dentro dos novos panoramas necessários aos processos de aprendizagem na contemporaneidade. Estes três autores foram escolhidos para promover o fechamento do capítulo de análise dos discursos EaD por concatenarem sinergicamente ideias e fundamentos essenciais revelados por nossos informantes.

O capítulo VI dispõe, após uma breve recapitulação do percurso da tese, a conclusão e os limites da pesquisa aqui empreendida, assim como as propostas para futuras investigações e iniciativas em EaD no Brasil.

This page intentionally left blank

“Esta terra é nossa empresa, e o mais gentio do mundo.”

Padre Manuel da Nóbrega, Bahia, 9 de agosto de 1549

CAPÍTULO I.

IDEIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PREMISSAS

Os capítulos I e II contêm a análise de quinze dispositivos legais ou políticas públicas investigados com base na seguinte regra de exposição: em primeiro lugar, o texto original da lei, é apresentado em seu formato primário sempre quando possível; em segundo lugar, destacam-se tanto os aspectos gerais como os mais específicos do percurso da educação a distância, contextualizando-os à luz de um modelo estruturante para se compreender a trajetória histórica, social e política de seu surgimento e crescimento.

O capítulo I está distribuído da seguinte forma. Na primeira seção, é apresentado o método desenvolvido por Bowe e Ball, com colaboração de Gold, denominado Ciclo de Políticas (1992) ou Método Trajetório (Ball, 1994). Ele servirá de princípio metodológico-chave para orientar a estruturação do conjunto de análises distribuídas ao longo de todo o capítulo. O Método Trajetório será complementado com a análise de discursos veiculados no processo social de desenvolvimento e implementação de políticas públicas.

A análise de discursos é um método de investigação que visa a interpretação, contextualização e explicação da linguagem em seu uso prático (Gee, 2014, p. 9). Trata-se, portanto, de entender as ideias que fundamentam e circulam no campo das políticas públicas de EaD como “uma série de segmentos descontínuos” na qual poderes e saberes se articulam (Foucault, 1988, p. 95). A noção de discurso não procura operar aqui uma divisão entre materialidade e idealidade da vida social. Discursos não são falas descritivas sobre o estado das coisas no mundo, mas atos de enunciação que visam estabelecer certas relações entre práticas sociais na realidade. Assim, o discurso não

esgota a realidade das políticas públicas de EaD, mas é uma porta de entrada para entender quais relações estas políticas pretendem estabelecer. A descontinuidade aqui referida significa que não se deve operar *a priori* com uma separação total entre o discurso dominante — aquele veiculado na legislação ou transmitido pelos portadores sociais do discurso de EaD — e o discurso dominado ou excluído — aquele veiculado pelos professores responsáveis por implementar a EaD na prática. Os dois lados do discurso se encontram, entram em choque, se acomodam ou não.

É essa fricção, essa multiplicidade de elementos discursivos que se pretende recompor. Para esse fim, o Método Trajetório de Ball (1994) foi selecionado para investigar as condições estruturais do surgimento do discurso de EaD, isto é, as condições sociais nas quais os elementos principais do discurso emergiram. Essas condições estruturais tomam a forma de dispositivos legais estruturantes. Através dessa investigação, certos eixos temáticos do discurso serão discernidos. Para esse fim, oferece-se um panorama da educação no Brasil, visando ressaltar os elementos discursivos que serviram, posteriormente, como condições para a emergência de uma política pública de educação a distância. Além das condições estruturais do surgimento, as condições estruturais de implementação das políticas públicas de EaD no Brasil foram analisadas, trazendo uma comparação entre o Brasil e outros países para enfatizar os desencaixes entre o modelo ideal proposto de EaD e as condições de sua implementação no território nacional.

Posteriormente, apresenta-se e analisa-se o conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes que fundamentam, a partir da perspectiva sócio-histórica adotada neste estudo, o *boom* do crescimento de EaD no Brasil do século XXI. Consta nele uma introdução à história da institucionalização da educação na partir do Brasil-Colônia, com o objetivo de mapear o trajeto da legislação de EaD segundo as premissas de seu surgimento.

No capítulo II, por sua vez, é realizada uma análise do conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes que fundamentam, da perspectiva sócio-histórica, a legislação específica de EaD relativa aos anos de 1996 a 2017.

1.1. Referencial Analítico: o Ciclo de Políticas (1992) e Método Trajetório de Stephen Ball (1994)

O Ciclo de Políticas é uma abordagem concebida em 1992 pelos sociólogos britânicos Stephen Ball e Richard Bowe, com a colaboração de Anne Gold sendo hoje um método largamente utilizado como ferramenta analítica por pesquisadores de políticas sociais de educação ao redor do mundo.

Em linhas gerais, o ciclo de políticas é um método de análise para examinar o processo de como e a partir do que, políticas educacionais são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Apesar desse método, em seu primeiro momento, ter sido fruto de um trabalho colaborativo, ele é comumente atribuído a Stephen Ball, professor titular do Instituto de Educação da Universidade de Londres e um dos principais teóricos da atualidade em Políticas da Educação do Reino Unido, por ter sido ele quem deu continuidade a essa formulação em inúmeros artigos posteriores, e assim atualizando-o com novos dados, fontes e inúmeros aperfeiçoamentos conceituais. No mais, desde os anos 1980, a obra de Stephen Ball conta com extenso número de publicações, que tratam dos mais variados temas educacionais, como “teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, mercados educacionais, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, privatização da educação, performatividade, mudanças discursivas no contexto educacional escolar, impacto das reformas no trabalho e a identidade de profissionais da educação e redes políticas” (Mainardes & Marcondes, 2009, 303).

O ciclo de políticas foi formulado por Bowe, Ball e Gold em *Reforming education and changing schools* (1992), obra considerada essencial para se compreender analiticamente a mecânica dessa abordagem em sua proposição original. Com ela os autores pretenderam teorizar sobre a reforma ocorrida no sistema educacional do Reino Unido, conhecida como *1988 Education Act* (Bowe, Ball & Gold, 1992). O grupo de pesquisadores especializados em Políticas da Educação buscou, através da elaboração da referida metodologia, a criação de um modelo sistêmico em que elementos-chave podem ser introduzidos e percebidos como peças motoras de uma engrenagem processual que possui, segundo a teoria, etapas claras e inter-relacionais, porém, não necessariamente lineares.

Em artigo de 2006, Jefferson Mainardes, professor de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, e especialista na obra de Stephen Ball, argumenta que a referida abordagem “constitui um referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (p. 47). Poder-se-ia afirmar que, na primeira fase da pesquisa de Ball, a abordagem do ciclo de políticas tornou-se uma referência teórica ao promover uma análise científica sistematizada da trajetória de políticas educacionais, dividida então em três grandes níveis: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No primeiro deles, o contexto de influência, para Bowe e Ball, seria o local onde políticas públicas são iniciadas, em geral com muita disputa. No segundo nível, o contexto da produção do texto político, seria onde o (con)texto político se recria e se reproduz; enquanto no terceiro, ou o contexto da prática, é onde efetivamente as políticas adotadas são de fato colocadas em uso: “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles envolve disputas

e embate” (Mainardes, 2006, p. 50). Segundo explicação do próprio Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes em 2007 e transformada em artigo em 2009:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (Mainardes & Marcondes, 2009, pp. 304-305)

A teorização do Ciclo de Políticas de Ball se constitui de matéria heterogênea, plural e articulável, porém oferece instrumentos analíticos consistentes para uma análise científica da trajetória de políticas de educação desde a origem de sua formulação e produção de textos até às fases de implementação e de resultados. Logo, é preciso considerar uma diversidade de procedimentos para coleta de dados, onde macro e microelementos devem ser monitorados em conjunto e continuamente. Nas palavras dos próprios autores: “O contexto da influência é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, e o que significa ser educado” (Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 19, *tradução própria*²).

Dentro desta perspectiva, Mainardes aprofunda a explanação ao introduzir a noção de que, enquanto o contexto da influência estaria relacionado a interesses específicos e a outras possíveis “ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política” (2006, p. 52).

² Para fins de facilitação da continuidade e fluidez de leitura, considerando seu uso em grande parte dos dois primeiros, bem como nos demais capítulos, exceto a um artigo de Mainardes (2006) e às duas entrevistas concedidas por Stephan Ball à Mainardes e Marcondes (2009) e à Rosa (2013) já publicados na língua portuguesa — todos os demais textos do autor foram traduzidos de suas obras originais na língua inglesa por tradução própria.

Ou seja, no contexto da influência poderíamos citar: a imprensa, as articulações partidárias, os clamores populares, os grupos de classe, os comitês ministeriais, bem como as redes internacionais através de empréstimos financeiros ou de ideias, dentre muitos outros. Assim, como o texto político/legislativo requer uma redação mais abrangente e popular, deve-se considerar quem o redigiu e quando isso foi feito, bem como os elementos disponíveis em jogo que materializam as propostas formuladas em suas respectivas temporalidades, geografias, interesses etc. de modo a se estar melhor ferramentado para se analisar as fases seguintes das ações em curso.

Nos próximos capítulos, ao se avaliar a importância conceitual do modelo de Ball como uma abordagem proposta nesta tese, deve-se considerar que, no que tange ao movimento mais amplo de EaD, muito do que é executado na modalidade EaD no ensino superior do Brasil da atualidade advém de dinâmicas internacionalizadas e por vezes sumariamente distantes de sua própria realidade como nação. Dinâmicas essas que, por sua vez, tiveram início no contexto de influência de outros países e se pulverizaram através de um outro movimento maior, que Ball relata com inúmeros detalhes e exemplos em sua obra *Global Education Inc.* (2012).

Nessa obra o autor propõe que se analise a convergência de um imaginário neoliberal predominado por uma fruição de saberes que perpassam as esferas da filantropia e da educação, entremeados por empresas globalizadas, nações e governos. Por exemplo: como se pensar hipoteticamente em importar modelos gestores educativos de pequenos países nórdicos, de alto poder aquisitivo, entre os maiores IDH (índice de desenvolvimento humano) do mundo, e aplicá-los em um país com a dimensão geográfica brasileira, onde, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 48% do total de sua população sequer possui coleta de esgoto em suas residências? (Agência Senado, 2019). Ou, como se calcular a funcionalidade, aplicabilidade e performatividade de um arcabouço teórico inspirado e formatado para se atender

a uma determinada realidade quando empregado à uma outra completamente distinta? Que papel estariam, por exemplo, exercendo o Banco Mundial e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no sentido de promover medidas que legitimem a uniformização de uma determinada escala de produção de conhecimento? Positivo? Negativo? Variável? Segundo a visão de Mainardes:

O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado. [...] Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. (Mainardes, 2006, p. 52)

Ball considera que, em geral, sempre existirá um confronto visível de saberes e interesses, ou um hiato, que versam sobre questões como a eficiência da empregabilidade e a possibilidade de se optar por adotar uma determinada prática ou diretriz *versus* um outro objetivo inicialmente idealizado na concepção de sua essência original. Para o autor, tal subjetividade é central para se interpretar as macrodinâmicas político-comerciais de EaD atual nas diversas nuances que permeiam o seu caráter fundamentalmente desterritorializado. Portanto, políticas, para Ball, além de serem “intervenções textuais, também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências por sua vez serão vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 53).

Considerando então as inúmeras pluralidades dos diferentes contextos onde tais políticas serão implementadas (os diversos contextos da prática), é razoável ponderar que as mesmas estariam sujeitas a se tornarem reapropriadas e reinterpretadas por diferentes agentes, representando diferentes interesses, ao longo do processo. Em outras palavras, o contexto do texto político é onde

se dá a produção dos textos em si, o exato lócus de onde são redigidos, realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Ball considera que o ato da finalização desses textos perpassa por diversos jogos de interesse e são o resultado de disputas e acordos que se manifestam sobre o controle de suas representações, sendo que “seu apelo é baseado em alegações de um senso comum popular (e populista) e razão política” (Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 20). Guardada a importância e a grandeza da ação em questão, tais textos serão então, na próxima etapa, reproduzidos em diversos outros meios, oficiais e não oficiais, como panfletos, vídeos institucionais, pronunciamentos, fóruns de discussão, telejornais, dentre outros. Por fim, vale ressaltar que os autores chamam a atenção para que se perceba o contexto do texto político como um construto coletivo, que muitas vezes possui textos internamente deliberadamente incoerentes e muitas vezes propositalmente autocontraditórios, como descrito: “a expressão da política é carregada da possibilidade de mal-entendidos, os textos são generalizados, escritos em relação à idealização do 'mundo real', e nunca podem ser exaustivos, não podem cobrir todas as eventualidades” (Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 21). Quanto mais amplo e flexível o espaço textual da dúvida, mais fértil é a arena para germinação da diversidade e mais apto e legível se torna a aprovação de um artefato legal.

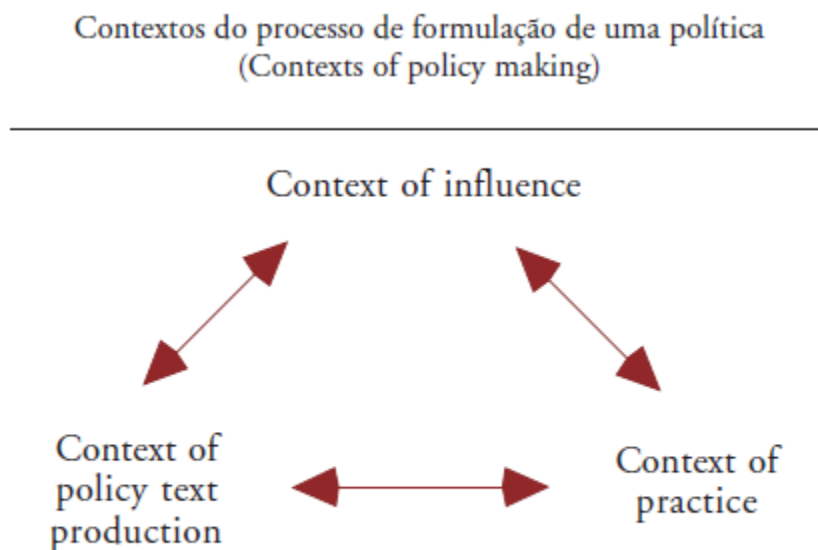
Na sequência, levando em conta o cenário dos contextos da influência e do texto, os autores sugerem que o terceiro contexto, ou o da prática, é a arena onde as disputas pregressas serão então reinterpretadas, postas em uso e encenadas por seus atores. Tais políticas serão confrontadas por praticantes que não as acolheram como meros “leitores ingênuos e sim com suas histórias, experiências, valores e interesses” (Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 22). Ou seja, redatores das políticas não possuem controle absoluto sobre o significado que seus textos provocarão. Para os autores, o próprio ato de interpretar é um ato de controle e, por isso, “partes do texto serão

propositalmente rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal compreendidas, e respostas poderão ser frívolas (...) interpretações são uma questão de disputa (...) de onde geralmente uma ou outra surgirá predominante” (Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 22).

A Figura 2 é um protótipo do Ciclo de Políticas descrita por seus autores da seguinte forma: “Nós visualizamos três contextos primários, e cada um deles é constituído de um número de arenas de ação, algumas públicas, outras privadas, conforme a figura” (1992, p. 20).

Figura 2.

Os três contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Nota: Retirado de Mainardes, 2006, p. 51.

Dois anos após a redação da obra *Reforming education and changing schools* (1992), Ball sente a necessidade de ampliar o ciclo de políticas de três para cinco fases e apresenta, em *Education reform: A critical and post-structural approach* (1994), dois novos contextos: o contexto dos resultados (ou seja, os efeitos e impactos das políticas postas em curso) e o contexto da estratégia

política. Em outras palavras, o contexto dos resultados inclui no modelo tanto os efeitos quanto os impactos promovidos pelas práticas propiciadas por questões como igualdade, liberdades individuais e justiça social. Segundo Mainardes, nesse novo contexto, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (2006, p.54). O quinto e último contexto, o da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55). Nessa segunda fase, posterior a 1994, Ball assumiria uma posição mais foucaultiana, atribuindo mais atenção à força em relação à ordem dos discursos e ao desenho visível que se formaria por comunidades imbuídas de tais “verdades” ou poderes discursivos (Foucault, 2005).

Vale lembrar que, em grande parte dos estudos publicados em artigos e revistas internacionais, são encontrados apenas os três primeiros contextos do ciclo de políticas, possivelmente porque os dois últimos contextos surgem como uma espécie de resposta de Ball às críticas de uma comunidade acadêmica participativa que se pronunciou largamente a respeito de seu trabalho.

1.2. O conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes das políticas de educação a distância no Brasil

A fim de refazer historicamente o percurso de EaD no Brasil à luz da abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), é preciso localizar o surgimento e desenvolvimento da modalidade de EaD no contexto das políticas educacionais e práticas pedagógicas implementadas no país ao longo de sua história. Isso será feito por meio de uma reconstrução da história do sistema e das práticas educacionais no Brasil, tendo em vista contextualizar o surgimento e desenvolvimento de EaD no Brasil contemporâneo. Tem-se como base documental da

investigação os seguintes dispositivos legais estruturantes e os capítulos nos quais serão analisados, conforme representado no Quadro 1.

Quadro 1.

Conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes da educação superior a distância

Capítulo I - Conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes que fundamentam, da perspectiva sócio-histórica, tanto o surgimento como o <i>boom</i> do crescimento de EaD no Brasil do século XXI:	Disposição territorial político-geográfica das capitanias hereditárias
	Educação colonial entre os séculos XVI e XIX
	1.ª Constituição do Império do Brasil de 1824
	1.ª Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil de 1891
	Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932
	2.ª Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil de 1934
	1.ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
	2.ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971
	3.ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (em vigor)
Capítulo II – Conjunto patrimonial de dispositivos legais estruturantes que fundamentam, da perspectiva sócio-histórica, a legislação especificamente de EaD relativa aos anos de 1996 a 2017:	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (em vigor)
	Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996
	Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998
	Portaria Ministerial n.º 301 de 7 de abril de 1998
	Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006
Portaria Normativa Interministerial n.º 2, de 10 janeiro de 2007
Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017
Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017
1.º Plano Nacional de Educação decênio (2001-2010)
2.º Plano Nacional de Educação decênio (2014-2024) (em vigor)

Obs.: quadro de autoria própria da pesquisadora.

Em teoria, a educação formal e institucionalizada brasileira contemporânea é constituída e fundamentada em dois marcos instrumentais estruturantes, compostos por dois grandes e complexos dispositivos legais, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Evidentemente, ambos os instrumentos são frutos de propostas datadas a certos períodos históricos específicos e são, conseqüentemente, regidos por um conjunto de fatores determinantes distintos: práticas políticas, contextos socioeconômicos, modelos pedagógicos vigentes em relativas épocas, interesses diversos, alianças estratégicas, bem como inúmeras outras influências de organismos internacionais, não menos oscilantes ao longo da história moderna, como as Nações Unidas, o Banco Mundial e o FMI, dentre outros.

No Brasil de hoje vigora a terceira LDB, outorgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1996. A primeira e a segunda LDB são de 1961 e de 1971, respectivamente. Quanto ao PNE, de durabilidade decenal, está em vigência sua segunda versão (2014-2024), tendo sua primeira versão incorporado o decênio de 2001-2010. Ou seja, o ponto de partida analítico desta tese pressupõe que o mapa estruturante das políticas públicas de EaD da atualidade está intrinsecamente entremeado aos contornos de um conjunto teórico que constitui o patrimônio

legislativo nacional. Apesar destes dois considerados marcos legislativos da Educação brasileira LDB e PNE serem instrumento recentes (*online*), de 1961, esta tese busca incorporá-los ao entendimento de um tempo histórico que remete a formação da própria colônia (das caravelas).

A seguir, na tentativa de localizar os fundamentos teóricos que embasam o surgimento de EaD no Brasil, propõe-se um retorno ao seu percurso histórico, no intuito de descortinar modelos históricos predominantes em suas primeiras manifestações sociopolítico-educativas a partir da chegada dos exploradores portugueses ao Novo Mundo. Ao que se segue, percebem-se curiosas entrelinhas em meio a múltiplos dispositivos histórico-legais, que mais de cinco séculos depois dos Descobrimentos serviram como fundamentos estruturantes, e não apenas argumentativos, frente ao cenário do crescimento exponencial das matrículas de EaD no país, mas também para a perpetuação e consolidação de antigos costumes restaurados.

1.3. Premissas estruturantes na história educacional do Brasil

A escolha pela proposta analítica do Método Trajetório de Ball (1994) tem, dentre outras, a função de permitir teorizar, analiticamente, através do uso de uma ferramenta metodológica, o percurso do movimento histórico-político dos princípios pedagógicos educativos como políticas públicas. Nesse sentido, mediante o resgate de suas origens, objetivos e funções localizados na régua do tempo, este conjunto se torna então passível de ser interpretado sob a perspectiva daquilo que representava a cadência do próprio movimento em si.

Nesta seção apresentamos um breve percurso pela história das ideias e políticas educacionais no Brasil, desde o Brasil colônia, passando pelo Império, a Primeira República, o período Vargas e o Estado Novo, até chegar ao início do processo de democratização com a Constituição Federal de 1988, tendo o objetivo de extrair daí as premissas educacionais e o arcabouço legislativo que prefiguram o nascimento e desenvolvimento de EaD no ensino superior no Brasil. O recorte

histórico amplo — começando do Brasil colônia — parte do entendimento do papel de um projeto de educação realizado sob o jugo dos cânones da Igreja Católica Apostólica Romana e da Coroa Portuguesa. Desde então, o desafio da vastidão territorial — com a correlata dificuldade e anseio do império em se expandir — aparece como temática central associada à realidade da educação nas relações assimétricas de dominação dicotômica entre metrópole e colônia, capital e periferias, rural e urbano, ainda refletidos nos dias de hoje. Portanto, o recorte histórico aqui proposto, está em linha com o pensamento do filósofo e semiótico húngaro Thomas Sebeok que segundo Brooke Deely (2011) apropriara-se ao longo de sua obra, da noção de que a matéria que caracteriza o conhecimento humano é o entendimento que “o próprio conhecimento apenas se dá através da mediação de signos dentro da experiência humana (...) devendo-se, portanto, considerar a própria história como central para todas as disciplinas, incluindo as ciências, que se desenvolvem dentro do contexto histórico” (p. 385).

1.3.1. Educação no Brasil Colônia

A obra do pesquisador brasileiro Jorge Caldeira, intitulada *História da riqueza no Brasil: Cinco séculos de pessoas, costumes e governos* (2017), destaca a considerável influência de um conjunto de leis portuguesas do século XV, conhecidas como as Ordenações do Reino ou Ordenações Manuelinas, como passaram a se denominar depois de aperfeiçoadas em 1521 pelo Rei D. Manuel.

As Ordenações Manuelinas se fundamentavam na tradição tomista, que recebia a obra de Aristóteles a partir de uma concepção do mundo baseada em uma relação própria entre desigualdade e igualdade. Assim, ao definir “a lógica das leis e do exercício da autoridade”, as Ordenações as compreendiam como orientadas para “a manutenção da desigualdade entre os seres humanos” (Caldeira, 2017, p. 38). Todavia, “a manutenção do desigual, se bem realizada, equivalia a fazer justiça (...) o ideal de justiça era garantir a cada qual o seu direito, ou seja, tratar

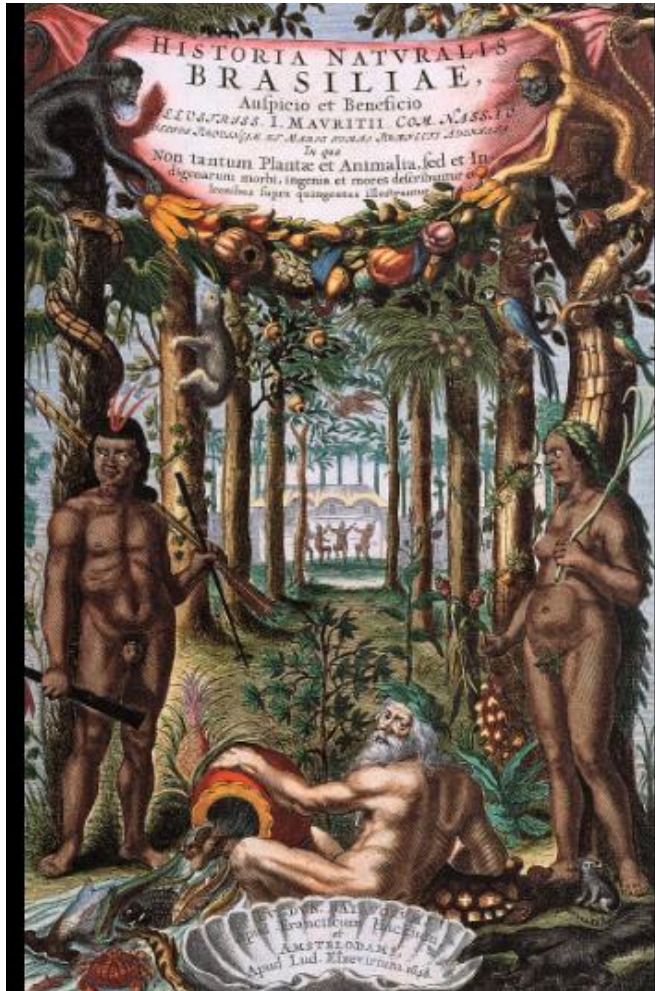
desigualmente cada um segundo sua qualidade” (p. 38). E logicamente, “o direito e o torto, no caso, não resultam da ação do próprio soberano, mas antes do fato de suas ações se pautarem pelo respeito ao plano divino, o qual funciona como a régua do tempo” (p. 38). Ou seja, tratava-se de garantir direitos mesmo aos “então” desiguais.

Nessa lógica, as Ordenações do Reino teriam, entre os seus objetivos, o de editar um conjunto de leis que mantivessem “a justa medida que sustentava as desigualdades entre os homens” (Caldeira, 2017, p. 39), em um formato de ordenamento análogo ao corporativista: cabeça (regente) com um corpo de membros de maior ou menor grau de influência. O Livro II, por exemplo, tratava de regulamentar as relações do poder régio com o clero e a nobreza, enquanto o Livro III regulamentaria as relações expostas no Livro II com os estratos intermediários, como cavaleiros, fidalgos e homens de negócios. E foi assim, infundidos nesse espírito do tempo, que a partir de 1500 os povos seminômades do litoral Atlântico das Terras Baixas se relacionariam pela primeira vez com seus futuros colonizadores portugueses.

No Brasil, a educação formal europeia tem início no século XVI, após a chegada dos navegadores portugueses ao território, através das tentativas de catequização de tribos seminômades indígenas, que não possuíam um alfabeto escrito convencional. Ritualísticos, os indígenas praticavam uma economia extrativista em territórios de clima tropical ameno, onde havia abundância de frutos e peixes como bem ilustra a Figura 3.

Figura 3.

*Frontispício da obra *História Naturalis Brasiliae*, escrita originalmente em latim, no ano de 1648, pelo holandês Guilherme Piso.*



Nota: Retirado de http://biblio.wdfiles.com/local--files/marcgrave-1648_historia/marcgrave_1648_historia.pdf em 13 de agosto de 2019

Estimam os demógrafos históricos que, no século XIV, as populações indígenas que viviam ao leste da Cordilheira dos Andes somariam de um a oito milhões de habitantes. Enquanto a população da Madri do século XVI era de aproximadamente 30 mil habitantes, possivelmente os cacicados da Amazônia estariam distribuídos em unidades que, juntas, somariam número expressivamente maior que o daquela cidade. Embora não possuísse escrita formal, o tronco

linguístico do tupi-guarani compunha um grupo altamente especializado em diversas práticas econômicas, como a de manipulação de medicina vegetal, por exemplo. Historiadores europeus calculam que, enquanto médicos europeus do século XVI dominavam algo em torno de uma centena e meia de ervas medicinais, os tupis-guaranis já trabalhavam com cerca de três mil espécies (Caldeira, 2017, p. 23).

Os indígenas que habitavam o Brasil na época do seu descobrimento praticavam nas aldeias um modelo de educação com características opostas às marcas mais austeras e institucionalizadas da educação europeia do século XV. Como descrito abaixo por Behar, o indigenista Orlando Villas Boas relata um fato que bem retrata a característica educacional de lógica própria a certo grupo indígena, ao observar numa aldeia Xavante uma mulher que fazia alguns potes de barro:

Assim que a mulher terminava um pote, seu filho, que estava ao lado dela, pegava o pote pronto e o jogava ao chão, quebrando. Imediatamente ela iniciava outro e, novamente, assim que estava pronto, seu filho repetia o mesmo ato e o jogava no chão. Esta cena se repetiu por sete potes até que Orlando não se conteve e se aproximou da mulher Xavante e perguntou por que ela deixava o menino quebrar o trabalho que ela havia acabado de terminar. No que a mulher índia respondeu: "Porque ele quer" (2018, p. 23).

De forma bem generalizada, a citação do referido educador pretende demonstrar que a educação indígena possuía outros modelos, atendia a outras necessidades e formatos culturais, operando por outra lógica. Apesar disso, o padrão de educação nativo foi sendo paulatinamente substituído com a chegada dos jesuítas ao Brasil, que introduziriam, dentro do possível, os seus próprios métodos pedagógicos.

Fazendo uso de uma visão histórica em perspectiva, adota-se aqui, como fonte principal, a premissa de que as atividades missionárias da Companhia de Jesus possuíam um forte compromisso com a educação religiosa das elites europeias. Poder-se-ia dizer, portanto, com base nesta afirmativa, que o português Padre Manuel da Nóbrega tenha sido o primeiro educador no

Brasil, já que, chegando a estas terras em 1549, fundou as primeiras escolas de “ler e escrever” no país. Ele também foi autor de inúmeras Cartas Régias, consideradas entre os primeiros relatos etnográficos sobre os habitantes locais, seus costumes e o cotidiano da vida no mundo recém-descoberto no Atlântico Oeste, na então Terra de Vera Cruz.

Segundo Behar (2018), formalmente, o modelo jesuíta duraria 210 anos, mais precisamente de 1549 a 1759, quando então foram banidos de seus postos oficiais no Brasil pelo Marquês de Pombal, deixando, em teoria, a liderança das instituições de ensino. Contudo, apesar de afastados oficialmente, o legado dos jesuítas perduraria com vasta influência no ensino, haja vista por exemplo, a hegemonia centenária das universidades católicas brasileiras, absolutamente constituídas sob as premissas canônicas jesuíticas³.

Durante longos duzentos anos de Colônia algumas passagens históricas merecem destaque, como a morte do Rei D. Sebastião em 1578 e o início de uma batalha pelo trono. No período da dinastia filipina foi travada a Guerra Luso-Holandesa (1595-1663), em disputa pelo lucrativo comércio das colônias, como o tráfico de escravos da África e o açúcar proveniente do Brasil. Logicamente, a educação institucional brasileira não estaria, portanto, dentre as prioridades da Colônia. Curiosamente, a prioridade era a educação de oficiais militares, podendo-se afirmar que as escolas de armada coloniais originariam futuros centros de excelência de educação militar, a exemplo das escolas de engenharia e matemática aplicada do Instituto Militar de Engenharia (IME)⁴. Após 1640 e com o fim da dinastia filipina, a Coroa Portuguesa cria o Conselho

3 A PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), por exemplo, com seus quase vinte mil alunos em 2019, é uma instituição da Igreja Católica que, desde sua origem, é administrada pela Companhia de Jesus (Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/>, acessado em 13 de agosto de 2019).

4 Em 15 de janeiro de 1699, o rei de Portugal sancionou uma carta régia criando um curso de formação de soldados técnicos no Brasil-Colônia. O objetivo era capacitar homens na arte da construção de fortificações, a fim de promover a defesa da Colônia contra as incursões de outras nações. O capitão engenheiro Gregório Gomes Henriques, nesse mesmo ano, ministrou a primeira aula de fortificação em território brasileiro. No ano de 1792, por ordem de Dona Maria I, rainha de Portugal, foi instalada, na cidade do Rio de Janeiro, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e

Ultramarino, reorientando as práticas das políticas coloniais no intuito de garantir a estabilidade financeira de Portugal, abalada por séria crise econômica. A administração do Brasil-Colônia, nesta fase, estimularia o desenvolvimento da extração de ouro e pedras preciosas. Com isso, surgiriam outras escolas profissionalizantes, futuros centros de excelência do ensino superior, como a Escola das Minas de Ouro Preto, pioneira em estudos geológicos, mineralógicos e de energia, hoje encampada pela Universidade Federal de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais.⁵

Historicamente, como é apresentado através do percurso da legislação educativa brasileira, perceber-se-á que a educação superior no Brasil antecede em muito a educação de base, tendo recebido atenção especial e os devidos meios para se desenvolver desde suas origens e muito antes de qualquer preocupação efetiva com a educação de base a nível nacional.

A educação superior no Brasil, seguindo um ordenamento natural dos contextos de tempo e momentos históricos, já nasce mais aparelhada com o objetivo de atender às necessidades cruciais da própria Colônia, em seu papel de provedora de bens e serviços. Ademais, considerando ainda a tradição de excelência acadêmica de universidades portuguesas da época, como Porto e Coimbra, com seus sólidos e clássicos estudos superiores de direito e engenharia, torna-se possível iniciar a montagem das peças de um delicado, equilibrado e engenhoso jogo de encaixes.

Com a severa escassez de professores no além-mar, poucas eram as possibilidades reais de formar professores. Simplesmente não existia esse tipo de mão de obra. Todos os esforços se concentravam em atender às demandas socioeconômicas dispostas no estratagema em uso, que obedecia à ordem das prioridades do conglomerado Reino-Colônias, quais fossem: proteção de

Desenho. Essa foi a primeira escola de engenharia das Américas e a terceira do mundo, sendo instalada na Casa do Trem de Artilharia, na Ponta do Calabouço, onde atualmente funciona o Museu Histórico Nacional. Extraído do *site* do próprio IME (Fonte: <http://www.ime.eb.mil.br/pt/historia.html>, acessado em 31 de julho de 2019).

⁵ Fonte: <https://ufop.br/50anos/cronologia> *site* oficial da Escola de Minas, acessado em 10 de julho de 2019.

fronteiras, incluindo as oceânicas, operacionalização e logística do comércio extrativista e manutenção cultural da ordem sociorreligiosa. Esses pilares fundamentaram, por exemplo, a instituição das Aulas Régias, introduzidas pelo Marquês de Pombal no Brasil. Considerando que a Igreja desempenhava importante papel educador, na condição de braço moral do Estado, sua capilaridade se estendia a praticamente todas as instituições de ensino, de forma mais ou menos direta. E assim, a Reforma dos Estudos Menores do Rei D. José I, conduzida pelo seu poderoso ministro, o Marquês de Pombal, chegava também à Colônia:

O processo de implantação e consolidação do ensino público na cidade do Rio de Janeiro foi inaugurado com a instituição das Aulas Régias em todo o Reino Português, iniciadas com o alvará de 28 de junho de 1759. Entretanto, o início efetivo desse novo sistema de ensino só ocorreu, no Rio de Janeiro, em 1774, perdurando até o ano de 1834, que assinala a sua extinção no Brasil, com a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1824. O sistema das Aulas Régias correspondia ao ensino primário e secundário, e suas características marcantes eram o seu caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica e o acesso à educação restrito a uma parcela da população, assim evidenciando o seu caráter excludente. (Cardoso, 1999, p. 105)

Contudo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, historiadores brasileiros sustentam que as Aulas Régias foram a primeira forma de ensino público estatal no Brasil fora dos cânones da Igreja Católica, ou seja, o uso das palavras régias remeteria o ensino ao rei, e não mais à Igreja tão somente. Esse processo já ensaiaria o sinal de uma espécie de reforma ou desvinculação entre Estado, igreja e educação (Cardoso, 2004).

Em linhas gerais, à luz de um retrato padronizado da educação europeia nos séculos XVI, XVII e XVIII, o ensino de base, quase que exclusivo das elites, fora historicamente conduzido por professores particulares e não em escolas públicas com centenas de alunos. No entanto, o novo ordenamento das colônias, os assentamentos fixos das grandes cidades brasileiras que surgiam, somados ao rápido crescimento demográfico de uma população de perfil jovem, demandavam a criação de um modelo administrativamente possível e viável para a educação de base das massas.

Por ocasião da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, com a transferência da sede do Reino para o Novo Mundo, aconteceram importantes avanços, ainda que insuficientes. Foi criado o Banco do Brasil para os pagamentos dos salários da Corte, o Real Gabinete Português de Leitura, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico imperial, que agregava espécies oriundas das mais diversas expedições portuguesas pelo mundo, tido até hoje como um dos mais importantes acervos botânicos existentes em todo o mundo.

No mais, destaca-se o momento em que D. João VI inaugura as Academias Militares, bem como as Escolas de Direito e Medicina, voltadas para a educação superior, destinadas à elite. O médico pernambucano Correia Picanço é considerado o fundador do ensino superior no Brasil, por ter sido o principal articulador da criação da Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro em 1808, graças a sua amizade e poder de influência sobre o regente D. João VI. Alguns anos depois seria inaugurada, inicialmente dentro do claustro do Mosteiro de São Bento em Olinda, a Faculdade de Direito do Recife, casa de renomados juristas brasileiros e futuros presidentes do país: Barão do Rio Branco, Ruy Barbosa, Nilo Peçanha, Joaquim Nabuco, além do educador Paulo Freire.

O advento da Imprensa Régia atrelado à Família Real permitiu, através de publicações sistemáticas de dados, que a história da educação no Brasil fosse registrada, proporcionando assim um melhor entendimento de sua sistematização e de seu restrito raio de abrangência.

Em resumo, um dos contextos de influência que marcaria o surgimento de manifestações significativas em prol de uma educação de base sistematizada no período que antecede a Independência do Brasil foi devido à percepção das necessidades político-econômicas entre súditos, subdivididos não somente em categorias de estratificação social, mas também por grupos raciais: clero, nobreza e comerciantes, que começavam a se mesclar com negros e índios, o que geraria agrupamentos de diversas nuances mestiças, resultando em novos perfis de mão de obra, como a

operária. Logo, um dos contextos de influência do Brasil-Colônia se configurou em torno de um projeto colonial que prezava pela manutenção da estratificação social reproduzida na exploração da população nativa, bem como na formação de grupos de administradores do poder régio. A educação de massas aparece, conseqüentemente, como parte da expansão do poder público que, diante da vastidão territorial, apoiou-se em modalidades capazes de propagar o ensino em longas distâncias.

O método Lancaster, também conhecido no Brasil como método Mútuo/ Monitorial, foi introduzido por D. Pedro I e já exprimia a curiosidade e os passos iniciais do regente no que concernia à educação das massas. Segundo tal método, considerado por historiadores como o primeiro método de ensino em escala no Brasil, além do professor catedrático, era necessário e primordial a formação do maior contingente possível, ou uma profusão de jovens monitores, recrutados em salas de aula, na maior parte de famílias de mais recurso, e treiná-los. Este time de monitores consistia no principal vetor do processo difusor que tornaria viável a capilaridade do alcance das massas. Logo, eram eles, os próprios monitores, os que de fato se encarregariam da disseminação de conteúdos didáticos ao enorme contingente de brasileiros espalhados por um país de dimensão continental (Castanha, 2012). Segundo Bastos (1997), o método, originalmente promovido por ingleses e franceses, valia-se da realidade da época, que era a carência de professores e o desafio da educação em grandes agrupamentos populacionais, tanto na Europa dos séculos XVII a XIX quanto em suas colônias, como a Índia, por exemplo. O método, via de regra, formava monitores entre os melhores alunos, com o objetivo de assim alcançar, exponencialmente, elevado número de potenciais alunos carentes de qualquer forma de instrução. Bastos sugere que, “ao fim do século XVII, sob inspiração de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), é introduzido o método simultâneo, que a partir de 1850 generaliza-se nas escolas primárias e é praticado até

nossos dias” (1997, p. 116). No método mútuo, Lancaster, ou simultâneo, a responsabilidade é dividida entre um professor e monitores, visando uma otimização de escala das funções de disseminação do ensino.

E assim, a implantação do método Lancaster foi acontecendo de forma gradual no país. Em 1822 foram criadas as primeiras escolas fundamentadas nesse método, conhecidas como *escolas de primeiras letras* (ler, escrever e fazer cálculo básico), a exemplo da escola-modelo dentro do Arsenal do Exército no Rio de Janeiro para atendimento dos operários (Castanha, 2012). Com isso, são aqui traçados paralelismos que possibilitam a localização de certas dinâmicas institucionais basilares.

Cerca de 200 anos depois da introdução do Método Lancaster, a metodologia de EaD no Brasil contemporâneo seguiria utilizando-se de princípios e recursos bastante similares. No principal formato de EaD massificado praticado hoje, possivelmente, o aluno jamais terá contato com o professor titular de uma disciplina. O monitor de polo, em grande parte das vezes recrutado de cargos administrativos da própria IES, é, hoje, o principal ator da relação com o aluno a distância. Esta EaD, tal qual o método Lancaster, trata, sobretudo, da disseminação do ensino em grande escala, baseado no princípio da democratização do acesso e da eventual homologação de um título, ou certificado, visando a inserção no mercado de trabalho, ou seja, de cunho socioeconômico.

1.3.2. Educação no Brasil Imperial

Analisando a linha histórica do tempo apresentada após a Independência do Brasil, durante o Primeiro Império (1822 a 1889), a promulgação da Constituição Brasileira de 1824 representou um relevante marco histórico para a educação, pois por meio dessa Constituição o imperador D. Pedro I garantiu “a Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos (art. 179, XXXII)”. Vale lembrar que nesta mesma Carta Magna de 1824 — índios, negros e escravos alforriados no Brasil

— ainda não eram considerados cidadãos. Logo, deve-se tomar cuidado para não confundir instrução primária gratuita com instrução universal, a segunda, um dever obrigatório do Estado para com todos os cidadãos.

Contudo, o reconhecimento do direito de todo cidadão receber uma educação formal, garantida constitucionalmente pelo imperador, constituiu certamente um marco na história da educação brasileira. Refletir sobre esse percurso levará à compreensão de futuras políticas do Estado brasileiro, que originaram debates intrinsecamente relacionados aos desafios de resgatar e refinar dívidas sociais, consideradas, em grande parte dos discursos dominantes atuais, um resquício da estrutura colonial do país. Sobre este (D)iscurso trataremos adiante no Capítulo IV.

Na história do Brasil do século XIX, importa notar que a primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, após proclamada a Independência em 1822, aparentava ser bem mais liberal do que de fato era, no intuito de acalmar as crescentes manifestações populistas, tal qual nos sugere Ball (1994) na premissa do contexto da influência, ao tratar da necessidade de pôr vezes manter ‘flexibilidades’ contraditórias contudo inerentes às políticas públicas. Segundo o autor, para se instaurar um texto legislativo deve se calcar ao máximo em um discurso corrente que goze de alguma legitimidade na sociedade ao largo. Era preciso contemplar visões diversas em um enquadramento legislativo limitado para que as políticas públicas tivessem soassem pertinentes para além dos grupos responsáveis pela sua formulação. Assim, as manifestações de um discurso que soasse liberal, já presentes na vida política da nação, compuseram um contexto de influência específico, tornando-se presente no texto legislativo escritural a despeito de não serem capazes de estruturá-lo totalmente na prática. E assim, no tocante à educação, o tema foi tratado de forma abrangente e polida, outorgando-se enorme grau de autonomia às províncias, numa espécie de

soberania, guardadas as suas singularidades e, sobretudo, suas respectivas forças políticas, conforme se lê neste artigo da própria Constituição de 1824:

TITULO 7º. Da Administração e Economia das Provincias. CAPITULO I. Da Administração: Art. 165. **Haverá em cada Província um Presidente, nomeado pelo Imperador**, que o poderá remover, quando entender, que assim convem ao bom serviço do Estado. Art. 166. A Lei designará as suas attribuições, competencia, e autoridade, e quanto convier no melhor desempenho desta Administração. TITULO 8º. Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros: Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. **XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.** (Constituição Política do Império do Brazil, 1824) (*grifo próprio*)

No âmbito do futuro aparelhamento da educação no país, é de suma relevância compreender que as então províncias dos séculos anteriores, antigas capitanias hereditárias, em geral se tornariam, posteriormente, nos estados autônomos da federação, e com isso carregariam um legado marcado por enormes discrepâncias entre si. Por exemplo, as regiões provinciais mais próximas da Corte na capital se beneficiaram de toda forma de riqueza e lucros, tanto do ouro trazido das Minas Gerais e embarcado no porto do Rio de Janeiro, quanto da circulação de pessoas, ideias, e toda sorte de indústria e comércio. Ao passo que, quanto mais distantes, mais difíceis e tortuosos os canais de acesso aos mais diversos tipos de bens e serviços.

Tendo este contexto de referência, note-se que a noção de educação como sendo um bem, tanto público quanto individual, a se tornar acessível em um país continental portador de grande *déficit* estrutural, permeará toda esta tese, sendo apresentada ora como texto legislativo, ora em variados formatos de discurso. Isso porque, mesmo quando varie o modelo pelo qual se busca realizá-la, seja pela via pública ou privada, importa que esta concepção de uma necessidade de aumento exponencial do acesso à educação para as grandes massas serve de premissa para o aumento

exponencial de acesso à modalidade de EaD neste início de século XXI. É importante enfatizar que esta afirmação não equivale a dizer que educação sempre tenha sido vista como um bem público e universal a ser garantido pelo Estado, como ficará claro no que se seguirá.

Retornando aos primórdios dos desafios da formação geopolítica e institucional das políticas educativas no Brasil pós-período colonial, considerar-se-á que, conseqüentemente, os alicerces fundadores da educação nacional estariam instalados na capital e em áreas adjacentes de maior influência. Nota-se, também, que outros estados fronteiriços mais próximos de regiões culturais-chave do Império Espanhol, como os do Sul do país em relação às nações vizinhas Argentina, Uruguai e Paraguai, apresentariam, ao longo dos últimos cem anos, um enorme descolamento qualitativo em educação quando comparados com o Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil — cujas fronteiras são ou mar ou floresta e muito distantes da capital.

Por fim, nesta conjuntura tríplice de tempos, espaços e pessoas, quase dois séculos depois, a educação secundária, hoje tratada pela designação de ensino médio, seria mantida prioritariamente sob a tutela autônoma e responsabilidade financeira exclusiva dos estados, ou, em outras palavras, das antigas províncias, oriundas das capitânicas hereditárias, antigos agrupamentos do período colonial. No Brasil atual, o ensino fundamental, ou antigo primário, é, via de regra, responsabilidade da rede municipal de ensino, ou seja, faz parte do regime financeiro, tributário e administrativo das prefeituras das cidades, enquanto o ensino médio é de responsabilidade dos estados, e o ensino superior, hoje amplamente distribuído e disponível na iniciativa privada, é historicamente restrito à esfera federal, ou se reportava, em tempos idos, diretamente ao reino.

Considerando que as manobras legislativas de anos recentes, no sentido de direitos relativos a abrangência quantitativa do ensino superior — especificamente na meta XII do Plano Nacional de Educação (2014-2024) — se baseiam em expectativas das demandas que a educação superior

deverá suprir em razão de um suposto futuro *boom* de matrículas oriundas do ensino médio, pode-se inferir que esse histórico desenho distributivo de contorno geopolítico-administrativo da nação já se encontrava estruturalmente disposto na Constituição Imperial de 1824.

1.3.3. Educação na Primeira República

Em 1891, dois anos após a Proclamação da República, o Brasil passa a ser regido por um Ato Provisório, o Decreto n.º 1, de 15 de novembro de 1889. Atrasado e pouco desenvolvido em inúmeros aspectos como na educação, manteve a mão de obra escrava até praticamente o século XX. Porém, com a necessidade eminente de se industrializar o país nasciam novos domínios narrativos que argumentariam que a escravidão, não somente anacrônica, também emperrava a industrialização. Por um outro ângulo, com a abolição da escravatura, através da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, o Brasil se vê esvaziado de sua mão de obra escrava. Nota-se aqui o surgimento de uma noção que deveria se tornar institucionalizada a respeito de acessos à mão de obra. Consequentemente, um novo contexto de influência de políticas (Ball, 1994) se alarga, incluindo agora uma parcela da população que demanda espaço na esfera pública e que se faz presente tanto na voz de apoiadores quanto detratores. Alguns fatores concomitantes a industrialização — presença de mão de obra em grande quantidade, inclusão de mais pessoas nos marcos da cidadania através do mundo do trabalho, ideologias políticas de cunho socialista — tornam mais rico o contexto de discursos e atores influentes na formulação do texto legislativo. Portanto, vale notar que é essencialmente sobre este novo ciclo necessário de formação de mão de obra em escala que, duzentos anos mais tarde (1824-2020), se fundamentaria grande parte dos argumentos que estimulam hoje o *boom* exponencial de matrículas oferecidas na modalidade EaD no ensino superior.

Resumidamente, no que tangia à educação na primeira Constituição Republicana brasileira, de 24 de fevereiro de 1891, que foi a segunda Constituição do País, sendo a primeira de 1824, muito pouco ou quase nada se falou a respeito das políticas educativas de base. Mas, considerando o escasso interesse demonstrado nessa matéria, o contrário pode-se dizer em relação ao ensino superior, como se observa no texto da Carta Magna de 1891:

Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos o seguinte: Art. 34 item 30) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, **o ensino superior** e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União; Art. 35 nos itens (incisos, caput): 2º) Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: **animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio**, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891, *grifo próprio*).

Importante destacar o peso do ensino superior nesse primeiro momento constitucional do país. Observa-se ainda que nenhuma menção sequer é feita à educação primária ou de base, visto que, no caso das elites, o letramento era dever a ser provido no âmbito da família em colaboração com a Igreja. Segundo a Carta Magna de 1891, caberia à Federação o ensino superior da capital federal, então Rio de Janeiro. É importante notar aqui, de acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994), uma clara associação entre o contexto de influência, de produção do texto e da prática no intuito de se atender fundamentalmente aos interesses político-econômicos das classes dominantes à época. No contexto de influência temos uma larga parcela da população cuja participação efetiva na vida política é coibida, de modo que a produção das políticas e sua prática se desdobra à revelia das necessidades das classes populares. Estas são incluídas nas políticas na medida em que se relacionam ao modo de produção vigente, isto é, enquanto mão de obra para a

expansão da indústria nascente. Para esse fim, qualquer projeto de educação primária e universal ainda parecia ser muito distante e passava ao largo de qualquer visão oficial da nação de então.

1.3.4. A montagem do sistema educativo na Era Vargas

Após a Primeira Guerra Mundial, na década de 1920, iniciou-se em diversos estados um movimento inspirado na nova escola europeia, cujo principal objetivo era apoiar a renovação da educação. Foi apenas em 1931 que se criou o Ministério da Educação e Saúde, ou seja, já quase em meados do século XX e quase cinquenta anos após a Proclamação da República. Anteriormente, durante o período de consolidação da primeira fase da República, todo e qualquer assunto pertinente à educação ficara sob a tutela do Departamento Nacional de Ensino, que compunha, dentre tantos outros, o Ministério da Justiça. Em 11 de abril de 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas sancionou decretos, organizando o ensino secundário e regulamentando a criação de universidades brasileiras (Gomes, 2007).

Antes de avançarmos para o ano de 1934, quando é realizada a redação do texto da segunda Constituição Republicana brasileira, faz-se prudente mencionar, com o objetivo de localizar a trajetória das políticas educacionais implementadas por via legislativa, que acontece no Brasil a Revolução de 1930. Em uma abordagem bastante simplista, ocorre um movimento armado que derruba e exila o candidato eleito das bases governistas, o estadista paulista Júlio Prestes, então presidente da Federação do Estado de São Paulo. Esse movimento é também conhecido como o fim da Velha República, ou como o fim da era da “política do café com leite”, quando as produções

agrícolas brasileiras entram em crise após o *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929. A esse período sucede o da Segunda República, ou Governo Provisório, que perduraria de 1930 a 1937.⁶

Entre a redação da primeira e da segunda Constituição Republicana, um movimento de intelectuais e acadêmicos merece destaque, visto ter exercido enorme impacto e influência nas políticas educativas que integraram a história e o texto constitucional do país. Conhecido como *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, texto clássico de 1932, é através dele que, pela primeira vez no Brasil, se reconhece a necessidade de se pensar na realização formal de um projeto nacional de educação sustentável: planejado, orçado e com metas realizáveis, ou seja, um embrião de um plano nacional de educação. E que fique registrado que se levariam quase um século, ou setenta anos, para que fosse constituído o primeiro PNE brasileiro em 2001.

Durante esse período, uma série de eventos, conjunturas e interesses, somados à força política popular dos atores envolvidos na redação do referido manifesto, contribuíram para que o tão sonhado Plano Nacional de Educação recebesse uma menção na Carta Magna de 1934. Dentre os ativistas em prol de um projeto de educação universal, laica, obrigatória e parte dos deveres do Estado, podemos destacar: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Cecília Meirelles. O Manifesto foi redigido e assinado por vinte e cinco acadêmicos da Associação Brasileira de Educação, todos eles proeminentes figuras do então culturalmente efervescente cenário nacional. Abaixo, são transcritas algumas partes do texto original do Manifesto, no intuito de familiarizar o leitor com o tom e as claras tendências reformistas nele apresentadas:

6 Como resultado desse movimento, toma posse o estadista brasileiro Getúlio Vargas em 3 de novembro de 1930, iniciando um período de 15 anos ininterruptos como presidente do Brasil. Primeiro como chefe do Governo Provisório, depois como presidente da República do Governo Constitucional, tendo sido eleito presidente pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Governou como ditador de 1937 a 1945, por um golpe de estado, em período conhecido no Brasil como Estado Novo. No entanto, mais adiante, é eleito por voto popular em 1951, mantendo-se presidente até 1954, quando se suicida na capital federal do Rio de Janeiro.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação (...) sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas. (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, pp. 188-204)

O Manifesto chama a atenção para a necessidade de se entender esse processo como o da “obra educacional”, afirmando o dever do Estado de se demonstrar tão interessado nos fins “quanto também nos meios de realizá-los” (p. 188). Quase cem anos depois, intelectuais, acadêmicos e a sociedade brasileira como um todo seguem se questionando se não seria a modalidade EaD tão somente um meio para a realização de uma ‘obra’ nacional tão inacabada ou incompleta. Também adiante, no capítulo V desta tese, quando se analisam os discursos presentes nos questionários, esse argumento ressurgiu em várias ocasiões, utilizado, por parte de alguns dos entrevistados, como pretexto ou justificativa para encerrar ou moderar determinadas discussões de caráter bastante inconclusivo.

Na sequência, o Manifesto de 1932 tenta reproduzir o momento de vitalidade política reformista do país, ao introduzir a seguinte proposta:

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? (...) Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p. 189).

Fica bastante claro que, para os autores, sua participação ativa não somente havia influenciado o resultado das urnas, ou seja, as recentes vitórias em eleições nacionais, como sobretudo pressionava os políticos eleitos a se posicionarem formalmente quanto ao apoio oferecido por tais

formadores de opinião, em termos de influência política e popular. Articulam então, em outras palavras, seu peso no contexto de influência da época. E finalizam o parágrafo: “Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma ideia em marcha apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos” (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p. 189).

Apesar do caráter curiosamente contemporâneo de um texto da década de 1930, é difícil passar despercebido que as vozes dos interlocutores, personagens e protagonistas no cenário da educação de hoje ainda guardem inúmeras semelhanças com as de ontem.

E no que diz respeito especificamente ao ensino superior, o Manifesto dedica uma considerável parcela de cuidado ao tratar do tema, inicialmente já chamando a atenção para o gargalo nevrálgico de dimensões críticas e avassaladoras, perpetuadas por um temerário ensino médio das redes de ensino estaduais autônomas, e não menos provincianas: “Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão” (p. 198). Na alínea c, intitulada: “O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil” (p. 198), o Manifesto destaca que as universidades brasileiras de então prestavam-se especialmente à formação de médicos, engenheiros e advogados (p. 199), subentendendo-se, nessa afirmativa, um alinhamento aceitável e aparentemente inquestionável a 1930, ainda que exclusivo aos interesses e capacidades das elites intelectuais. Elites essas que também, por sua vez, eram as únicas camadas da sociedade capazes de prover instrução suficiente para que seus filhos e membros estivessem aptos a despender os esforços necessários para interagir pedagogicamente e concluir um grau superior. Ora, em um país que sequer possuía um projeto de educação de base, evidentemente a educação universitária já nascia pertencendo e atendendo apenas a uma minúscula parcela da população.

O que nos chama atenção à abordagem do Manifesto é sua qualidade de expressar claramente a visão de então, em confluência com os inúmeros argumentos que serão utilizados para a construção de novas narrativas discursivas a respeito da educação das massas quase cem anos depois. Por esse motivo, o Manifesto é uma peça fundamental do contexto de influência das políticas públicas de educação a distância no Brasil (Ball, 1994). As ideias nele articuladas apontam para o projeto de uma sociedade democrática calcada na universalização do ensino básico e do ensino superior no Brasil. Nesse projeto, é decisiva a formação de mão de obra qualificada para o ensino, bem como a luta contra quaisquer tendências ao monopólio da educação por uma elite. Mais ainda, o Manifesto vinculou a democratização da educação a formação de um Estado democrático de fato, levando as políticas públicas de educação ao status de peças-chave no longo processo de formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale notar, em perspectiva Foucaultiana (2005) com respeito à ordem do discurso de EaD no Brasil contemporâneo, que muitos dos textos atuais, politicamente mais cuidadosos e menos ingênuos, passaram a tratá-la como educação de adultos, e não somente, e nunca exclusivamente, como EaD para o ensino superior. Parece haver uma lógica política bastante prudente, articulada e significativa por trás dessa distinção. Contrariamente às concessões expansionistas de EaD em função do discurso moralista que envolve de todo as políticas educacionais em vigor, para os autores do Manifesto, competia à universidade “ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (p. 199), mesmo que quando atenderia, somente às elites posto sequer haver uma projeto de educação de bases.

A propósito disso, como será visto nos capítulos ulteriores da presente tese, um dos maiores debates em torno da própria legitimidade de EaD atualmente é o fato de que seus apoiadores sustentam a tese de que, pedagogicamente, não cabe a universidade garantir a totalidade da formação, pois é mais importante a integração entre os níveis de educação funcionando em conjunto. Seus articuladores mais cuidadosos utilizam, portanto, a terminologia educação adulta ou andragogia⁷ versus educação superior, pois o que se propõe ao adulto é a valorização de seus já adquiridos saberes e experiências. A abordagem do Método Trajetório (Ball, 1994) reforça que leis e textos são lidos, interpretados e ignorados de acordo com os interesses de cada um de seus atores.

A legislação (texto político) é uma "economia de poder", um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e combatidas em contextos locais. Legislação é tanto texto e ação, palavras e atos, é o que é promulgado, bem como o que é pretendido. As políticas são sempre incompletas na medida em que se relacionam ou mapeiam a "profusão selvagem" da prática local. Políticas são cruas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. Política é prática, é "criada" em um julgamento de domínio, resistência, caos / liberdade. (Ball, 1994, p.11)

Parte da riqueza que é fruto deste processo, ou da utilidade de se contar com uma abordagem, na visão de Bowe, Ball e Gold (1992), é justamente poder perceber onde e como se formam os contextos de influência, do texto e da prática ao se criarem políticas sociais que, por sua vez, colocam em andamento um determinado processo.

Feito este pequeno excursão teórico-metodológico, volta-se agora ao contexto histórico em que emergiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que é o início da era Vargas. Esta era esteve alicerçada, em sua primeira fase, numa profusão de ideais introduzidos pelo partido político

7 A Andragogia, definida por Malcolm Knowles, no século XX, é uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. (...). Essa ciência tem por objetivo ajudar no desenvolvimento e possui características específicas (Mota, 2009, p. 297). Para uma análise mais detida da terminologia de EaD, ver capítulo 3, seção 3.4 da presente tese.

Aliança Liberal, liderado pelo futuro Presidente Getúlio Vargas. Largamente influenciados e apoiados por jovens militares cujo lema era “representação e justiça”, o avanço progressista preconizava reformas, dentre elas: leis trabalhistas prevendo a redução de jornadas de trabalho a oito horas diárias, voto feminino e novos apoios institucionais às classes urbanas, incluindo aqui inúmeras promessas de melhorias do precário sistema educacional do país. Além disso, pela primeira vez na história constitucional do país, um capítulo inteiro foi dedicado à Educação. Trata-se do “Capítulo II: Da Educação e da Cultura”, conforme se lê na Constituição de 1934, que estabelece em seu artigo 5.º: “Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional” (Constituição de 1934), considerado um marco histórico da educação.

O governo provisório de 1930 outorga então a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, formalizando, em seu Capítulo II, as diretrizes da educação nacional. Esta Constituição pode ser considerada a primeira a transpor um horizonte educacional, ao menos do ponto de vista de seu teor legal:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Em 1934, foram estabelecidas as bases históricas da teoria legislativa sobre a educação brasileira, que, apesar de ter sido revista e aperfeiçoada inúmeras vezes ao longo das últimas décadas, ainda é, estruturalmente, muito semelhante à original num sentido *lato*. Observe-se alguns trechos constitucionais abaixo:

Art. 150. - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
 - b) determinar as condições de reconhecimento oficial (...) dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
 - c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
 - d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste superior e universitário.
- (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Ainda que houvesse a intenção manifesta na Carta constitucional de fixação de um Plano Nacional de Educação, devido ao forte contexto de influência (Ball, 1994) do Manifesto de 1932 ele somente sairia do papel, em 2001. A interatividade, de um PNE, deve ser compreendida como articulação e diálogo, levando-se em conta que as leis, via de regra, são teorias. A matéria aí exposta é teorizada no contexto do percurso da educação como um plano de nação, ou a “obra educacional” (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Outro ponto nevrálgico de EaD trata da questão do reconhecimento e credenciamento das IES brasileiras considerado um processo altamente centralizador e burocrático. Percebe-se, já naquele texto legislativo, a divisão territorial atribuída aos estados e à Federação. Ou seja, o cálculo que hoje utilizamos para a criação de vagas de graduação no Brasil baseia-se na expectativa do número de formandos do ensino médio, cuja autonomia pertence aos estados autônomos da Federação conforme disposto na Carta Magna de 1934 em um cálculo de compreensão desafiadora.

Também conforme tratado na mesma constituição, destaca-se a importância e influência política da educação superior na então capital da Federação, a cidade do Rio de Janeiro. Seguindo:

- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos, e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal.
- (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Sendo o PNE, essencialmente, uma obra educativa, expressão extraída do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, ele é reconhecido aí como forma de lei. Seguindo o parágrafo único do Art. 150: “O plano nacional de educação constante de lei federal (..) só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

f) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

A alínea f demonstra claramente um dos maiores gargalos para o acesso ao ensino, conforme já enuncia o texto. Nunca houve vaga suficiente na educação gratuita brasileira para acompanhar o crescimento demográfico.

Outro importante marco teórico, e não menos histórico, que se encontra na Constituição de 1934 foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que detém enormes poderes e até os dias atuais permanecendo como um dos mais influentes articuladores das políticas educacionais do país. Em linhas gerais, seus poderes foram dispostos no seguinte artigo:

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Compete ao CNE elaborar o PNE. Contudo, da mesma forma, os estados também são dotados de autonomia para apontarem os membros dos seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação, o que geraria, ao longo de décadas, enormes conflitos de interesses e entroncamentos legislativos.

Art. 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Outra cláusula que favoreceu posteriormente a criação e fortalecimento de inúmeras universidades brasileiras vinculadas à EaD que, apesar de bastante lucrativas, se valem do cariz da filantropia, uma vez que o próprio Estado se reconhece sem condições de suprir o número de vagas.

Art. 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Assim, é estabelecida uma obrigatoriedade da União, estados, municípios e o Distrito Federal de aplicarem na educação percentuais provenientes dos impostos. O ensino nas zonas rurais também será contemplado pela União. Contudo, há um grau de imprevisibilidade nas consequências do discurso. Segundo Ball, ao analisar a imprevisibilidade inerente às políticas educativas, percebe-se que “os autores não podem controlar o significado de seus textos — os autores de políticas fazem esforços conjuntos para assegurar o controle da busca pelos meios à sua disposição para assegurar a leitura ‘correta’” (1994, p. 16). Muitas das ideias pilares contidas no Manifesto de 1932 compuseram importante contexto de influência de políticas, isto é, ao moldaram discursos legítimos e a agência de grupos de interesse atuantes na formulação destes textos. Contudo, essas ideias não determinariam de modo unívoco e automático a produção textual das políticas, tampouco sua prática. Logo, a noção de um plano integrado para a educação, incluindo ensino básico, médio e superior, ainda não continha em si, os sentidos de sua concretização.

Desta forma, o artigo 157, abaixo, ilustra um dos mais polêmicos objetos de conflito entre legisladores, poder público e sociedade civil, histórica e atualmente, relativo justamente a percentuais de investimentos na educação pública no Brasil.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Os fundos especiais para a educação serão provenientes de sobras das dotações orçamentárias, o que é preocupante, por evidenciar como a educação era tratada secundariamente no texto constitucional.

§ 2.º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

O parágrafo acima evidencia mais uma vez a preocupação com a população carente já demarcando seu cariz assistencialista, uma tônica da história da educação brasileira.

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento. [...]

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Para exercer cargos no magistério oficial, só por concurso de títulos e provas, o que dá ao professor garantias de vitaliciedade e inamovibilidade nos cargos. Mas tais garantias, por sua vez, podem ser causa de acomodação, emperrando muitos processos de aperfeiçoamento.

Em resumo, o provimento formal e planejado de educação começa paulatinamente a ter maior importância na Constituição de 1934, considerado um direito de todos os cidadãos, devendo ser supervisionado ou pela família ou pelo Estado. Já a Constituição de 1937 tratou com mais ênfase o ensino pré-vocacional e profissional, enquanto ter sido somente na Constituição de 1946 no Pós-Guerra que se estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade do ensino primário com competência à União para fixar regras e bases da educação nacional (Gomes, 2007).

Um marco importante a ser acrescentado são as ações em prol da educação introduzidas por Anísio Teixeira, que propôs a universalização da escola pública, gratuita e sem vínculo com nenhuma religião. Esse educador trouxe tal conceito dos Estados Unidos, onde havia estudado na Universidade de Columbia. Anísio Teixeira, com base na obra de John Dewey (1859-1952), foi pioneiro ao implantar escolas públicas para todos os níveis em tempo integral, municipalizadas e com a responsabilidade de promover cidadania e saúde. No ano de 1951 coube a Teixeira dirigir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), agência federal de apoio à pesquisa e de suma importância até os dias atuais. No ano de 1952, ele assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (Gomes, 2007).

Na década de 1940 tiveram início as campanhas de alfabetização em massa e foram implementados importantes programas federais, que contribuíram para a estruturação dessa modalidade de ensino, dentre os quais se destacaram: o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; e a Campanha de Educação Rural, em 1952 (Gomes, 2007).

Por fim, a história da educação do Brasil Imperial até a Era Vargas trouxe acúmulos importantes que, posteriormente, serão reiterados nas políticas públicas de educação a distância. Nos termos estabelecidos ao longo do capítulo, é possível destacar uma condição estrutural de emergência das políticas educacionais de EaD ao longo desses ciclos históricos: a divisão de atribuições entre esferas do governo estabelece um enquadramento legislativo que será posteriormente adaptado como embasamento às políticas públicas de democratização da educação a distância, no entanto, a dinâmica de centralização e descentralização que está em jogo nessa divisão é crucial para localização e o entendimento da identidade histórica deste processo.

Junto a essa condição, é possível discernir dois eixos temáticos do discurso de EaD (tratados no capítulo V), adiantado no contexto de influência e no contexto de produção do texto político, segundo Ball (1994) e, posteriormente, instanciado no contexto de prática: (i) o público e o privado bem como do estabelecimento da educação de adultos como competência estatal lança as bases para a (ii) tipologia de aluno que será pressuposição e horizonte de ação da EaD. Isto é, o (D)iscurso EaD traz definições implícitas sobre que tipo de aluno é adequado à essa modalidade de ensino e essas definições indicam um sujeito autônomo e autodeterminado, capaz de arcar com toda a responsabilidade inerente a esta lógica de aprendizagem. No contexto de influência de Ball (1994), destacam-se a presença de forças progressistas como o movimento da Escola Nova e o modelo de um governo centralizador da Era Vargas. Do embate das ideias circuladas à época, resultou um projeto de universalização da educação como bem público de responsabilidade do Estado, mas não limitado a ele. O ensino superior, porém, ainda permaneceu vinculado às demandas de formação de mão de obra qualificada e exclusiva às elites do país.

1.3.5. Educação no Governo Militar de 1964 – 1985

O primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi encaminhado pelo governo ao Congresso no pós-guerra no ano de 1948, mas sua promulgação só ocorreria treze anos depois, em 20 de dezembro de 1961. Dessa forma, ficou estabelecido o direito à educação, cabendo então “ao Estado fornecer os recursos indispensáveis para a família, e na falta dela, os demais membros da sociedade proveriam o ensino, quando provada a insuficiência de meios para que fossem asseguradas oportunidades iguais para todos” (Gomes, 2007, p .23). Abaixo, são apresentados alguns artigos em destaque da primeira LDB, de 1961:

TÍTULO I. Dos Fins da Educação:

Art. 1.º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

TÍTULO II. Do Direito à Educação:

Art. 2.º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (Lei n.º 4.024, 1961)

Nesse sentido, a lei passava a considerar educação um direito de todos, sendo adquirida tanto na escola quanto no lar. Reconheçamos que a EaD é uma modalidade de ensino que, entre suas principais funções, destaca-se a de possibilitar justamente a comodidade e a infraestrutura da própria casa para realizar as tarefas circunscritas ao processo. Mais além, por um ponto de vista pragmático, há ainda uma enorme redução de custos operacionais por parte das IES, uma vez que o aluno não mais desfruta da vida educacional dentro da instituição. Caberá assim ao aluno arcar com os custos agregados a essa operação.

Outro importante marco instaurado na primeira LDB de 1961, que até hoje influencia as mais importantes decisões relativas ao ensino superior no país e conseqüentemente à EaD, é o caráter

político, e logo não menos parcial, do próprio Conselho Nacional de Educação, criado e constituído em forma de lei. Registre-se que os integrantes do Conselho Federal de Educação devem representar em igual peso as diversas regiões do país, bem como os diferentes setores e suas respectivas categorias, independentemente de suas respectivas e discrepantes densidades demográficas, Produto Interno Bruto (PIB) e índices econômicos. Ou seja, estados pouco populosos possuem a mesma força numérica de voto que estados cujas economias e densidade populacional são exponencialmente muito maiores e significativos. São justamente estas inúmeras nuances distributivas que tecem a malha da atual composição da morfologia política de EaD no Brasil da atualidade, conforme se lê no texto extraído da própria lei:

TÍTULO IV. Da Administração do Ensino:

Art. 8.º. O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º. Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 4.º. O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral. (Lei n.º 4.024, 1961)

A importância e o poder de influência do CNE nas políticas brasileiras de educação são evidenciados ao longo de décadas por inúmeros jogos de interesses. Como muitos de seus membros, ora fazem parte dos governos, ora estão na oposição, e muitas vezes ocupam cargos de alta valia no setor privado, é notável a volatilidade de seus interesses particulares, partidários e não menos peculiares. Segundo Ball, “políticas possuem seu próprio *momentum* dentro do Estado; propósitos e intenções são retrabalhados e reorientados ao longo do tempo” (1994, p. 17).

Art. 9.º. Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- n) estimular a assistência social escolar (Lei n.º 4.024, 1961)

O artigo ainda trata das fundações particulares que, isentas de impostos, recebem uma profusão de alunos, muitas vezes em maior número que os pagantes, o que as torna em grande parte dependentes do Poder Público. Em seu artigo 21, a LDB de 1961 fazia previsão de cobrança de anuidade nos ensinos médio e superior proporcionados em escolas públicas mantidas por fundações financiadas pelo Poder Público, sendo seus funcionários regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. Em outras palavras, isso significava dizer que, caso concursados, com ou mesmo sem as exigências para exercerem a função de professores, possuiriam cargos vitalícios. As contas seriam bastante caras para o Brasil atual.

Os artigos abaixo, 66, 67 e 76 da LDB de 1961, são também de suma relevância para as práticas políticas de concessões futuras em EaD. O revezamento contínuo entre os mesmos agentes públicos e os representantes do empresariado corre o risco de propiciar a perpetuação de um ciclo vicioso que caracteriza as políticas públicas relativas as tomadas de decisão de interesses específicos por grupos no Brasil. Nesse imbróglio também se acomodaria o futuro da educação como um todo e conseqüentemente, o futuro de EaD no ensino superior brasileiro.

TÍTULO IX. Da Educação de Grau Superior:

CAPÍTULO I. Do Ensino Superior:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 76. Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes. (Lei n.º 4.024, 1961)

Outra ambiguidade presente na primeira LDB de 1961 diz respeito a discernir entre o ente público e o ente gratuito. Nessa diferença, já se abria uma lacuna para especular que o ensino superior, mesmo público, não seria necessariamente gratuito. Esse ponto é crucial para se compreender certas transferências de responsabilidades que seriam propostas no futuro. Um outro ponto de relevância crítica diz respeito a uma característica cultural brasileira em constantemente atribuir a obrigatoriedade de gratuidade ao que é público:

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será de **gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos**. (art. 168, II da Constituição). (*grifo próprio*)

TÍTULO XI. Da Assistência Social Escolar:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, **incumbe aos sistemas de ensino**, técnica e administrativamente, prover, bem como **orientar, fiscalizar e estimular** os serviços de **assistência social, médico-odontológico** e de enfermagem aos alunos. (Lei n.º 4.024, 1961)

O artigo 90 demonstra com clareza todo este contorno de cariz normativamente assistencialista da legislação brasileira em matéria de educação popular. Exemplo disso, por meio de conversas informais e em relatos de jovens das periferias do Rio de Janeiro, encontra-se a afirmação de que muitos vão à escola para garantir a merenda, possivelmente muitas vezes a única refeição a que se têm acesso no dia. Logo, quando por vezes tomam conhecimento de que a escola se encontra sem merendas, muitos sequer comparecem às aulas. Talvez fosse mais produtivo que o Estado usasse tal conhecimento a seu favor e tratasse de fornecer refeições mais apropriadas e nutritivas aos seus jovens tão carentes de maneira a assegurar a continuidade do ensino aos estudantes brasileiros, transformando de fato a escola num polo intermediário de segurança e bem-estar.

Ainda dentro deste cariz assistencialista, utilizado aqui como ilustrativo ao que busca embasar uma compreensão mais ampla quanto às futuras políticas de EaD, o Título XII da LDB preconizava a criação dos Fundos de Educação Brasileira, mais conhecidos como Fundeb. É válido observar que, apesar de estar em análise um instrumento do ano de 1961, é justamente deste emaranhado de poderes que se perpassam e se entrelaçam ao longo de décadas que surgem as prerrogativas para tomadas de decisão atuais.

TÍTULO XII. Dos Recursos para a Educação:

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1º. Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º. O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3º. Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para êsse fim. (Lei n.º 4.024, 1961)

Também nesta mesma linha, o artigo 94 já preconizava o nascimento dos Fundos de Financiamento Estudantil, conhecidos no Brasil atualmente como FIES, programa que representou um gigantesco salto na inclusão da população carente do país rumo ao crescimento e à mobilidade social. Milhares de jovens brasileiros somente têm acesso ao ensino superior, tanto em modalidade EaD como presencial, em função dos FIES. Vale notar que o custo da mensalidade de EaD não chega muitas vezes a 10% do valor a de um curso presencial. Logo, financeiramente falando, o Estado e as IES privadas saem ganhando, de um lado com aumento do contingente de alunos e do outro com o alcance de metas do Plano Nacional de Educação (2014- 2024) em vigor.

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1º. Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecidos, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º. O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: §2º. Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido. (Lei n.º 4.024, 1961)

Por esse artigo 95, a subvenção governamental a escolas particulares implicará a obrigatoriedade de acesso gratuito a estudantes carentes. Mais um exemplo do cariz assistencialista da educação do país ao longo de seu trajeto histórico:

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Devido à carência histórica no Brasil de professores formados na área técnica, como Física, Química e Matemática, profissionais liberais de nível superior ou técnicos especializados poderão dar aulas no ensino médio técnico, mesmo sem experiência de magistério. O mesmo ocorre no ensino superior, em que profissionais liberais, sem prejuízo de sua atividade-fim e sem nenhuma prática em docência, lecionam via de regra com *status* de horista, sem carga horária completa, o que lhes possibilita trabalhar nessa condição em diversas IES simultaneamente.

Por fim, encerrando esta secção, fazemos menção ao Conselho Federal de Educação, criado em 12 de fevereiro de 1962, tutelado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, artigo 9.º, em substituição ao Conselho Nacional de Educação, que funcionava desde 1931.

As responsabilidades desse órgão são as seguintes (Gomes, 2007):

- Promover estudos de caráter geral, bem como emitir pareceres sobre os assuntos de natureza educacional que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República e pelo Ministro da Educação;
- Decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais ou particulares;
- Decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação de seus estatutos, e dos estabelecimentos isolados do ensino superior;
- Estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior.

Ao se observar, por exemplo, a composição do CFE atual, muitos de seus conselheiros são figuras proeminentes da Educação no país. No que diz respeito especificamente à Câmara de Ensino Superior, verifica-se, pela análise de seus currículos publicados no portal do CNE,⁸ que não há grande rotatividade entre seus membros, representantes da iniciativa privada bem como do Poder Público, ou ambos, considerando que muitos deles ora ocupam cargos de destaque no governo ou em grandes grupos privados de educação superior no país.

Prosseguindo na análise dos fundamentos legais de EaD no Brasil, a segunda versão da LDB, redigida durante o período do Governo Militar, possuía um caráter mais técnico, profissionalizante, e objetivava um ensino com foco predominantemente vocacional. Então, após cinco anos da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o Conselho Federal de Educação decidiu que havia chegado o momento de fazer algumas modificações, entre elas: “as universidades federais seriam organizadas com estrutura e métodos de funcionamento que preservassem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurassem a plena utilização de seus recursos materiais e humanos” (Gomes, 2007, p. 29).

8 Conselheiros da Câmara de Educação Superior: Antonio de Araújo Freitas Júnior (Presidente da Câmara); Joaquim José Soares Neto (Vice-Presidente da Câmara); Antonio Carbonari Netto; Arnaldo Barbosa de Lima Júnior (Membro nato); Francisco César de Sá Barreto; José Loureiro Lopes; Luiz Roberto Liza Curi; Marco Antonio Marques da Silva; Marília Ancona Lopez; Maurício Eliseu Costa Romão; Robson Maia Lins; Sérgio de Almeida Bruni (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>. Acessado em 14 de agosto de 2019).

Assim, a LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 traz algumas diferenças significativas, se comparada com a LDB de 1961. A LDB de 1971 dispõe que a educação de primeiro e segundo graus tem por objetivo propiciar ao estudante a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, e no contexto da produção do texto (Ball 1994), se torna mais genérica e flexível:

Art. 1.º. O ensino de primeiro e segundo graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao **desenvolvimento** de suas **potencialidades** como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 2.º. O ensino de primeiro e segundo graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a **plena utilização** dos seus **recursos** materiais e **humanos**, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art. 3.º. Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimulando, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum e na mesma localidade. a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. (Lei n.º 5.692, 1971) (*grifo próprio*)

A maioria dos polos de EaD no país faz uso dessa premissa do artigo 3.º. Por exemplo, o Polo de EaD Eusébio (Estácio, 2019), no Ceará, está localizado dentro de uma pequena escola, na Rua Irmã Ambrosina. Neste caso, escolhido aleatoriamente em um *site* de um conglomerado universitário privado, uma unidade comercial foi criada para funcionar dentro de uma escola, com o objetivo de se tornar um polo de EaD. Esse modelo de implantação conglomerada se prolifera exponencialmente em todo o país com crescimentos vertiginosos ano após ano. Segundo dados do IBGE 2018, Eusébio tem uma população de 50 mil habitantes e é um dos 187 municípios do Estado do Ceará.

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades

concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. (Redação dada pela Lei n.º 7.044, de 1982).

§ 1º. **A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus** e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. (Redação dada pela Lei n.º 7.044, de 1982).

§ 2º. **À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional**, a critério do estabelecimento de ensino. (Redação dada pela Lei n.º 7.044, de 1982).

Art. 10. **Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional**, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Observe-se agora o artigo 11:

Art. 11.

§2º **Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.** (*grifos próprios*)

A possibilidade de as férias escolares corresponderem às épocas de plantio e colheita das safras talvez vise o emprego sazonal das crianças. E, apesar de proibido por lei, o trabalho infantil ainda é muito presente e tido com naturalidade entre as famílias no meio rural do Brasil.

Dando sequência, veremos como desde os primórdios da colônia o magistério sempre se constituiu enorme gargalo, com docentes não possuindo sequer a formação de nível fundamental completa, muitos inclusive nas zonas rurais, conforme artigo:

CAPÍTULO V. Dos Professores e Especialistas:

Art. 29. **A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País.**

Art. 30. **Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.** (LDB de 1961 – *grifo próprio*)

Haja visto o artigo acima, na maioria das vezes, o contingente de professores encontrava-se tão aquém (tanto em números quantitativos quanto em formação) do necessário para atender às necessidades do país que bastaria possuir formação de segundo grau (atual ensino médio) para ser considerado apto a dar aula para as quatro primeiras séries do primeiro grau (atual ensino fundamental). Já para lecionar da primeira à oitava séries do primeiro grau, é exigido nível superior, obtido em cursos breves. Essa pouca exigência de formação para o magistério é extremamente relevante para se entender os primórdios da implementação das políticas massivas da modalidade EaD no Brasil.

CAPÍTULO VI. Do Financiamento:

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Art. 45. **As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público**, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. (*grifo próprio*)

O Art. 45 já preconizaria o eixo temático do nexo público vs. privado. Segundo Ball, “políticas colocam problemas a seus sujeitos, problemas que devem ser resolvidos em contextos” (1994, p. 18). Daí se poder inferir que inúmeras tentativas de ajustar questões e determinações do passado, raramente bem-sucedidos, transformar-se-iam hoje numa profusão de medidas que pretendem compor um quadro de ensino que dê vazão às enormes diferenças e discrepâncias características da própria história formativa do Brasil. Como exemplo disso têm-se nos artigos 45 e 46 acima que renunciariam também a criação do Fundo de Investimento Estudantil, amplamente conhecido como FIES, ou do PROUNI, grandes linhas de financiamento público de apoio ao estudante no ensino universitário privado do país, responsável, muitas vezes, pela própria sobrevivência de dezenas de IES particulares. O estado é quem financia o privado em busca de um retorno social:

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bôlsas de estudo.

Por fim, os artigos de 47 a 51 demonstram que o Estado brasileiro sempre se demonstrou apto a transferir e delegar ao setor privado suas inúmeras obrigações no tocante à educação:

Art. 47. **As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos dêstes entre os sete e os quatorze anos** ou a concorrer para êsse fim mediante a contribuição **do salário-educação**, na forma estabelecida por lei.

Art. 48. **O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964**, será devido por tôdas as emprêsas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Art. 49. As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de **escolas gratuitas em suas propriedades**.

Art. 50. As emprêsas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às emprêsas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro **das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal**.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação dêste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Veremos no próximo capítulo como esta tendência de transferência e delegação de responsabilidade se farão presentes no delineamento da legislação de EaD no Brasil. Antes, porém, cabe retomar o saldo das políticas públicas educacionais no período histórico considerado. Ao longo do regime ditatorial militar, pode-se destacar duas condições estruturais e um eixo temático do discurso de EaD. Os vários arranjos entre instituições públicas e esfera privada são condição estrutural de funcionamento da educação a distância, especialmente em decorrência da

dependência dessa modalidade de ensino em relação a gigantesca massa demográfica crescente, a falta de recursos do governo e aos altos custos envolvidos com a compra, treinamento e manutenção de tecnologias. Soma-se a isso, a centralização das políticas educacionais características de um modelo político presidencialista e centralizador, marcando mais um estágio na longa história da divisão de atribuições entre esferas do governo tendo como árbitro o CNE. As dinâmicas entre esfera pública e privada também são o centro do eixo temático no qual a educação se coloca como bem no nexu público-privado. Aqui, o estatuto da educação enquanto bem público se chocará mais adiante com sua definição enquanto bem de consumo. Em linhas gerais, percebe-se que a engrenagem do funcionamento de EaD passaria por diversos arranjos público-privado, no qual a avaliação, definição e legitimação da educação a distância são distribuídos entre instituições de tipo distinto e com objetivos muitas vezes divergentes.

1.3.6. A era da democratização: as premissas constitucionais da educação

É na chamada era da democratização, a partir do início do governo de Fernando Henrique Cardoso, que se desenhará propriamente uma política educacional amparada por um Plano Nacional de Educação e com uma arquitetura legislativa que prevê e oficializa pela primeira vez o uso da modalidade EaD assim como hoje a definimos. Este tema será tratado no capítulo seguinte, bastando aqui uma breve apresentação das “premissas educacionais” existentes na Constituição de 1988, que marcaria o início da democratização de um Brasil após o período militar.

A década de 1980 trouxe enormes mudanças políticas, com centenas de comícios e passeatas em todo o Brasil exigindo eleições presidenciais diretas. Após alguns anos de enorme pressão popular, o movimento *Diretas Já* teve seu ápice a 10 de abril de 1984, no comício da Candelária, no Centro do Rio de Janeiro, onde milhares de brasileiros, jovens, idosos e estudantes, manifestaram-se pelo processo de redemocratização do país.

Em 1985 Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil, tendo como vice o político José Sarney. Tancredo morre antes de tomar posse e José Sarney torna-se presidente, exercendo o mandato completo de cinco anos de duração, até 1990. O Brasil enfrentou uma das piores crises econômicas já vivenciadas, com índices de inflação chegando a dois mil por cento ao ano durante sua gestão. Nesse período de absoluta retração no país, a moeda nacional de então, o cruzeiro, foi substituída pelo cruzado e, pouco tempo depois, pelo cruzado novo. Uma sucessão de erros e medidas inflacionárias de indexação levariam o país a decretar moratória e retroceder em muitos aspectos, sobretudo no que tangia à já tão fragilizada educação nacional.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em vigor, asseverou, em seu artigo 6.º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

No artigo 205 da Constituição de 1988, define-se então que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Especificamente, o capítulo III da Constituição Federal trata em conjunto de Educação, Cultura e Desporto. E seu artigo 206 versa sobre o ensino, que deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). O item IV, por sua vez, garante “gratuidade do ensino

público em estabelecimentos oficiais” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Diferentemente da maioria dos países desenvolvidos, a Universidade pública no Brasil assegura gratuidade total, independentemente da condição financeira, ou da idade, do aluno matriculado.

O próximo capítulo (II) trata especificamente de EaD e seu entrelaçamento com o segundo PNE (2014-2024), enquanto no capítulo V perceber-se-á como esses princípios constitucionais e critérios morais se fazem presentes nas falas e nos discursos de interlocutores-chave.

E dando sequência a Constituição de 1988 itens V e VIII do artigo 206 são diretamente relacionados às metas e estratégias concernentes ao ensino superior no PNE. Observa-se que o crescimento exponencial da modalidade EaD surge entremeado à urgência quanto as resoluções para a questão da formação do professor de ensino de base, quais sejam: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006); e garantia de padrão de qualidade” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). A totalidade da dinâmica da formação de professores envolve, por consequência, não somente a legitimidade do cumprimento de metas, mas também a garantia de seus respectivos planos de carreira, enquadramentos funcionais, acesso a pisos salariais e vitaliciedade no cargo.

Por sua vez, pelo artigo 207, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e **de gestão financeira e patrimonial**, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Com isso é gerado um dos maiores entroncamentos no tocante à EaD. Considerando que as universidades, especialmente os novos grandes conglomerados privados, gozam de autonomia, abre-se uma brecha enorme para diversas formas tanto de contestações como de fusões

e aquisições, dentre outras formas de tomadas de decisão e de medidas compulsórias por parte dessas instituições incorrendo no risco de crescimentos descontrolados e da consequente possibilidade de uma baixa qualidade de ensino entregue massivamente à população.

Nas palavras do consultor constituinte de 1988 para a área de educação, Professor Candido Alberto da Costa Gomes, “A herança histórica nacional conduz, portanto, ao dualismo e à ambiguidade, enredando de tal modo as instituições que se torna difícil atender à enxurrada de normas e, pior ainda, mesmo assegurada tal conformidade, não se assegura maior eficiência, qualidade ou democratização à educação” (Gomes, 2012, p. 25).

Por fim, três pontos devem ser sinalizados na Constituição de 1988. Primeiramente, quando o artigo 208 refere que o dever do Estado com a educação “será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino (...) segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), é importante sinalizar que fica estabelecido um processo de universalização da educação em todos os níveis, que marcará os esforços governamentais sobretudo a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Note-se que a garantia de ensino noturno visa permitir o acesso à educação de brasileiros que trabalham durante o dia em regime integral, problemática que também será incorporada nos discursos atuais de justificação da implementação da modalidade EaD no ensino superior.

Em segundo lugar, ressalte-se que o artigo 209 estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Esta abertura à livre-iniciativa privada será cada vez mais

sistematizada como parte de um planejamento de expansão da educação superior por um país continental, todavia alicerçada e dependente de financiamentos do dinheiro público.

Por fim, aponte-se para a existência, no artigo 214, de uma previsão de “um plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...) (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). O I e o II PNE serão analisados detidamente no próximo capítulo posto que estes carregam em si os dispositivos legais que tanto fundamentam como também articulam a expansão e o *boom* do fenômeno de EaD no ensino superior brasileiro da atualidade.

1.4. Síntese do capítulo

A análise histórica empreendida neste primeiro capítulo visou atender a dois objetivos específicos elencados na tese: através da consideração da construção de políticas públicas nacionais de educação no Brasil ao longo de sua história, objetivou-se constituir um inventário do conjunto de dispositivos legais estruturantes, ou dos pilares basais, que funcionam como condições estruturais para a implementação posterior das políticas públicas de educação a distância; concomitantemente, explorou-se de maneira preliminar o campo discursivo do repertório institucional e legislativo da educação a distância no Brasil. Mais adiante, no capítulo V, serão analisados alguns eixos temáticos do discurso EaD a partir das falas de gestores e professores envolvidos com a modalidade de ensino que, de forma menos ou mais consciente, demonstram a sinergia fundamentada nestas respectivas premissas.

Outras questões propostas no início da tese também foram abordadas, a saber: “Como decorreu o trajeto de políticas públicas de EaD na educação superior brasileira?”, e “Quais as principais medidas legislativas do governo brasileiro que sustentaram a promoção e o crescimento de EaD no país?”. As duas questões estão no marco do mesmo processo sócio-histórico no qual as bases de uma política de educação a distância puderam ser lançadas. Nesse processo, e no tocante a estas perguntas, destaca-se que o trajeto de políticas públicas de EaD esteve vinculado às tentativas da gestão pública de sanar uma *lacuna educacional* resultante da alta demanda por educação combinada com a escassez de recursos materiais e humanos e tão indispensáveis a sua realização. Conjuntamente, as várias formas de dividir atribuições entre esferas do governo apontam para uma constante dinâmica de centralização e descentralização de competências e deveres relativos ao ensino que, no âmbito de EaD no ES, se traduzem na criação de instituições desenhadas de modo a alcançar parcelas outrora negligenciadas do território brasileiro através do uso do meio de tecnologias digitais.

De maneira geral, nota-se que certas problemáticas importantes ao discurso de se educar a distância sempre estiveram presentes nas políticas públicas de educação ao longo de toda a história do Brasil. Não obstante a escassez de afirmações absolutamente claras sobre EaD propositalmente justapostas a existência de um excessivo emaranhado de dispositivos legais específicos à esta complexa malha, é possível afirmar, até aqui, que a educação a distância é parte integrante, e exemplo concreto, da lógica do pensamento de Stephan Ball em seu Método Trajetório (1994).

Infere-se, pois, que uso do Ciclo de Políticas (1992) como metodologia de análise da educação brasileira contemporânea vincula-o a questões como: a alta demanda e baixa oferta de recursos de educação no sistema público; as tensões governamentais entre centralização e descentralização visíveis nas reorganizações de atribuições específicas de cada esfera do governo projeto em

normas, direitos e deveres do público vs. o privado; e o lugar da educação no projeto de construção do Estado-nação. Concluído o panorama histórico, resta agora atentar-nos à arquitetura legislativa específica de educação a distância no ensino superior da atualidade.

This page is intentionally left blank

CAPÍTULO II.

ARQUITETURA LEGISLATIVA E EXPANSÃO DE EAD NO BRASIL (1996-2017)

No capítulo anterior, discorreu-se sobre práticas e ideologias embutidas no percurso histórico educacional do Brasil, a fim de desvendar premissas estruturantes do desenvolvimento de EaD, e que como tal, moldariam a identidade da modalidade no país. Tais premissas foram consideradas condições estruturais para a emergência e a lógica do funcionamento das políticas públicas de educação a distância. Para efeito deste estudo, três condições se destacam: a problemática da existência de uma enorme lacuna educacional, resultante de um trajeto histórico ampliada pela insuficiência de um sistema público de educação capaz de cobrir a demanda de um território de tal porte; a mescla entre os poderes público/privado típica do processo de formação do Estado brasileiro e a constante transferência de responsabilidades, indicada por uma série de alianças entre gestão pública e empresas privadas; e, em terceiro, a atribulada e confusa divisão de atribuições entre as múltiplas e inúmeras esferas sobrepostas do governo, em uma dinâmica de centralização e descentralização da gestão estatal da educação não somente entre os três poderes bem como os entre os entes federal, estadual e municipal. Dito isso, elencaram-se alguns eixos temáticos do discurso em torno das políticas educacionais que são remanescentes do passado e seguem sendo não apenas contemplados como também ressignificados e reiterados até os dias de hoje nos discursos dos atores da educação.

A identificação de tais condições e eixos foi feita seguindo um enquadramento teórico-metodológico em duas frentes: o Método Trajetório (Ball 1994) e a análise do discurso de inspiração foucaultiana contextualizando políticas educacionais em um quadro analítico dividido

em três fases interrelacionadas e não sucessivas, a saber, o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto de prática. A análise discursiva visa interpretar discursos — textos, documentos, falas e demais atos enunciativos simbólicos — em termos de seu contexto social de uso, isto é, considera-se a linguagem em uso, com as relações de poder e saber aí implicadas (Foucault, 1988; Gee, 2011). Em termos de trajetória, até então o contexto de influência e de produção do texto foram enfatizados, ou seja, tratou-se do concerto de atores que influencia a construção da política pública e dos dispositivos legais que a sustentam.

Neste capítulo II focaremos especialmente na produção da arquitetura do texto legislativo pertinente à educação a distância como a conhecemos hoje. Por sua vez, o terceiro contexto de Ball (1994), ou o da prática, no qual o foco está nas interpretações do discurso e nas práticas dos sujeitos envolvidos na implementação da política, será considerado posteriormente, no capítulo V.

No presente capítulo, avança-se a análise para o período de democratização, em especial a partir da conhecida “era FHC⁹”, tendo em vista apresentar a formação da arquitetura legislativa e da expansão de EaD no Brasil entendida como condição central para sua emergência e funcionamento. Após esta análise, no próximo capítulo, será apresentado um cenário global e brasileiro demonstrando como macro e micro forças atuam, orbitam e se manifestam na atualidade.

O foco desta tese, não é o de se avaliar a qualidade do ensino, presencial ou de EaD, como tampouco discutir os princípios filosóficos relacionados às diversas propostas pedagógicas encontradas nas plataformas de EaD no Brasil, independentemente de seu maior ou menor grau de consistência ou lacunas. A prioridade desta tese é demonstrar a constituição de um ciclo político e analisar o fundamento de suas características predominantes balizados por discursos e experiências de EaD encontrados em dispositivos legais estruturantes em forma de lei e através da prática de

⁹ Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

seus operadores-informantes aqui pesquisados. Com isso, busca-se tornar visíveis contornos e tendências de EaD do país na atualidade.

Neste capítulo, a análise é feita da seguinte maneira: tomamos certos elementos presentes na montagem da arquitetura legislativa brasileira como partes integrantes do discurso de EaD no Brasil. É reconstituída a formação da arquitetura legislativa em EaD no Brasil, iniciando-se pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), passando pelos I e II Planos Nacionais de Educação, até chegar aos contornos e à institucionalização de EaD no Brasil a partir dos seguintes dispositivos legislativos: Decreto n.º 2.494, de 1998, Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, Portaria MEC n.º 1.050, de 07 de novembro de 2007, Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

Nesta perspectiva, o poder — não somente o poder público oficial, mas toda relação assimétrica na qual um ator conduz a conduta de outro, limitando o campo de possibilidades de sua ação — deve ser entendido como múltiplo, interativo e complexo, de modo que os textos legislativos devem ser interpretados em relações complexas entre intenções políticas, textos, interpretações e reações (Ball, 1994, p. 20). Apoiamo-nos assim à ótica de Ball, ao sustentar que políticas legislativas devam ser compreendidas como discurso, uma vez que são, metaforicamente, construtos desses próprios discursos:

Nós não falamos um discurso, e sim o discurso quem nos fala. Somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não sabemos o que dizemos, nós "somos" o que dizemos e fazemos. Nestes termos somos falados por políticas e assim tomamos as posições construídas para nós dentro das políticas. (Ball, 1994, p. 22)

2.1. A montagem de EaD a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996)

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ficou popularmente conhecido como a “década da educação”. O período trouxe importantes reformas econômicas para o país, dando continuidade ao Plano Real (moeda em vigor no Brasil) e promovendo o controle de uma inflação até então descontrolada. Na esfera educacional, seu governo implementou um planejamento das políticas de educação de forma estruturada, que vivenciaram uma fase completamente inovadora em sua gestão, quando foram introduzidas a LDB ainda hoje em vigor e promulgado o primeiro PNE brasileiro.

Oficialmente, no Brasil, a legislação específica de EaD como a entendemos hoje tem origem no artigo 80 da LDB de 1996 (Lei n.º 9.394, 1996). No entanto, alguns historiadores defendem que essa modalidade de educação, num sentido *lato*, foi iniciada no Brasil pelo menos um século antes (Alves, 2009, p. 09), através de iniciativas que incluíam a educação por correspondência, rádio, posteriormente a TV e outras formas de multimeios. Voltaremos a esta compreensão mais ampla de EaD no capítulo III, quando será traçada uma cronologia das distintas formas de EaD e de mediações tecnológicas ao longo da história moderna. Nesta seção, porém, será analisada apenas a dimensão legislativa da construção da modalidade EaD no Brasil a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso após o ano de 1996, já no contexto do uso de meios digitais, eletrônicos e com transmissões via *internet*.

A primeira publicação com deliberação acerca de EaD foi disposta na Lei n.º 9.394/1996, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil. No seu artigo 80, apresentado abaixo, percebe-se como os poderes públicos ficam encarregados em desenvolver a modalidade buscando promover e viabilizá-la em todos os sistemas de ensino:

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

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

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

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de **programas de educação a distância** e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

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

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Lei n.º 9.394, 1996, *grifo próprio*)

Importa destacar que o artigo 80 está estrategicamente localizado no título VIII da LDB de 1996, que trata das disposições gerais da lei. Não por acaso, os dois artigos anteriores, quais sejam, os 78 e 79, versam especificamente sobre o provimento de educação às comunidades indígenas brasileiras. Analiticamente, para Ball (1994), tratar de um tema tão valioso de forma aleatória poderia ser visto como um atributo ingênuo. Isso quer dizer que a localização da redação da primeira lei, que reconhece e legitima a modalidade EaD, justaposta a dois artigos que tratam da educação de comunidades indígenas, possivelmente fazia parte de um entendimento político estratégico. Nesse sentido, para o autor: “A tarefa da análise de política social é avaliar o impacto distributivo das políticas e propostas existentes e as razões subjacentes a elas” (Ball, 1994, p. 26). Além disso, na redação do artigo 80, educação a distância consistia basicamente em transmissão de conteúdo, quer dizer, era um processo de mão única: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas (...) que incluirá custos de transmissão reduzidos” (Lei n.º 9.394, 1996).

À luz das rápidas transformações tecnológicas que ocorriam no cenário da educação global, das quais se tratará no próximo capítulo, pode-se afirmar que a década de 1990 foi o palco do primeiro vultoso salto quanto à necessidade de se reconhecer formalmente a modalidade EaD por via legal.

Deve-se ressaltar, contudo, que essa primeira fase, presente no artigo 80, somente seria regulamentada dois anos depois, aquando da emissão do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Ele foi promulgado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, contendo 13 artigos. Já em seu artigo 1.º instituí a primeira definição oficial de EaD:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (Decreto n.º 2.494, 1998)

O Decreto n.º 2.494, de 1998, foi a primeira tentativa de regulamentação do artigo 80 da LDB. Seu conjunto central das definições e terminologias adotadas, deixaria, em muito pouco tempo, de constar nos textos legais, a exemplo dos termos “forma de ensino”, “autoaprendizagem”, “veiculados” e “regime especial”, porém seguiriam amplamente circulando na esfera da influência, nos discursos e das práticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), — apesar de revogados pelo Decreto n.º 5.622 de 2005. O contexto de influência é relativamente autônomo do contexto da formulação dos textos e da prática, por isso é perfeitamente plausível que a ausência desses termos na legislação não significa sua eliminação da prática cotidiana de EaD. Sendo assim, a constelação discursiva que influencia as práticas dos atores dessa modalidade de ensino não se resume ao texto legislativo, embora indiretamente ligada a ele.

A esse respeito, Ball ilustra com clareza as discontinuidades que povoam discursos políticos em suas múltiplas usabilidades, demonstrando que certas terminologias, mesmo quando se tornam obsoletas, ou seja, não mais atendem à ordem necessária de certos discursos, continuam em uso, em outros discursos, mostrando-se resistentes: “Aliás, muitas vezes, quando nos concentramos analiticamente em uma política ou em um texto, esquecemos que outras políticas e textos estão em circulação, e a promulgação de um pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade da ação dos outros” (1994, p. 19).

De modo geral, importantes avanços emergiram desse decreto, como, por exemplo: o estabelecimento de um conceito oficial de EaD; a introdução da noção de um regime especial flexível para todos os níveis de ensino superior, exceto mestrado e doutorado; a obrigatoriedade de cumprimento por parte das IES da tríade — credenciamento, autorização e reconhecimento — observar determinações específicas do Ministro da Educação, e a fixação da validade das autorizações por cinco anos, quando então sofreriam uma avaliação etc. O decreto ainda promovia uma espécie de equiparação entre o ensino presencial e a educação a distância, exigindo-se desta exames presenciais para avaliação, promoção, certificação e diplomação dos alunos.

Por fim, e de máxima importância, o artigo 5 estabelecia que: “Os certificados e diplomas de cursos à distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional” (Decreto n.º 2.494, 1998). É a partir desse artigo que os diplomas em modalidade EaD no Brasil passam a ter o mesmo peso e a mesma validade de diplomas presenciais. Em outras palavras, a interpretação adotada por atores políticos e que entraria em vigor fazia entender, daquele momento em diante, que em todos os diplomas emitidos por IES públicas e privadas seria doravante proibida a menção ao tipo de modalidade em

que havia se realizado o curso. Portanto, esta foi a interpretação do texto que tanto o governo quanto as IES adotaram.

Cabe ainda ressaltar que os autores legislativos (políticos, gestores da educação pública, representantes do setor privado etc.) se esforçavam por buscar maneiras de ajustar os novos enquadramentos legais de EaD aos seus interesses e necessidades particulares, e daí surgiriam novas prerrogativas a serem observadas. Para Ball, “Os textos são produtos de compromissos em vários estágios (...) eles são tipicamente produtos canibalizados de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas” (1994, p. 16). Desse modo, poucos meses depois, ainda no ano de 1998, nova portaria ministerial seria introduzida visando dirimir dúvidas e prestar novos esclarecimentos a respeito do decreto. Foi lançado, então, um quadro de instruções para explicitar essa portaria.

A Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, artigo 3.º, inciso IV, fazia previsão, por exemplo, quanto à infraestrutura necessária para atendimentos presenciais de alunos de EaD em polos de apoio:

instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita, e aparelhos de fax à disposição de tutores e alunos, dentre outros. (Portaria n.º 301, 1998)

Outro destaque da mesma portaria dizia respeito, no seu artigo 3.º, inciso V, à capacitação dos profissionais responsáveis por EaD, professores ou tutores:

descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade, e formas de interação e comunicação com os não residentes. (Portaria n.º 301, 1998)

A questão do professor-tutor e dos espaços físicos aparelhados para EaD seriam duas questões nevrálgicas que perdurariam por mais duas décadas, uma vez que a legislação de EaD, ao mesmo tempo em que fazia uso dos princípios centrais da educação presencial, suscitava um emaranhado de dúvidas essenciais ao processo educativo: quem é esta nova figura do professor a distância? Como se configura a qualificação deste novo coadjuvante chamado de tutor? Como se realiza a mensuração qualitativa deste novo processo de aprendizagem? E, por fim, já teriam sido respondidas estas perguntas até hoje?

2.2. O primeiro Plano Nacional de Educação e o nascimento de uma política de EaD

O Primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), ou a Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001, foi uma importante vitória do povo brasileiro. O presidente Fernando Henrique Cardoso, responsável pela promulgação da lei, era na época casado com a renomada antropóloga Ruth Cardoso, que contribuiu, a exemplo de Eleonora Roosevelt, para a renovação, modernização e o enorme salto de qualidade da educação no Brasil.

Um dos primeiros atos da Presidência da República, em seu segundo mandato de 1998, foi enviar ao Congresso o Plano Nacional de Educação (PNE). Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os projetos foram distribuídos às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação.

Em sua redação, o PNE considerou como marco nas premissas educacionais brasileiras o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Abaixo, destacamos dois excertos do PNE nesse sentido:

A instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. (Lei n.º 010172, 2001, p 5.)

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, 'de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...'. O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Além disso, "atribuía, em seu art.152, competência essencial ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais" (Lei n.º 010172, 2001). Nota-se, portanto, que as ideias veiculadas no Manifesto da Escola Nova e perpetuadas no plano discursivo ainda gozariam de legitimidade suficiente para sustentar discursos de políticas públicas muitos anos após sua publicação. Assim, o Manifesto seria considerado por Ball (1994) um elemento ilustrativo de contextos de influência das políticas de EaD no Brasil, que, neste caso, atravessaria quase um século.

Também, para a elaboração do primeiro PNE brasileiro, constituíram subsídios igualmente importantes: o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993;

e os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da Unesco. Assim o I PNE prometia honrar com os seguintes compromissos internacionais firmados pelo Brasil:

- a) o Compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000;
- b) a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000);
- c) a Declaração de Hamburgo, sobre a educação de adultos;
- d) a Declaração de Paris, sobre Educação Superior;
- e) a Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação;
- f) os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não discriminação. (Lei n.º 010172, 2001, p.16)

O Plano Nacional de Educação definia “as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos”. Para melhorar o ensino, ele estabelecia as metas da União, dos Estados e dos Municípios até 2008. Mas a prioridade, entre todas as áreas do ensino, foi dada ao Ensino Fundamental — da 1.^a à 8.^a série — considerado o gargalo da educação brasileira. A tarefa não era fácil. O Ministério da Educação informava que apenas 45% dos alunos que ingressavam no ensino fundamental chegavam à 8.^a série e os que a concluíam perdiam três anos em média com a repetência (Behar, 2018, p. 23).

No Quadro 2 dispomos dos objetivos e principais prioridades do PNE:

Quadro 2.

Objetivos e prioridades do I PNE (2001-2010)

Objetivos

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais (...).

Prioridades

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. (...)

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...).
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade (...) envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a **educação superior (...)** **A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas**
4. **Valorização dos profissionais da educação.** Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores (...)
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (...) *(grifo próprio)*

Nota: Excertos da Lei n.º 010172, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Os objetivos acima citados são de cariz abrangente e altamente passíveis de uma série de interpretações. Nesse cenário volátil e mercantilmente promissor, EaD surge e se estabelece não apenas como uma força pujante nesse emaranhado de leis, princípios, propostas e metas para serem alcançadas, mas também como uma possibilidade de dirimir faltas do passado. As decisões mais contundentes contempladas no I PNE, que estavam em espera e existiam em promessa desde 1948, foram as grandes metas de universalização do ensino fundamental e de erradicação do

analfabetismo. Assim, o PNE demonstraria a preocupação do governo em resgatar dívidas históricas do Brasil.

A EaD serviria, então, num futuro próximo, como uma espécie de ponte para aproximar, retratar, tratar e acessar uma série de disfunções histórico-sociais do país. A exemplo, o direito à diversidade cultural, conquistado na promulgação da Constituição de 1988, começou a chegar às escolas públicas por meio de uma nova compreensão do estatuto dos indígenas dentro do Estado-nação e do estabelecimento de um direito à sua própria educação. Deste modo, o PNE criou a categoria oficial das escolas indígenas, com suas próprias características (Behar, 2018). Ele estabeleceu que os índios podem estudar nas escolas, além da língua portuguesa, a própria língua materna, e previu também a formação de professores bilíngues, de preferência com pessoas do próprio grupo indígena, assim conhecedores da língua e a cultura dos alunos. Em 2002, conforme dados da *Revista da Educação* (2002, p. 40), o então Ministro da Educação Paulo Renato de Sousa lançaria o *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, chamado de *Educação para Raízes*, cuja finalidade era dar apoio aos professores de comunidades indígenas.¹⁰

O item 06 do PNE (Lei n.º 010172, 2001, p. 43) diz respeito especificamente à modalidade de educação a distância e, após a LDB de 1996, deve ser entendido como de grande relevância para a introdução das políticas públicas que tornaram definitivamente legais e tangíveis as práticas de EaD no país. Esse item constitui uma fonte de citações para textos posteriores, servindo até hoje como o arcabouço para diversas medidas e ações. Começemos pela seguinte passagem:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os **déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados**, os desafios educacionais existentes podem ter, **na educação a distância**, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além

¹⁰Recentemente foi elaborado um material pelo Programa Parâmetro em Ação da Educação Escolar Indígena, distribuído às escolas pelo MEC, visando à formação de professores indígenas. Dividido em dez módulos, o guia trata especificamente de atividades que podem ser realizadas durante as capacitações de professores indígenas.

do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (...) O País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. **Paralelamente, há que se considerar a contribuição do setor privado**, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Há, portanto, inúmeras iniciativas neste setor (Lei n.º 010172, 2001, p. 43, *grifo próprio*).

Nessa afirmativa se legitima a modalidade EaD, que aparentava ser, até então, apenas mais uma nova sigla, responsável por aperfeiçoar métodos outrora já difundidos pelas redes de rádio e televisão. Retomam-se ideias presentes no contexto de influências das políticas desde a década de 1930, mas com um viés marcadamente multiculturalista, no que diz respeito a extensão dos marcos da democracia brasileira para populações historicamente marginalizadas. As desigualdades regionais e socioeconômicas há muito reproduzidas encontram um possível remédio na educação a distância, na medida em que esta poderia franquear o acesso de pessoas ainda alijadas desse bem coletivo, seja pela via pública ou privada. Desse modo, as aspirações universalistas da Constituição de 1988 se coadunam com o reconhecimento contemporâneo da necessidade de manutenção da diversidade interna a nação como parte de sua identidade, repelindo a ideia de uma cultura unívoca e de um Brasil integrado nos moldes do governo autoritário de Vargas à época do Estado Novo.

No entanto, menos de vinte anos depois, surgiram novos *players*, oriundos do mercado financeiro internacional, fortemente capitalizados, altamente influentes, capazes de operar gigantescos sistemas e, no mais, experientes articuladores de típicas de plataformas de jogos políticos como por exemplo o revezamento contínuo do controle de Parcerias Público Privadas (Ball 2012).

No trecho seguinte, identifica-se uma espécie de convocação ao crescimento de EaD. Nas entrelinhas, o texto político torna reconhecida o que define com a própria “incipiência” do governo e assim já convoca para programas de cooperação público-privados que muito contribuíram e

contribuem para a disseminação de EaD no Brasil. O foco dos esforços rapidamente se consolida para introduzir então os primeiros contornos mais robustos de uma franca política de expansão de EaD no país.

Ainda são incipientes, no entanto, aquelas que concretizam um trabalho em regime de cooperação, capaz de elevar a qualidade e aumentar o número de programas produzidos e apresentados (...) O sistema também se ressentia da falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes (...) Entretanto a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância. (Lei n.º 010172, 2001, p. 43)

Compreender a complexidade das sobreposições, no que tange a autonomia das três instâncias de entes públicos (federais, estaduais e municipais) e suas respectivas distribuições orçamentárias, talvez seja um dos maiores e mais críticos desafios para qualquer gestor de educação, público ou privado, configurando também uma das condições estruturais para emergência e funcionamento de EaD.

À União cabe o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de educação a distância, assim como o estabelecimento dos requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas (art. 87, §§ 1º e 2º); são de responsabilidade dos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação dos programas, assim como a autorização para sua implementação (art. 87, § 3º). (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

É de se notar, portanto, o severo grau de dificuldade para: compreensão de todas estas subdivisões concomitantemente a compilação de um gigantesco volume de dados, visando a estabelecer direitos, atribuições e metas, e conseqüente delonga de mais de dez anos, ou seja, mais de uma década, para que o Plano viesse a ser implantado. Um emaranhado de leis, emendas constitucionais, e as múltiplas instâncias legislativas criam lacunas, questionamentos e pouca clareza. E assim, Federação, Estados e Municípios, dotados de centenas de interesses políticos

diversos, guardados seus respectivos e divergentes direitos e autonomias, são livres para baixar decretos e normativas que incessantemente podem manter, revogar ou revalidar um emaranhado de instrumentos legais. Tal dinâmica é indicada por Ball, ao enfatizar que o foco em um texto ou uma política pode impedir que consideremos outros textos e outras políticas em circulação, os quais podem inibir, contradizer ou influenciar as possibilidades de ação dos atores envolvidos (Ball, 1994, p. 19).

Gomes (2009) vai além, ao esmiuçar, com clareza, não menos curiosos obstáculos da legislação educacional brasileira, apontando que o país possui:

elevado número de instâncias capazes de baixar normas e firmar jurisprudência: no Brasil, além do poder legislativo, em nível federal, estadual e municipal, os conselhos nacionais (antes federais e, ainda antes, nacionais), estaduais e municipais de educação, bem como o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação, têm o poder de baixar legislação e normas e, em certos casos, os órgãos podem firmar jurisprudência. Em última instância, o inspetor ou supervisor ('fiscal', na linguagem incauta de alguns) é capaz de interpretar tais normas de maneira mais ou menos ortodoxa e orientar de maneiras diferentes sua aplicação. O acúmulo de atos obriga os usuários a elevados custos para se manterem atualizados. A abundância parece gerar uma desvalorização das regras: se são tantas, por que não ignorar algumas? Da mesma forma que simplificar e baixar tributos pode elevar a arrecadação de um país, é interessante lembrar que a simplificação normativa pode levar à maior eficácia. (Gomes, 2009, p. 25)

Na sequência, o primeiro PNE introduz os passos iniciais do que poderíamos chamar de narrativa política sobre a materialização da educação a distância, de acordo com a voz oficial do governo, em seu mais alto instrumento:

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

Esse parágrafo é bastante intrigante e representativo do pulverizado discurso oficial à época. Destacam-se as atribuições concedidas ou referidas à EaD como estratégias e prioridades educacionais. O mercado compreendeu como bem quis o recado e fez a sua parte.

Além destes pontos, a EaD brasileira, esteve intimamente vinculada, sobretudo, à urgente prioridade de capacitação e formação de professores interiorizados pela nação — em outras palavras, a lacuna educacional. A educação brasileira, após décadas de questionamentos, tem talvez na formação deficiente de seus professores do ensino básico um de seus mais críticos gargalos, que segue assombrando e fragilizando a qualidade do ensino. Dentre as metas estabelecidas pelo MEC no PNE, estava a exigência que todos os docentes do ensino fundamental e médio passavam ter a obrigatoriedade da formação de nível superior. Dessa forma, professores sem a qualificação mínima exigida pela nova Lei de Diretrizes e Bases não mais poderiam ser contratados pelo Poder Público (Behar, 2018).

Esse percurso da educação nacional levaria necessária e impreterivelmente mais tarde à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o primeiro braço de EaD do Estado brasileiro, cuja origem está intrinsecamente relacionada aos desafios de treinamento de professores de base no país.

No PNE, encontramos o seguinte trecho quanto ao papel de EaD como meio de formação de professores:

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores (...) também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

Notam-se aqui dois perigosos gargalos. O primeiro ressalta a dura realidade brasileira de que não se trata apenas de treinamento de professor, mas da ausência de qualificação formal em si,

ipsis litteris, devido à falta de educação formal dos próprios professores, que em muitas situações possuem apenas a formação do ensino médio. Esse histórico já havia sido preconizado com o Método Lancaster, dois séculos antes, como foi demonstrado no capítulo I, e que durante os primeiros tempos da República funcionou satisfatoriamente para atender a uma população extremamente carente de então. As próprias escolas de formação de professoras, ou os cursos conhecidos como “normais” no Brasil (“Escolas Normais”), tinham como atribuição justamente capacitar jovens mulheres, ao completarem o ensino médio, já saírem capacitadas como alfabetizadoras das antigas “escolas de letras”.

Desde seus primórdios, o gigantesco déficit de formação de professores no Brasil serviu como mola propulsora para alavancar medidas favoráveis ao uso da modalidade de EaD quando a mesma ainda se encontrava em estágio inicial, tanto do ponto de vista estrutural, ou seja, em termos de laboratórios, material, redes, etc., como pedagogicamente. Contudo, a LBD de 1996 era bastante clara: “A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço” (Lei n.º 010172, 2001, p. 44). Certamente, a utilização das tecnologias é imprescindível a qualquer modalidade de ensino, desde que professores, operadores e alunos tenham o mínimo manejo desses instrumentos.

O segundo e temeroso gargalo refere-se à própria carência da formação de mão de obra especializada em operar EaD, o que é comprovado pela questão da falta de literacia digital, quando o próprio Governo reconhece no PNE que professores ainda precisam ser treinados para “usar computadores”. Ora, se os próprios professores ainda não se encontram habilitados para usar a tecnologia, como esperar que o façam? Na sequência, o item 6.2 do I PNE 2001-2010 aborda especificamente as diretrizes públicas oficiais:

Ao estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional (...) no conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que permitir-se a multiplicação de iniciativas. (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

As diretrizes acima e abaixo citadas, ao que tudo indica, soaram também como um incentivo oficial ao crescimento e à expansão de EaD em todos os níveis de ensino.

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia. (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

Importante ressaltar que de fato é muito oportuno que a EaD lance mão de tecnologias inovadoras, contudo, a realidade das escolas e IES públicas brasileiras contraria esse discurso, já que muitos de seus laboratórios de tecnologia se encontram defasados quando não sucateados. A manutenção de alta tecnologia exige investimento capital contínuo e ininterrupto.

O seguinte item do PNE, apontaria para uma tentativa de equiparar as modalidades de ensino presencial e à distância, com vistas a valorizar EaD, que à época, não desfrutava de prestígio acadêmico e reconhecimento social. Curioso observar como, ao longo de anos posteriores, essa narrativa vai sendo alterada num intuito claro de se criar para EaD uma personalidade autêntica, ou seja, criando e fugindo ao mesmo tempo do estereótipo da obsolescência da clássica sala de aula hierarquizada, introduzindo-se o conceito da sala de aula horizontal, em que saberes e experiências de alunos e professores (e seus modernos conteúdos) fazem parte de uma nova proposta, ou uma nova arquitetura do saber: “O material escrito, parte integrante e essencial para a eficácia desta modalidade de educação, deverá apresentar a mesma qualidade dos materiais audiovisuais” (Lei n.º 010172, 2001, p. 44). Ao que tudo demonstra, este novo rumo doravante

proposto tinha em vista abarcar as promessas do novo e assim acelerar a retomada de alguns séculos de atraso na educação do país retomando os contextos da influência e da prática do Método do Ciclo de Políticas de Ball (1992).

Outro trecho que ilustra a mesma preocupação quanto à legitimidade da modalidade à época: “Quando se trata, entretanto, de cursos regulares, que deem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos” (Lei n.º 010172, 2001, p. 45). Percebe-se, na escolha e no emprego da palavra ‘rigoroso’, certa tentativa de assegurar uma imagem de credibilidade à EaD. Ou seja, através do I PNE foi oficialmente introduzido, por parte do Estado, um novo ritmo para o ensino superior, de cunho bastante incentivador para as próprias IES públicas, incumbidas de alcançarem metas desafiadoras para a sua formação, mas sobretudo para a iniciativa privada. Esta, por sua vez, conhecendo a fundo as dificuldades que o governo brasileiro enfrenta em relação à educação, raramente tratada como uma prioridade nacional, aproveitou-se da oportunidade, bem como de uma gama de incentivos, para iniciar um robusto e desenfreado projeto de expansão:

Os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, consagrada pela Constituição Federal, embora sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de auto-regulamentação. (Lei n.º 010172, 2001, p. 44)

Em linhas gerais, como se nota até aqui, o PNE foi considerado um texto político de caráter incentivador. Evidentemente, o mercado o leu como favorável aos negócios e junto com o Poder Público criou muitas iniciativas com vistas a irrigar a economia do *edubusiness*.¹¹ Em seu item

¹¹ Edu-business é o termo usado para indicar a entrada e expansão de empresas privadas na modelagem de currículos educacionais, instituições de ensino e políticas públicas educacionais. Também indica a indústria formada a partir dessa entrada e expansão (Lingard & Sellar, 2013).

6.3, o PNE 2001-2010 apresenta 22 objetivos e metas, representados no Quadro 3, dos quais são analisados os seguintes:

Quadro 3.

Objetivos e metas para EaD no I PNE (2001-2010)

Objetivos e metas para a Educação a distância no I PNE :
1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.
2. Estabelecer, dentro de dois anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.
3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infraestrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração. [...]
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.
15. Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.
16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional. [...]
18. Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.
19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.
20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.
21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade (Brasil, PNE, 2001, pp. 43 a 50).
22. Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial. (Brasil, 2001, pp.78-79)

Nota: Excertos da Lei n.º 010172, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Nesse sentido, questiona-se quantas concessões foram abertas e diversos interesses atendidos em nome da formação de professores, que, por sua vez, encampam as metas mais desafiadoras da educação de base e superior no país. Também vale notar que a educação indígena, ou de tribos indígenas, é contemplada nesta mesma lei e dentro da mesma perspectiva de interiorização para suprir déficits. Constata-se, por este item 22, a enorme expectativa em torno de EaD, a modalidade que vem para abastecer e suprir as deficiências históricas de todo um sistema operacional da educação do país. Nesse sentido, o primeiro Plano Nacional de Educação é pano de fundo para o nascimento de uma política público-privada, internacional e econômica de EaD e assim marca a entrada no país de grandes atores do *edubusiness*, que segundo Ball (2012) “explora a compra e venda de serviços educativos, conteúdos e instituições educacionais, num relacionamento destas atividades às dinâmicas gerais de crescimento, performance e lucratividade de novos negócios” (2012, p. 116). Um exemplo de avaliação de *performance* são os exames PISA.

2.3. Considerações sobre o I PNE: erradicação do analfabetismo, formação de professores, a primeira fase do *boom* de EaD e a privatização do ensino superior no Brasil

Um primeiro ponto a destacar diz respeito ao objetivo de erradicação do analfabetismo. O I PNE preconizara que, em 2015, o analfabetismo no Brasil atingiria 6,5% da população e estaria totalmente erradicado até 2024. Números atuais apontam que, até julho de 2018, esse índice era de 7,2% da população (IBGE, 2018), com 15 anos ou mais, ficando assim evidente a necessidade de ampliação dos prazos para a erradicação total do analfabetismo no país (Gotti, 2019). Evidentemente, para se erradicar o analfabetismo e considerando a amplitude do território brasileiro, uma das principais medidas necessárias seria, a se começar, certificar um vasto contingente de professores espalhados pelo país através do ensino em formato remoto e digital.

Portanto, o segundo ponto a se destacar é que, no sentido de cumprir às metas estabelecidas no PNE, as Secretarias de Educação Estaduais, em parceria com as Universidades Federais e Estaduais, passariam a oferecer cursos de graduação em Pedagogia e Magistério para os professores atuantes que ainda não possuísem formação. Assim, o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) possibilitou que o braço estatal do ensino se aproximasse de professores distribuídos por um dos maiores territórios do mundo. Este assunto é aqui tratado tendo em vista que o surgimento da UAB como um braço operacional estatal da modalidade EaD no Brasil é decorrência da obrigatoriedade imposta pelo próprio governo ao estabelecer, em seu PNE (2001-2010), metuculosos critérios a respeito da formação de professores.

Pelo momento, basta salientar que o sistema UAB tem sido utilizado em importantes ações de formação de professores no país, a exemplo do que ocorre no Distrito Federal. Desde a década de 1990, a Universidade de Brasília (UNB), ao lado de universidades e faculdades particulares, como a Universidade Católica e o UniCEUB (Centro Universitário de Brasília), oferecem cursos superiores para certificações mandatórias em modalidade EaD de formação docente para professores do Ensino Fundamental. Com essas iniciativas, grande parte dos docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal já possui formação de nível superior.

Foi também iniciativa da Universidade de Brasília (UNB) e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) a oferta de cursos de especialização para professores do Ensino Médio com a participação de professores da Educação Básica, que proporcionaram a formação de cerca de 5000 professores entre os anos de 2004 e 2008. Também tem sido prática dessa Secretaria, por meio da Escola de Aperfeiçoamento Profissional (EAPE), a promoção de vários cursos de formação continuada entre 60 e 300 horas, dos quais participam professores do quadro da Secretaria e alguns em regime de contratação temporária. Nota-se que o exemplo acima

mencionado se refere à cidade de Brasília, sede do Distrito Federal e capital do país, o que a faz precursora em projetos que envolvem diretrizes federativas.

O terceiro ponto diz respeito ao fenômeno do crescimento exponencial de EaD no Brasil, que será analisado mais detidamente no capítulo III, registrando-se apenas por hora, como decorrência do I PNE que, no ano de 2003, eram 50 mil alunos universitários inscritos em 52 cursos ofertados, 92% dos quais em IES públicas. Em 2018 já eram 1 milhão e 300 mil alunos inscritos em 1.365 cursos, sendo apenas 10% ofertados em IES públicas. Dos mais de 8,2 milhões de brasileiros matriculados no ensino superior em 2018, 17% estão matriculados em modalidade EaD (Mota, 2014) sendo 90% em IES privadas. A Figura 4 mostra o crescimento de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância no Brasil de 2009 a 2018. Observa-se o enorme crescimento do número de matrículas, especialmente a partir de 2016.

Figura 4.

Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância (2009-2018)



Nota: Gráfico disponível em ABED (2019). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba, Paraná: InterSaberes.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as matrículas na modalidade EaD para o ensino superior cresceram quase 20 vezes entre 2004 e 2013. Em todas as redes, a educação a distância mais do que quintuplicou o número de matrículas. Foi no segmento privado, entretanto, que esse crescimento se deu de maneira mais expressiva. Em 2004, as matrículas de EaD na rede privada somavam 35 mil e respondiam por apenas 0,8% do total de matrículas em cursos de graduação. Em 2013, o número de matrículas de EaD no segmento privado aumentou quase 30 vezes, atingindo 999 mil e passando a responder por 13,7% do total de matrículas (Brasil, 2015¹², p. 220). No Quadro 4 verifica-se que, no ano letivo de 2004, as matrículas do ensino superior ofertadas na modalidade EaD já representavam 1,4% do total; já em 2013, apenas nove anos depois, passariam a corresponder a 15,8%. No segmento público, a EaD aumentou mais de seis vezes (de 24 mil para 154 mil matrículas), enquanto no setor privado o crescimento foi de quase 30 vezes (de 35 mil para 999 mil matrículas).

Quadro 4.

Crescimento de matrículas em EaD no período 2004-2014

Dependência administrativa / Modalidade de ensino	(conclusão)						
	2004	2012	2014	Crescimento absoluto 2004-2014	Participação no crescimento 2004-2014	Crescimento absoluto 2012-2014	Participação no crescimento 2012-2014
- Estadual	471.661	560.505	576.668	105.007	2,9%	16.163	2,0%
- Municipal	132.083	170.045	161.375	29.292	0,8%	-8.670	-1,1%
Privadas	2.985.405	4.208.086	4.664.542	1.679.137	46,6%	456.456	57,8%
EaD	59.611	1.113.850	1.341.842	1.282.231	35,6%	227.992	28,8%
Públicas	35.989	181.624	139.373	103.384	2,9%	-42.251	-5,3%
- Rede federal	18.121	102.211	96.482	78.361	2,2%	-5.729	-0,7%
- Estadual	17.868	64.778	39.181	21.313	0,6%	-25.597	-3,2%
- Municipal	0	14.635	3.710	3.710	0,1%	-10.925	-1,4%
Privadas	23.622	932.226	1.202.469	1.178.847	32,7%	270.243	34,2%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base no Censo da Educação Superior.

Nota: Tabela retirada de Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016) *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: INEP, p. 289.

12 O Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 será citado dessa forma, como requisitado no documento oficial. Fonte: Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: INEP.

Isso nos conduz ao quarto ponto desta seção, que diz respeito ao fato de que diversos grupos privados, inicialmente constituídos para atender ao ensino superior, ao se especializarem em EaD dentro de IES, cresceram e diversificaram suas operações, atingindo atualmente públicos diversos (entre clientes, estudantes, alunos ou famílias) no ensino médio, fundamental, profissionalizante e corporativo dada a sua forte capilaridade.

Segundo dados apresentados pelo INEP, as IES privadas são os grandes motores de oferta das matrículas de EaD no Brasil. Já no ano de 2004 elas representavam quase 15% das vagas para alunos de 18 a 24 anos, enquanto as matrículas para a mesma faixa etária das IES públicas correspondiam a 4,5%. Contudo, apesar do aumento exponencial ter sido notado nos dois setores, em menos de dez anos, ou ao fim de 2009, a rede privada passaria a corresponder a 23% desse total, ao passo que a rede pública corresponderia a 7,3% (Brasil, 2015, p. 210).

Quadro 5.

Expansão das matrículas de EaD no período 2004-2013

Matrículas	2004	2013	Varição Absoluta	Varição %	% do Total em 2004	% do Total em 2013
Total	4.223.344	7.305.977	3.082.633	73,0	100,0	100,0
Públicas	1.202.445	1.932.527	730.082	60,7	28,5	26,5
Federal	592.705	1.137.851	545.146	92,0	14,0	15,6
Estadual	477.657	604.517	126.860	26,6	11,3	8,3
Municipal	132.083	190.159	58.076	44,0	3,1	2,6
Privadas	3.020.899	5.373.450	2.352.551	77,9	71,5	73,5
Presencial	4.163.733	6.152.405	1.988.672	47,8	98,6	84,2
Públicas	1.178.328	1.777.974	599.646	50,9	27,9	24,3
Federal	574.584	1.045.507	470.923	82,0	13,6	14,3
Estadual	471.661	557.588	85.927	18,2	11,2	7,6
Municipal	132.083	174.879	42.796	32,4	3,1	2,4
Privadas	2.985.405	4.374.431	1.389.026	46,5	70,7	59,9
EaD	59.611	1.153.572	1.093.961	1835,2	1,4	15,8
Públicas	24.117	154.553	130.436	540,8	0,6	2,1
Federal	18.121	92.344	74.223	409,6	0,4	1,3
Estadual	5.996	46.929	40.933	682,7	0,2	0,6
Municipal		15.280	15.280		0,0	0,2
Privadas	35.494	999.019	963.525	2714,6	0,8	13,7

Fonte: Censo da Educação Superior. Elaborada pela Direção/Inep.

Nota: Tabela retirada de Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: INEP, p. 219

Conclui-se, assim, que, apesar da expressiva expansão da modalidade EaD em todas as redes de ensino, é no setor privado que se verifica o seu crescimento mais aparatoso. Findo o prazo de dez anos da implementação do primeiro PNE (2001-2010), estando o país já mais amadurecido pela experiência adquirida com seu uso e aplicações, sua segunda versão mais madura já nasce elaborada para atender às novas demandas, metas e expectativas da sociedade. Nesse II PNE, as resistências políticas, as pressões e a participação da sociedade civil, bem como a representação de novos interesses no setor privado, exerceram um influente papel.

2.4. II Plano Nacional de Educação – PNE (Decênio 2014-2024)

O Plano Nacional de Educação decênio 2014-2024 foi sancionado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 no governo da presidente Dilma Roussef. O II PNE se constitui de um conjunto de diretrizes, metas e estratégias com o objetivo de melhorar, de forma planejada e mensurável, a qualidade do ensino brasileiro em um prazo de 10 anos, desde a educação infantil até à pós-graduação. O II PNE é um documento robusto de 408 páginas que engloba centenas de milhares de dados quantitativos, recolhidos e analisados durante o decênio anterior, acrescido de 10 novas diretrizes, 20 metas e 254 estratégias de apoio e orientação para o cumprimento de cada meta, metas essas teoricamente imbuídas dos princípios apontados em suas diretrizes.

Na sequência, e por etapas, são apresentadas, respectivamente, as dez diretrizes do Plano; as três metas exclusivamente relacionadas ao ensino superior, junto com suas respectivas estratégias; e, por fim, um breve histórico do cenário político à época da redação do referido documento, destacando-se seus principais atores.

A lei, composta de 14 artigos, estabelece, em seu artigo 1.º, as dez diretrizes fixadas pelo PNE, quais sejam:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Lei n.º 13.005, 2014)

Diretamente relacionadas ao ensino superior, conforme descrito no PNE, as metas XII, XIII e XIV são apresentadas no Quadro 6, extraído do relatório PNE publicado pelo Câmara dos Deputados do Congresso Nacional.

Quadro 6.

Metas 12, 13 e 14 do II PNE 2014-2024

12	Acesso à educação superior	e elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.
13	Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente	e elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
14	Acesso à pós-graduação <i>stricto sensu</i> / Ampliação do número de titulados	e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Fonte: Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. (2015) *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Nota-se, no quadro acima, que as metas XII e XIV (que tratam exclusivamente do ensino superior) são integradas às diretrizes agrupadas no conjunto denominado “Diretrizes para a superação de desigualdades educacionais”, enquanto a meta XIII consta do conjunto denominado

“Diretrizes para a promoção da qualidade educacional”. No que diz respeito às estratégias relativas às três metas específicas do ensino superior, destaca-se a meta XII como sendo a que mais contribuiu para explicar o crescimento exponencial de matrículas de EaD no ensino superior de 2014 até à presente data. Para o cumprimento desta meta, foram estabelecidas diversas estratégias, tais como: (a) ampliar e interiorizar o acesso à graduação; (b) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização das redes federais de educação; (c) ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos; (d) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; (e) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais; (f) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; (g) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior; (h) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (Brasil, 2015).

Resumidamente, o conjunto da meta XII está intrinsecamente ligado aos planos de expansão da educação do ensino superior, que, por sua vez, contam com a capilaridade apoiada à força que se projeta em EaD no país. Ou seja, as metas e estratégias supramencionadas dispõem de dispositivos alicerçados na segurança do crescimento da rede de EaD no ensino superior brasileiro, da graduação ao doutoramento, do treinamento de professores do ensino de base aos funcionários administrativos da rede pública de educação. Nota-se aqui a suma importância da materialização da lei em seus novos formatos, aos quais a EaD já está definitivamente incorporada. A EaD é não somente necessária como essencial para se cumprir as metas lançadas no PNE. Segundo observa Gomes, a história legislativa educacional no Brasil tem como traço característico tentar avanços

sem os devidos respaldos para a conquista de metas estabelecidas. Ou seja, seria quase que uma prerrogativa o conhecimento prévio de que tais metas seriam praticamente inatingíveis:

Essa tendência de o Estado construir, nos menores detalhes, o Brasil oficial, não poderia deixar de estender-se à educação, gerando o que Abreu (1967) chamou de ‘jurisdicismo pedagógico’. Seguindo esse espírito, figuras eminentes procederam à elaboração de verdadeiros códigos de educação, tentando abarcar, em um rígido modelo apriorístico, toda a diversidade da educação nacional. Essa distorção conduziu, consoante o autor, a dois outros problemas: a superestimativa da aparência legal em face do conteúdo real e a inexistência de compromisso efetivo entre a norma legal e seu cumprimento. (Gomes, 2009, p. 24)

Seguindo o mesmo trajeto, as metas XIII e XIV preconizariam os novos ideais da educação superior, conforme discurso institucional do Governo brasileiro através de seu PNE. Entre as estratégias selecionadas da meta XIV diretamente ligadas à EaD, corroborando aquelas presentes na meta XII, tem-se: (a) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; (b) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; (c) ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; (d) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Em resumo, nota-se que há enorme esforço da legislação educacional de EaD para mobilizar forças, tornando viável o grande projeto de ter na educação a distância a grande mola propulsora das expectativas que giram em torno das metas públicas que por sua vez ao mesmo tempo refletem, e são, os próprios anseios políticos, sociais e culturais da nação. Entretanto, tais medidas, apesar

de enfrentarem enormes dificuldades para a sua implementação, estão absolutamente condizentes com os Planos estabelecidos e redigidos em forma de lei (Ball, 1994).

2.5. Contornos de EaD em outros dispositivos legais e institucionais

2.5.1. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Segundo o pesquisador Candido Alberto da Costa Gomes (2009, p. 22), o Decreto n.º 2.494, de 1998, não chegou a provocar a enxurrada de pedidos de reconhecimento que se esperava. E assim, sete anos depois, já então no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 revoga em grande parte o decreto anterior, o de n.º 2.494/1998, no claro intuito de incentivar uma volumosa onda de expansão em EaD. O novo decreto marcaria também a transição do governo do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), liderado à época pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, de centro-direita, para o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob o comando de Lula da Silva.

No artigo 1.º do Decreto n.º 5.622/2005, EaD passava a ser definida nos seguintes termos: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Ou seja, as expressões “forma de ensino” e “diversas formas de comunicação” do decreto anterior foram substituídas por “modalidade educacional” e “meios e tecnologias de informação e comunicação”, respectivamente, adequando-se aos novos rumos mais tecnológicos.

Diante das mudanças crescentes e assegurando as demandas recorrentes dos maiores grupos de interesse, sobretudo IES privadas, o Decreto n.º 5.622 sustentaria os avanços em curso, promovendo mais velocidade e abrangendo ainda novos formatos de compatibilidade entre

práticas político-econômicas complexas e as demandas decorrentes de antigos arranjos, renovados em um novo cenário do pujante *edubusiness*.¹³ Em comparação com o decreto anterior, n.º 2.494 de 1998, mais simples, enxuto e genérico, o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, com seus 37 artigos, introduz uma série de novos desafios para educadores e gestores. De suas principais diretrizes consta a obrigatoriedade de “momentos presenciais” para: avaliações; estágios obrigatórios; defesas de trabalhos de conclusão de cursos (TCC); e atividades laboratoriais. Tal providência teria por fim garantir mais autenticidade para superar o descrédito que envolvia e ofuscava a idoneidade da modalidade. Para a realização desses “momentos presenciais”, por exemplo, a lei passava a exigir, em seu artigo 8.º, § 3º, que as IES poderiam estabelecer parcerias, convênios e consórcios com “escolas técnicas, empresas ou outras adequadamente aparelhadas” (Decreto n.º 5.622, 2005). Como tal aparelhamento nunca foi indicado na lei, nem as formas como deveriam ser estabelecidas tais parcerias, o texto se tornava absolutamente aberto para as mais variadas interpretações.

Nesse texto legislativo também foram traçados novos critérios, como a obrigatoriedade do aproveitamento de créditos de disciplinas transferidas da modalidade presencial para EaD e vice-versa, bem como a necessidade de que cursos superiores EaD, e seus respectivos graus, possuíssem a mesma durabilidade de seus equivalentes presenciais. Outro importante disposto no artigo 3.º desse Decreto dizia respeito à ampliação da oferta de EaD no ensino superior, que passava a incluir os graus de mestrado e doutorado.

Mais uma novidade trazia consigo o artigo 8.º, § 1º: “Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica”

13 O termo “*edubusiness*” é usado amplamente por Ball (2012) e mencionado anteriormente neste capítulo na seção sobre o primeiro PNE.

(Decreto n.º 5.622, 2005). No entanto, e curiosamente, em nenhum momento especificou-se do que se trata esse banco de itens, levando-se em conta apenas a sua importância, visto que deveria ser periodicamente avaliado.

À luz dos dias atuais e considerando o trajeto percorrido, poder-se-ia afirmar que, apesar de seus porta-vozes institucionais constantemente advogarem que EaD no ES atenderia essencialmente a um público distinto, ou seja, um aluno atípico posto que mais velho, e não aquele diretamente oriundo do ensino secundário, a legislação de então, demonstrava justamente o caminho inverso, ao buscar espaço e segurança no acolhimento dos clássicos modelos históricos da educação presencial no ensino superior justamente para expandir em benefício do acesso democrático. Em outras palavras, apesar de o grande conjunto de interlocutores, a exemplo dos mais expressivos representantes das IES privadas argumentarem em prol da andragogia, da autoaprendizagem e da necessidade de serem adotadas metodologias compatíveis com uma diferente esfera de demandas e perspectivas desse outro público, a lei buscou respaldo nas referências daquilo já testado, socialmente aceito e padronizado. Como é típico do contexto de influência de uma política pública, os atores buscam fundamentar o texto legislativo em discursos legítimos e, portanto, detentores de maior grau de aceitação e legitimidade social.

Este dispositivo legal estabeleceu também os polos de educação a distância. Baseando-se na diretriz de interiorização de EaD estabelecida pelo governo, guardados os desafios de superar as distâncias relativas às dimensões continentais do Brasil e à discrepância entre seus domínios de distribuição demográfica, surge então a iniciativa da introdução dos polos de apoio presenciais como unidades auxiliares, ou braços operativos, do sistema processual de EaD pela IES através do país. Os polos, portanto, materializariam a IES para o estudante matriculado. Um grande entroncamento ainda a ser resolvido é a interpretação, sempre maleável e flexível, da

jurisprudência relativa a tais polos de apoio. A preocupação, neste estudo, em tratar de modo fiel as normativas de EaD como dispostas e divulgadas no percurso histórico da legislação no país evidencia perigosas contradições, como a exemplificada a seguir, uma das primeiras tentativas oficiais no tocante à definição e às funções dos polos de educação a distância, conforme o disposto no Decreto n.º 5.622/2005:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; c) polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso. (Decreto n.º 5.622, 2005)

Considerando que a redação do artigo 12 do Decreto n.º 5.622 de 2005 dera margem a inúmeras interpretações que gerariam conflitos e disputas sem precedentes, e ante a pressão da sociedade civil e as severas críticas por grande parte da imprensa, o Governo federal apresentaria, menos de dois anos depois, a Portaria n.º 2, de janeiro de 2007, objetivando esclarecer dúvidas e salvaguardar a reputação pouco lisonjeira conferida à modalidade EaD.

Em primeiro plano, os até então “polos de educação a distância” tornar-se-iam “polos de apoio presencial credenciados”. Nesta segunda redação, a tônica acadêmica passava a recair não mais no polo e sim na IES. Dentre outras disposições, questionavam-se o número de alunos e coeficientes de vagas abrigados por polo; a qualidade dos materiais de apoio e redes de conexão obrigatórias; a especialização de professores-tutores; bem como o número quantitativo de bibliografia de apoio requerida por lei.

Art. 2º. O ato autorizativo de credenciamento para EaD, resultante do processamento do pedido protocolado na forma do art. 1º, considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial.

§ 1º O Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005.

§ 2º Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório (...) realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial. (Portaria Normativa n.º 2, 2007)

Em resumo, considerando que, especialmente durante os anos 1990, a própria sede da IES funcionava como o *hub* central de EaD, onde os poucos cursos a distância eram ministrados em conjunto com os cursos presenciais, persistiu por mais de uma década uma indefinição a respeito dos critérios específicos relativos aos polos. Como consequência do crescimento desenfreado do período em questão, inúmeros polos seriam posteriormente encerrados pelo Governo por suas condições precárias. O fechamento desses polos provocaria danos de longo prazo junto à opinião pública, que perpetuava uma incredulidade acentuada na legitimidade de EaD no país. O resultado de tais ações iniciaria um novo capítulo legislativo, quando os polos passariam a sofrer avaliações *in loco*, nos mesmos moldes de credenciamento formal de IES, para aferir um grau mínimo de qualidade aos alunos matriculados.

2.5.2. Portaria MEC n.º 1.050, de 07 de novembro de 2007

Por fim, a Portaria MEC n.º 1.050, de 07 de novembro de 2007, publicada no *Diário Oficial* da União, em 08 de novembro de 2007, dispunha sobre as obrigações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne a critérios para avaliação do

conjunto total de instrumentos de EaD disponibilizados pelas IES, com ênfase na qualidade dos polos: “Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância.” (Portaria MEC n.º 1.050, 2007). O conjunto de diretrizes fora agrupado como resultado das propostas apresentadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), também do MEC, e aprovadas pelo CNE, tendo o próprio INEP elaborado os graus e as categorias de análise de diversos itens e subitens.

Além destes dispositivos legais, há de se ressaltar a criação da Universidade Aberta do Brasil no Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, já mencionada anteriormente quando tratamos dos desdobramentos subsequentes ao I PNE. Registre-se aqui que a institucionalização da UAB se caracteriza pela união de dois dispositivos legais: o artigo 80 da LDB de 1996 em conjunto com as metas fixadas no PNE (2001-2010), como descritas anteriormente. A trajetória da Universidade Aberta do Brasil (UAB) merece destaque por representar a conjunção de diretrizes e esforços do Governo brasileiro e da sociedade civil com o objetivo de implementar um sistema colaborativo de apoio, suporte e fomento, focado prioritariamente, em sua fase inicial, na formação dos professores públicos da educação básica.

Historicamente, contemplava-se no Brasil, desde a década de 1970, a possibilidade de uma universidade aberta nos moldes da *Open University* de Londres, no Reino Unido (Nunes, 2009, p. 6). Finalmente em 2006, o sistema UAB, custeado pelo MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), seria configurado em regime de colaboração, na forma de consórcios realizados entre a União e seus entes federativos, compostos por IES federais, estaduais e municipais. A UAB não é uma universidade. A UAB não confere diplomas por si só.

A UAB é um sistema que traduz uma política de estado voltada para a interiorização gratuita da educação superior, tendo sido balizado de acordo com as metas fixadas no primeiro PNE (2001-2010), consideradas como referências de suas diretrizes sendo o curso, portanto, certificado pela IES operadora. Segundo *site* do portal da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia:

O que é a Universidade Aberta do Brasil (UAB)? A UAB é um projeto do Ministério da Educação, criado em 2005, voltado para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior gratuita. Formado por instituições públicas de ensino superior, as quais levarão ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados são insuficientes para atender a todos os cidadãos.

2.6. O marco regulatório de EaD: Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017

A fim de concluir este capítulo, é preciso destacar e analisar o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que é hoje conhecido no Brasil como o “Marco Regulatório de EaD no país”. É este decreto que concede autorização para que um curso graduação no Brasil possa ser realizado cem por cento a distância. A análise do conjunto de artigos que compõem o decreto se limitará aos aspectos pertinentes à educação superior. Para tanto, é apresentada a atualizada definição de EaD, conforme disposta vinte e um anos após sua primeira aparição oficial no artigo 80 da LDB de 1996, incorporando assim os ditos do artigo 1.º do Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, visto ser este o dispositivo legal mais recente e atualizado durante o período da pesquisa desta tese.

O Decreto n.º 9.057 autoriza pela primeira vez no Brasil que cursos de graduação no ensino superior possam ser realizados na modalidade de EaD cem por cento a distância. O texto é iniciado regulamentando o artigo 80 da LDB de 1996, ou a Lei n.º 9.394/96, dando providências além disso ao estabelecimento de regras para a oferta de educação na modalidade a distância. Já em seu artigo 1.º o decreto define educação a distância do seguinte modo:

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. (Decreto n.º 9.057, 2017, *grifo próprio*)

Ou seja, por definição, educação a distância é uma modalidade que deve ser entendida também como uma política de acesso, conforme descreve o próprio decreto. Percebe-se claramente, vinte e um ano após ter sido oficialmente introduzida na LDB de 1996, que essa modalidade de educação não mais se constituiria exclusivamente de conteúdos para transmissão, passando a aliar legalmente o uso de “meios e tecnologias de informação e comunicação (...) a políticas de acesso” (Decreto n.º 9.057, 2017). Deveras original, portanto, o termo “políticas de acesso” ser incorporado à definição legal de uma modalidade educativa.

No artigo 2.º, o decreto dispõe que “a educação superior poderá ser ofertada na modalidade a distância” (Decreto n.º 9.057, 2017). Outros pontos pertinentes do decreto:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação. [...]

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º (Decreto n.º 9.057, 2017).

Logo, a primeira constatação é que será permitido que uma IES seja credenciada exclusivamente para atender à modalidade EaD, independentemente de ofertar cursos presenciais, ou sequer de tê-los ofertado alguma vez. Ou seja, é a partir da promulgação deste decreto surge então a figura jurídica da IES exclusivamente à distância no Brasil.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional. (Decreto n.º 9.057, 2017)

O artigo 12 trata da possibilidade de as instituições de ensino superior públicas receberem o credenciamento automático para a oferta de cursos superiores na modalidade de educação a distância. Contudo, apesar da baixa competitividade dos setores públicos em relação à iniciativa privada, ressalvadas as restrições governamentais, esta cláusula inicialmente gerou muito descontentamento entre os grupos de interesse privados.

Art. 13. Os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Parágrafo único. Os processos previstos no caput observarão, no que couber, a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior em geral, nos termos da legislação específica e das normas expedidas pelo Ministério da Educação. (Decreto n.º 9.057, 2017)

A partir da data do decreto, as IES passaram a ter autonomia para criar polos, independentemente da fiscalização do MEC, que até então era necessária para autorizar o início do funcionamento. Curiosamente, o artigo 13 retransfere para as sedes das IES o conjunto das regras e análises pertinentes à avaliação dos polos de apoio presencial, dando ênfase não mais à estrutura física de apoio e sim a um núcleo de inteligência central, que teoricamente, segundo o que se interpreta na lei, seria o ponto de convergência entre metodologia, infraestrutura e recursos humanos. E assim, neste parágrafo único, tanto o início do funcionamento quanto a manutenção dos polos de apoio se equivalem, uma vez que passa a ser a própria IES o objeto de avaliação do

processo de credenciamento: “disciplina processual aplicável nos processos regulatórios da educação superior em geral”. Em outras palavras, mais uma vez, as práticas políticas normatizam o funcionamento de EaD pautadas no ensino presencial.

O artigo 13 é um excelente demonstrativo da disputa de interpretações que os diferentes domínios, interlocutores e narrativas travam a respeito da ordem do discurso de EaD. Por um lado, é justamente o conjunto das normas bases estruturantes que equipara EaD no ensino superior ao ensino presencial, como demonstrado ao longo de todo este capítulo. Por outro lado, são justamente suas diferenças intrínsecas, que predominam na ressurgência dos incansáveis discursos de proeminentes porta-vozes do setor, que separam por completo a filosofia de EaD do modelo clássico de ensino presencial, sob a alegação de ser este um modelo, dentre outros, de funcionalidade inicial e predominantemente andragógica.

Em resumo, a estrutura de EaD no país só pôde ter sido legitimada sob a égide do padrão clássico da educação superior presencial, porém é justamente esse padrão que deve ser posto em xeque para se garantir a legitimidade do discurso do novo. A respeito disso, Ball observa que “quanto mais ideologicamente abstrata qualquer política é, quão mais distante entre sua concepção e sua prática, menor a probabilidade de ser acomodada de forma não mediada no próprio contexto da prática” (Ball, 1994, p. 19).

Retornando ao decreto, observe-se o artigo 4.º:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (Decreto n.º 9.057, 2017)

Ainda relacionado aos polos, o artigo 4.º contempla a possibilidade de a sede de uma empresa por exemplo se tornar temporariamente um polo de educação a distância. Tal determinação, apesar de complexa, propicia inúmeras parcerias entre IES e outros comércios, com isso fomentando, induzindo e estimulando a interiorização da educação e a profissionalização do mercado de trabalho.

Art. 5º. O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (Decreto n.º 9.057, 2017)

Um último ponto pertinente a internacionalização da EaD, aos contornos do *edubusiness* e relativo aos polos é que, a partir desse novo decreto, essa unidade descentralizada passa estar autorizada a operar do exterior, desenvolvendo as atividades presenciais relativas aos cursos ofertados. A Universidade Estácio por exemplo, com sede no Rio de Janeiro, já contava na data com alguns polos em outros países. Conjectura-se que num futuro próximo talvez, esta brecha possa a vir a ser interpretada ao abrigar IES estrangeiras no país com polos em outras cidades globalizadas.

Também foram previstas no decreto parcerias com outras pessoas jurídicas para operação do ensino superior em polos, embora, então, não tenham sido especificadas a um propósito explícito: “Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas”. (Decreto n.º 9.057, 2017)

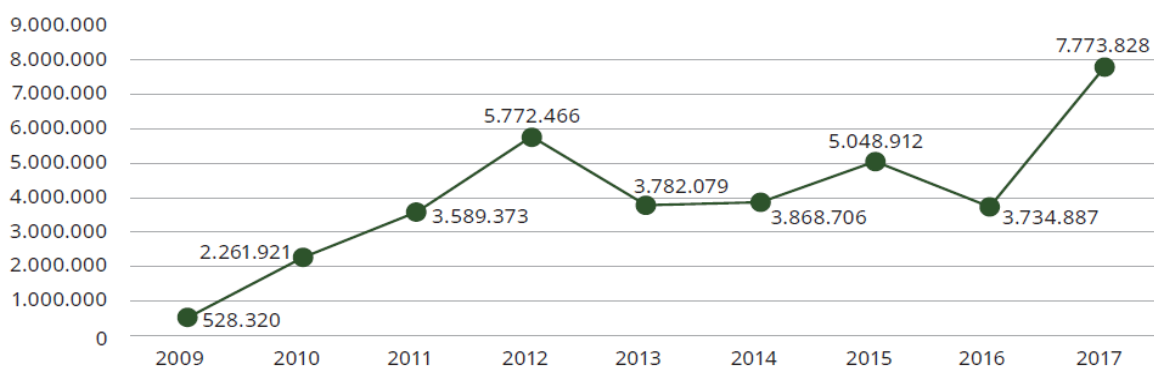
Com a regulamentação, as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. Esta medida é justificada pelo discurso da ampliação de acesso à universidade para jovens:

O ministro da Educação, Mendonça Filho, justifica a atualização da legislação ao comparar o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em diferentes países. Enquanto a Argentina e o Chile têm cerca de 30% de seus jovens na educação superior — percentual que ultrapassa os 60% nos Estados Unidos e no Canadá —, o Brasil amarga um índice inferior aos 20%. Essa realidade é resultado tanto do fato de que se trata de uma modalidade ainda muito recente na educação superior brasileira quanto da constatação de que a regulamentação atual data de 2005 e não incorpora as atualizações nas tecnologias de comunicação e informação, nem os modelos didáticos, pedagógicos e tecnológicos consolidados no momento presente. (Portal do MEC, 26 de maio de 2017)

Do ponto de vista da trajetória da crescente oferta de cursos à distância, ressalta-se que a mesma já havia sido prevista no artigo 80 da LDB de 1996, tratado por nós em seção anterior deste capítulo, tendo sido posteriormente atualizada pelo Decreto n.º 5.622. Nesses quase dez anos, a modalidade EaD se expandiu fortemente no país, acompanhando o progresso dos meios tecnológicos e de comunicação. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo INEP, havia disponíveis no país 1.473 cursos superiores a distância, cujo crescimento seguia uma média de 10% ao ano desde 2010. Atualmente (dados referem-se ao ano de 2019), são aproximadamente oito milhões de estudantes brasileiros matriculados em EaD no ensino superior no Brasil, segundo dados do Censo ABED de 2017 e conforme gráfico ilustrativo da Figura 5 (ABED, 2018, p. 66).

Figura 5.

Crescimento de matrículas EaD no período 2009-2017



Nota: Gráfico retirado de ABED (2018). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017/2018*. Curitiba, Paraná: InterSaberes.

Dezessete dias após a assinatura do decreto, a Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017, estabelecerá regras para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057. A seguir foram selecionados e agrupados artigos em destaque da Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017, que ilustram a força das reformas propostas pelo Decreto n.º 9.057, ou o Marco Regulatório de EaD.

Art. 5º – As avaliações *in loco* nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IES.

§ 1º – A avaliação *in loco* no endereço sede da IES visará à verificação da existência e adequação de metodologias, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no PDI e no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

§ 2º – Durante a avaliação *in loco* no endereço sede, as verificações citadas no § 1º também devem ser realizadas, por meio documental ou com a utilização de recursos tecnológicos disponibilizados pelas IES, para os Polos de EaD previstos no PDI e nos PPC, e os ambientes profissionais utilizados para estágio supervisionado e atividades presenciais.

Art. 21 – Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC.

§ 3º – Os ambientes profissionais poderão ser organizados de forma exclusiva para atendimento de estágios supervisionados e de atividades presenciais dos cursos à distância, ou em articulação com os polos de EaD.

Art. 48 – A oferta de cursos superiores a distância admitirá regime de parceria entre a IES credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas (...). (Portaria Normativa n.º 11, 2017)

Ou seja, entende-se por avaliação a fiscalização dos espaços físicos, de modo que não mais é necessária a ida do MEC aos polos. A avaliação da própria sede passa a incluir automaticamente a avaliação dos polos e qualquer outro ambiente externo e provisório justificado por lei para operar EaD. Essa determinação possibilita que cursos e turmas sejam montados com velocidade e economia de tempo e dinheiro. E com a mesma velocidade que se mobilizaram para serem montadas também são desmobilizadas e encerradas. Assim, poderão ser atendidos ciclos de demandas específicos sem grandes investimentos financeiros. Empresas, escolas e instituições, conforme exposto na lei, poderão servir de polos de EaD, desde que sigam os critérios estipulados.

Art. 8º – As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no PDI e PCC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN.

§ 1º – A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela Seres, após avaliação *in loco* no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC. (Portaria Normativa n.º 11, 2017)

Admite-se ainda que atividades presenciais sejam realizadas indistintamente, tanto na sede da IES, nos polos ou em ambientes profissionais, e que cursos superiores EaD prescindam de

atividades presenciais, contanto que cumpram as exigências descritas nos devidos estatutos. Ou seja, considerando que a sede de uma IES se encontre na cidade do Rio de Janeiro e um determinado polo de EaD em Manaus, no Estado do Amazonas, a 4.500km de distância, é no mínimo válido supor que este aluno jamais venha a conhecer ou se deslocar à sede de sua IES. Sede esta que, por sua vez, foi liberada pelo Ministério da Educação da obrigatoriedade de avaliar *in loco* o polo, conforme Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017, em seu artigo 5.º: “As avaliações *in loco* nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IES”.

Outra situação nevrálgica nas modificações propostas no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, diz respeito aos acervos de livros para uso dos alunos no ensino superior. Historicamente, o quantitativo de livros do acervo das bibliografias principais e títulos secundários de cursos presenciais representava uma soma de investimento altíssima para as IES brasileiras. O MEC, por sua vez, nas últimas décadas, em visitas de inspeção e renovação de autorizações, demonstrava-se severo e criterioso com a contagem de cada livro do acervo em quantitativos de número de alunos por número de livros. O artigo 11 assevera radical mudança a uma conduta histórica ao permitir cursos de graduação com acervos 100% digitais: “Art. 11 [...] VI – Acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar”. Ou seja, este novo modelo de IES não é mais responsável por fornecer acervos físicos a seus alunos matriculados.

Na busca de redimensionar as discussões no campo da equidade de acesso ao Ensino Superior, o artigo 12 demonstra com clareza a quantidade de polos que as IES brasileiras estão autorizadas por lei a criar, por ato próprio, anualmente. Este quantitativo está atrelado ao conceito institucional da IES conferido pelo MEC numa escala de 1 a 5.

Art. 12 – As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente:

Conceito Institucional
Quantitativo anual de polos
3 – 50
4 – 150
5 – 250 (Portaria Normativa n.º 11, 2017)

Resumidamente, uma IES de nível mediano, ou seja, de conceito 3 na CAPES, já está autorizada a criar e inaugurar, anualmente, 50 novos polos de EaD, lembrando ainda que sem a necessidade de intervenção, fiscalização ou avaliação do Ministério da Educação. A avaliação de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado é feito pela CAPES, uma vez a cada três anos, através de um sistema com notas de 1 a 7. As notas 3 a 5 significam, respectivamente, “regular”, “bom” e “muito bom”.¹⁴ Segundo dados do Censo ABED, em 2017 foram criados no Brasil 3.137 novos polos, somando-se 11.008 polos EaD em atividade no país naquele ano (ABED, 2018, p. 55). Por fim, segundo dados da ABED:

Contabilizamos que 55% das instituições oferecem atendimento administrativo ao aluno nesse espaço, e 54% oferecem atendimento pedagógico. Este espaço também é usado por 47% das instituições para a interação social entre alunos, por 46% para a captação de alunos e por 45% para a realização de trabalhos colaborativos entre alunos. Do total de instituições, 34% afirmam dedicar este espaço para a transmissão de videoaulas e teleaulas. Está claro, portanto, que os polos mesclam atividades administrativas, de captação e pedagógicas aproximadamente na mesma proporção. (ABED, 2018, p. 57)

2.7. Síntese do capítulo

No presente capítulo percorremos a formação da arquitetura legislativa em EaD no Brasil, desde o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), passando pelos I e II Planos Nacionais de Educação, até se chegar ao Marco Regulatório de EaD em 2017 que por sua vez pontua o fenômeno

¹⁴ Informações retiradas de <http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf>, disponível no site da CAPES.

do *boom* de EaD no ensino superior — tema central desta tese promovendo o contorno percussivo destes últimos vinte anos.

O Marco Regulatório de EaD (2017) ampliou em larga escala e facilitou a oferta de cursos EaD para IES privadas e públicas o que, por sua vez, cristalizou uma tendência em crescente iniciada no artigo 80 da LDB de 1996. Nos 20 anos entre a LDB de 1996 e o Marco Regulatório de EaD em 2017, cimentaram-se as condições para o crescimento da educação a distância e para a concomitante legitimação de seu discurso baseado nos dispositivos legais descritos nas seções anteriores. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) definiu a educação a distância de modo que estivesse ligada aos desafios de uma política pública educacional capaz de dar conta, concomitantemente, a um discurso democrático e ao elevado déficit histórico-educacional brasileiro. Assim, a formação de professores e a instauração de mecanismos avaliativos constituíram duas balizas centrais dentre as quais desdobrou-se o processo de crescimento e implementação da educação a distância no ES. Artefatos legais como o Decreto n.º 5.622/2005 e a Portaria n.º 11 de 2017, figuraram como marcos para a multiplicação de IES oferecendo cursos na modalidade EaD, pois encorajaram, além de permitirem, a criação de cursos de nível superior a distância por todo território nacional.

No próximo capítulo serão apresentadas grandes tendências de EaD que não somente sustentam como também encontram-se entremeadas nos argumentos de atores e interlocutores chaves, fazendo parte da ordem dos discursos atuais com relação ao percurso e à trajetória das políticas públicas e privadas de EaD no Brasil. Vale ressaltar que, segundo Ball (1994), tais discursos se integram, impreterivelmente, a uma cadeia de pensamentos que aferem ordem a uma série de fatores econômicos, morais, sociais e quiçá histórico-filosóficos. As premissas contidas na arquitetura legislativa são cruciais para os discursos legislativo-institucional e os discursos locais de gestores e professores, porém, não se reproduzem de maneira total, como se inteiramente

determinados pela legislação, pois, a interpretação criativa das premissas legais e institucionais é um traço característico do contexto de prática sendo essencial para o processo social de implementação de políticas públicas.

Acerca dos objetivos de pesquisa, esse capítulo seguiu no caminho aberto pelo anterior, visando corroborar a constituição do inventário de dispositivos legais que funcionaram como condições estruturantes para a emergência e o funcionamento de EaD no Brasil e assim imprimindo uma identidade única e histórica. Por último, e concomitantemente, tratamos de descortinar e apresentar as principais medidas legislativas, em suas residências legais de origem, ou seja, na própria lei em si, que sustentaram a promoção e o crescimento da educação a distância localizando contextos de influência, produção e prática conforme trilhados no método do Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992). Os dispositivos legais aqui analisados demonstram-se cruciais para o entendimento da formulação e implementação da educação a distância no ensino superior como ocorrem hoje no Brasil.

This page is intentionally left blank

“A nova tecnologia não carrega em si o seu próprio ensino. Não carrega sua própria substância. E o grande desafio, sempre que surge uma nova tecnologia, é fornecer a substância que as novas tecnologias poderão oferecer aos alunos.”

Lawrence Cremin, em torno de 1980-1989

CAPÍTULO III.

PERCURSO, DISCURSOS E NOVOS RUMOS DE EAD: DO MACRO AO MICRO

O presente capítulo tem por objetivo promover uma reflexão crítica quanto à localização de EaD no ensino superior brasileiro à luz de fatores exteriores a si mesmo. Após apresentar, nos capítulos I e II, a formação das premissas legais ao longo da trajetória de formação do sistema de políticas públicas de educação no Brasil em seu percurso sócio-histórico e a arquitetura EaD fundamentada neste arcabouço, o presente capítulo buscará fornecer uma interpretação, por meio de análise comparativa, das transformações da educação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, atenção especial é dada ao fenômeno da expansão de EaD no ensino superior tanto no cenário nacional quanto internacional.

A escolha dos Estados Unidos da América como país a ser diretamente comparado ao Brasil nesse capítulo justifica-se por três ângulos: primeiro, define as semelhanças sociodemográficas dos dois países, com territórios continentais e mútuas diferenças socioeconômicas internas acentuadas, o que tange portanto, diretamente à implementação de políticas públicas para a oferta de bens e serviços de educação superior no setor privado; segundo, as diferenças nas relações entre público e privado, notadamente a presença marcante, embora lacunar, do Estado brasileiro no processo de estabelecimento da educação superior como um direito acessível a todos; terceiro, a possibilidade de localizar uma multiplicidade de modelos e variações distintas de EaD no ES em

um mesmo período histórico, contrariando qualquer hipótese evolucionista que poderia supor um sentido único de desenvolvimento direcionado a algum possível estado, ou estágio, de EaD ideal.

E ainda, dentro de uma perspectiva mais ampla no capítulo, buscou-se por revelar um retrato de EaD no ensino superior brasileiro através de um conjunto de dois ângulos: (i) em uma perspectiva comparada, serão apresentados os movimentos e as tendências da modalidade educativa a nível internacional; (ii) em uma perspectiva nacional, a análise se direcionará ao contexto brasileiro, de forma a indicar as particularidades sociais e demográficas do país a fim de contextualizá-la diante de forças mais amplas ao mesmo passo em que ilustra uma identidade única.

Desta forma, serão primeiramente tratadas questões enunciadas em um panorama internacional, para em seguida serem localizadas em suas replicações e, ou, traduções no Brasil. Com este intuito, serão utilizados os seguintes instrumentos de investigação: (i) levantamento e registro do percurso de marcos de EaD no Brasil e no mundo; (ii) o agrupamento da trajetória de dados, como, por exemplo, os sociodemográficos, para revelar o escalonamento de grandeza do fenômeno no Brasil bem como o de algumas de suas peculiaridades em específico.

Para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção (3.1), é apresentada uma breve cronologia dos marcos de EaD no mundo, para depois seguir à uma análise dos marcos de EaD no Brasil. A apresentação dos marcos tem por objetivo preparar a contextualização das macro transformações globais no interior de seus respectivos microambientes nacionais. Na seção seguinte (3.2), é apresentado um perfil da expansão de EaD no Brasil, composta em um cenário comparativo entre nações, que foram escolhidas tendo por critério o fato de terem adotado a modalidade EaD em larga escala. A comparação tem por base indicadores internacionais como PIB nominal/país, PIB *per capita*, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e os resultados do

mais recente Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) leitura. Para tanto, é apresentada uma tabela com um panorama macrossociológico que tem o objetivo de contribuir para a observação de escalas e ordens de grandeza e desenvolvimento. Na terceira seção (3.3), apresentamos uma comparação entre Brasil e EUA a partir do caso dos Massive Open Online Courses (MOOC). Por fim, na seção 3.4, apresentamos uma síntese do capítulo e adiantamos o capítulo posterior.

3.1. Marcos de EaD no mundo e no Brasil: trezentos anos em retrospectiva

Segundo Christopher Pappas, um estudo de 2019 demonstrava que 49% de todos os estudantes universitários nos cinco continentes já havia cursado ao menos uma disciplina EaD (2019). Este amplo avanço de EaD, que possivelmente se fará ainda mais presente depois da pandemia do novo Coronavírus ocorrida durante ano de 2020, nos convida a um olhar sintético sobre o desenvolvimento de EaD ao longo do tempo, tanto no mundo como no Brasil. Aqui se deve entender EaD no sentido afirmado na Introdução, isto é, não reduzida à revolução da informação ocorrida com a internet, pois é entendida como sendo o ensino realizado por qualquer tecnologia a distância. Logo, inclui-se, a princípio, toda forma de ensino mediada por alguma tecnologia e realizada remotamente.

Começa-se com os marcos da trajetória internacional de EaD, que, como será visto adiante, se cruzam e dialogam com o desenvolvimento da modalidade no Brasil. O Quadro 7 traz uma lista de marcos internacionais em sequência cronológica.

Quadro 7.

Marcos internacionais de EaD

Ano - Local	Marcos internacionais de EaD
1728 – Estados Unidos	Gazette de Boston – Aulas Semanais por Correspondência para alunos inscritos
1829 – Suécia	Instituto Líber Hermondes
1840 – Reino Unido	Faculdade Sir Isaac Pitman – Primeira escola por correspondência na Europa (taquigrafia)
1892 – EUA	Universidade de Chicago – Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes no Departamento de Extensão
1910 – Austrália	Open College Network
1922 – União Soviética	Ensino por correspondência
1928 – Reino Unido	BBC – Educação adulta via rádio
1938 – Japão	Escola Kawasaki para Profissionais da Saúde
1948 – Noruega	Primeira legislação para escolas por correspondência
1950 – Indonésia	National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre
1951 – China	Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo
1962 – Índia	Projeto Piloto da Universidade de Nova Délhi
1969 – Reino Unido	Fundação da Universidade Aberta já tendo formado mais de 3 milhões de alunos em 2020
1969 – Estados Unidos	Stanford University – Stanford Instructional Television Network (SITN)
1972 - Estados Unidos	Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência – ICCE – O pesquisador Michael Moore propõe a primeira terminologia que designaria educação a distância
1972 – Estados Unidos	Federal Communications Commission (FCC) estabelece que todas as concessionárias de TV a cabo no país devem ofertar obrigatoriamente um canal educativo
1972 – Espanha	Universidade Nacional de Educação a Distância
1972 – República da Coreia	Korean National Open University (braço da Universidade de Seoul)
1973 – Canadá	Athabasca University
1974 – Paquistão	Allama Iqbal Open University
1977 – Venezuela	Fundação da Universidade Nacional Aberta
1978 – Costa Rica	Universidade Estadual à Distância

1979 – China	Open University of China
1982 – Estados Unidos	Primeiro Consorcio Nacional universitário de Teleconferências (NUTN)
1982 – Turquia	Anadolu University
1984 – Holanda	Implantação da Universidade Aberta
1984 – Indonesia	Universitas Terbuka
1985 - Alemanha	Fundação da Associação Européia das Escolas por Correspondência (AEEC)
1985 – Índia	Implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi (já tendo formado mais de 3 milhões de alunos em 2020)
1986 – Estados Unidos	Primeira transmissão de uma aula de graduação unindo alunas em Perie no estado da Pensilvânia a um estúdio dentro da University Park
1987 - Luxemburgo	Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia
1987 - Luxemburgo	Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino à Distância
1988 – Portugal	Fundação da Universidade Aberta reconhecida em 1994
1990 - Budapeste	Implantação da rede Europeia de Educação à Distância, baseada na declaração de Budapeste
1991 - Luxemburgo	Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e à Distância na Comunidade Europeia
1992 – Bangladesh	Open University
2019 – Portugal	Decreto-Lei n.º 133/2019 que tem como sumário: Aprovar o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância em Portugal

Nota: A tabela cronológica acima de autoria da pesquisadora é uma compilação e sistematização dos Marcos de EaD no mundo, tendo por base de dados as seguintes referências: MACHADO, L. (2015). *Cenários de EaD no mundo, no Brasil e na ENFAM: alguns apontamentos*. Paper apresentado no 1º Encontro da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) nos dias 7 e 8 de 2015. Acesso em: 28 de junho de 2020. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/05/Cen%C3%A1rios-da-EaD-no-mundo-no-Brasil-e-na-Enfam_com-coment%C3%A1rios-aceitos-pela-autora-Liliane-Machado-R1A.pdf; MOORE M.; KEARSLEY G. (2012) A História de EaD no mundo. In: Litto, F.; Formiga, M. *Educação a Distância o Estado da Arte*. Pearson: São Paulo, pgs. 2-9; VASCONCELOS, S. P. G. D. (2010). Educação a Distância: histórico e perspectivas. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2020, 8(01); VERMELHO, S. C. (2014) Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 263-268.

Antes de nos dirigirmos à trajetória brasileira no próximo quadro, percebe-se que as iniciativas públicas e privadas de EaD brasileiras constituem um rico acervo que sinergicamente dialoga, ao longo do tempo, com as iniciativas internacionais elencadas no Quadro 7. Tal sincronia demonstra

a trajetória de um conjunto de esforços sociopolíticos e educativos em sintonia com uma política internacional “pré-globalização”, que por sua vez já começava a exigir maior rigor ao tratar de questões econômicas, políticas e humanitárias, assim como da correlação entre pobreza, analfabetismo, saúde e desemprego. Inicialmente tratadas pelo governo brasileiro como questões nacionais de vieses morais e cívicos, tais esforços também estiveram associados ao interesse de um então nascente e potencialmente pujante setor privado em gerar uma mão de obra qualificada e conseqüentemente mais capaz de se tornar uma classe consumidora ativa. Ou seja, para se localizar o pressuposto deste *momentum* quando surge a EaD, há que se contextualizar que pobreza e analfabetismo eram, à época tratados como uma barreira ao crescimento e desenvolvimento econômico do país. Do ponto de vista especulativo, notam-se indícios de que a EaD ainda mantém caráter utilitário e viabilizador de atingimento de metas governamentais em prol do desenvolvimento socioeconômico.

As particularidades do caso brasileiro contidas em seu trajeto como apresentado adiante são capazes de refletir o conjunto de sua singularidade histórica, social, geográfica e multidimensional, ainda que estejam integradas às mudanças e movimentos que simultaneamente aconteciam na Europa, Estados Unidos e Ásia.

Ao longo das décadas, tais tecnologias, a que hoje denominamos de EaD, foram palco constante de entraves e questionamentos de divergentes interesses políticos, mas que, contudo, em muito contribuíram para levar alguma instrução para milhões de brasileiros espalhados pelo país. Desde os anos 1960 passado pelo programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁵ até ao nascimento da UAB (2005) foram centenas de iniciativas em mais de 100 anos, engendradas entre leis e ações, que descrevem um pouco da história e da sociologia da educação no Brasil.

¹⁵ Pode-se encontrar no Anexo I, um anúncio do MOBRAL em jornal da época.

É assim que, de forma sintética, pode-se elencar os marcos da trajetória de EaD no Brasil, desde o início do século XX até o contemporâneo, na sequência cronológica constante do Quadro 8.

Quadro 8.

Marcos da Trajetória de EaD no Brasil

Ano	Marcos da Trajetória de EaD no Brasil
1904	Instalação das Escolas Internacionais: entidades privadas norte-americanas de cursos profissionalizantes por correspondência, apesar de jornais do Rio de Janeiro anteriores a 1900 já anunciarem cursos por correio
1923	Criação da Rádio Roquete Pinto – com o jargão do radialista homônimo que dizia que a “rádio era a escola de quem não tinha escola”. Foi “doada” em 1936 para o Ministério da Educação e Saúde por pressão política sob alegação de estar oferecendo conteúdos subversivos
1937	Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação
1939	Criação do Instituto Monitor, que contava com cursos por correspondência e formação profissional básica
1939	Marinha e Exército começam cursos por correspondência
1941	Instituto Universal Brasileiro começa cursos por correspondência para formação profissional básica
1943	Escola Rádio-Postal da Igreja Adventista oferece cursos Bíblicos
1946	Universidade do Ar do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) oferece cursos profissionalizantes via rádio que em 1950 já atingia a mais de 300 cidades brasileiras
1959	Escola Radiofônica com Programas de Educação de Base da Diocese de Natal no estado do Rio Grande do Norte da Igreja Católica
1959	Fundação Padre Landell de Moura no Rio Grande do Sul e cursos profissionalizantes via rádio
1967	Código Brasileiro de Telecomunicações estabelece a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos pelas emissoras de televisão e radiodifusão privadas
1969	Criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais prevendo a utilização de rádio e televisão. O Ministério das Comunicações baixa portaria definindo tempo obrigatório gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder aos programas educativos

1970	Projeto Minerva/MEC ¹⁶ transmitido por rádio em cadeia nacional. As apostilas eram distribuídas em bancas de jornal ou em Radiopostos onde também havia monitores
1971	MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) instituído em 1968 com Curso de Treinamento de Alfabetizadores pelo Rádio
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT) que realizou 37 <i>Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional</i> e editou 170 edições da revista <i>Tecnologia Educacional</i>
1972	Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) logo renomeado para Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) como órgão do Departamento de Aplicações Tecnológicas dos Ministérios das Comunicações
1973	Fundação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (Ipaee) responsável pelos primeiros encontros nacionais de educação a distância em 1989 e pela publicação da primeira edição da <i>Revista Brasileira de Educação a Distância</i> com mais de 88 exemplares. Possui no Rio de Janeiro o maior acervo sobre EaD no país
1973	Universidade de Brasília (UnB) oferece seus primeiros cursos à distância para formação de professores do ensino básico
1973	Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, com uso de satélites pela TV, atendeu a quase 20 mil alunos entre os anos de 1973 e 1974
1973	Estreia da novela João da Silva uma teledramaturgia educativa para alfabetização de alunos. Produzida pela TV Rio e exibida na TVE Brasil, na TV Cultura e na Rede Globo. Foi vencedora do prêmio internacional Japão como melhor projeto de radiofusão educativo do ano
1974	TVE do Ceará oferece cursos de quinta a oitava série, com material televisivo, impresso e monitores
1976	SENAC começa o Sistema Nacional de Teleducação, que oferece cursos através de material instrucional
1976	Sítio do Pica-Pau Amarelo de Monteiro Lobato é produzido pela TV Globo com financiamento do MEC e da TVE, substituindo a saturada Vila Sésamo, também de cunho pedagógico
1978	Telecurso 2º Grau: parceria da Fundação Padre Anchieta, TV Cultura de São Paulo e da Fundação Roberto Marinho (lê-se concessionária Rede Globo de Televisão). O projeto consistia em teleaulas que preparavam alunos para exames supletivos de 2º grau. Estas aulas faziam parte de uma obrigatoriedade das concessionárias comerciais de rádio e TV exibirem uma hora diária de conteúdo educativo. Nos anos 90 a lei foi derrubada e os programas deixaram de ser exibidos na TV aberta comercial.
1979	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

¹⁶ O Anexo II contém uma imagem de anúncio do Projeto Minerva.

1979	Projeto Pós-Graduação Experimental a Distância. Capitaneado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) são as primeiras tentativas de aperfeiçoamento de professores no interior do país
1979	Colégio Anglo-Americano (RJ) atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus
1979	Universidade de Brasília (UnB) oferece cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 transforma na Centro de Ensino a Distância (Cead) e lança o BrasilEAD
1980	ABT foi a instituição brasileira pioneira nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância
1981	Telecurso 1º Grau: produzido em formato de Parceria Público Privada entre o MEC/UnB (Fundeteve), TV Educativa do Rio e a Fundação Roberto Marinho; curso supletivo de Português e Matemática para 5ª a 8ª série, transmitido às 5h da manhã de segunda à sexta na TV Globo. Nos anos 90 a lei foi derrubada e os programas deixaram de ser exibidos na TV aberta comercial. Até hoje são reprisados na TVBrasil e estão disponíveis no <i>site</i> do Telecurso.org.br
1991	Um Salto para o Futuro da TV Educativa do Rio de Janeiro/Fundação Roquete Pinto para formação continuada de professores do ensino fundamental
1994	O Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa é desativado dando lugar a Fundação Roquete Pinto para coordenação de suas ações
1995	Criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Responsável por promover anuários do setor e um congresso anual sediou no ano de 2006 a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do ICDE (International Council of Open and Distance Learning) no qual participaram mais de 70 países
1995	Secretaria Municipal de Educação lança o MultiRio (RJ): cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso
1995	Programa TV Escola é criado pela Secretaria de Educação a Distância (Seed)/MEC
1995	Telecurso 2000 é criado pelo Sesi/SP
1996	Lei n. 9.394/96 oficializa EaD como metodologia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1996	Criação do Programa TV Escola do MEC do SEED pela Secretaria de Educação a Distância do MEC para uso de professores e alunos de escolas públicas
1998	Universidade Federal de Minas Gerais, primeira a implementar cursos de graduação a distância no país, e Universidade Federal do Pará (UFPA), que recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento do Conselho Nacional de Educação
2000	UNIREDE – Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil (precursora da UAB)

2005	UAB Universidade Aberta do Brasil
2017	Decreto N.º 9057 de 25 de maio de 2017 Marco Histórico Regulatório de EaD – Autorização de Cursos de Graduação 100% EaD

Nota: Tabela de autoria da pesquisadora. A linha cronológica dos Marcos EaD no Brasil foi montada a partir das seguintes referências: ALVES, J. R. M. (2012). A história de EaD no Brasil. Em: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 9-13; MACHADO, L. (2015). *Cenários de EaD no mundo, no Brasil e na ENFAM: alguns apontamentos*. Paper apresentado no 1º Encontro da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) nos dias 7 e 8 de 2015. Acesso em: 28 de junho de 2020. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/05/Cen%C3%A1rios-da-EaD-no-mundo-no-Brasil-e-na-Enfam_com-coment%C3%A1rios-aceitos-pela-autora-Liliane-Machado-R1A.pdf; MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Telecurso 1o grau*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/telecurso-1o-grau/>. Acesso em: 29 de jun. 2020; PINTO, T. P. (2013) *Projetos Minerva: Caixa de Jogos Caleidoscópica*. Tese (doutorado) Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2013; VASCONCELOS, S. P. G. D. (2010). *Educação a Distância: histórico e perspectivas*. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2020, 8(01)

A partir da cronologia acima, destaca-se que, dentre as primeiras experiências relevantes em EaD no Brasil nos anos de 1920, iniciou-se a formação profissional por correspondência postal. Também, na mesma época, foram iniciadas as primeiras grandes iniciativas de escopo nacional de educação através de EaD: “projetos esses que tinham os mais diversos objetivos como: levar educação através das rádios (Rádio Sociedade) e profissionalizar um grande número de pessoas em pouco tempo” (Behar, 2018. p. 3).

Um dos precursores da disseminação de EaD no Brasil foi o radialista Roquette Pinto (1884-1954) ao afirmar que a “rádio era a escola de quem não tinha escola” e, em 01 de maio de 1923, fundou a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro. Roquette estava convicto da função social a ser desempenhada pelo rádio, meio capaz de levar aos confins do Brasil, notícias, informações e reflexões, contribuindo, sobremaneira, para o processo de socialização educativa da população. O seu desejo e sua persistência em permitir o acesso de todos a uma forma de educação acessível, pelo uso do rádio, demonstraram sua preocupação incessante em instruir e educar os ouvintes através da Rádio Sociedade (Faria, 2001, p.12). Roquette-Pinto no dia 07 de setembro de 1936

doou a emissora para o Ministério da Educação, transformando-se na famosa Rádio MEC-AM ou Radio Ministério da Educação (Faria, 2001, p.18). Segundo Faria (2001, p.23):

Nas décadas de 1940 e 1950 foram implantados os cursos mais formais, sobre temas profissionalizantes, liderados pelo Instituto Monitor, depois pelo Instituto Universal Brasileiro e pela Universidade do Ar, patrocinada pelo Senac e pelo Sesc. Esses movimentos educacionais perduram até a atualidade, uma vez que algumas dessas instituições permanecem ligadas à formação profissional através de cursos a distância. Nas décadas de 1960 e 1970 surgem várias iniciativas de EaD em projetos para ampliar o acesso à educação, promover o letramento e a inclusão social de adultos.

Conforme apresentado com riqueza de detalhes no capítulo I, no tocante ao ensino de idiomas, durante o período colonial e por mais de 400 anos, o Brasil se espelhou na clássica educação portuguesa europeia onde predominavam o ensino do latim e do francês como idiomas estrangeiros. Nesse sentido, se faz notar um reenquadramento geopolítico deste expediente após a Primeira Guerra Mundial, quando a aproximação com a educação inglesa, norte-americana, logo, anglo-saxã, aumenta os laços de influência sobre o continente sul-americano. No início da década de 1930 é inaugurada no Brasil a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa com apoio da Embaixada Inglesa no Brasil e que durante as décadas seguintes se perpetuaria como a principal e de maior prestígio escola de idioma inglês no país. Neste novo cenário geopolítico do pós-guerra do século XX, um novo idioma, agora o inglês, torna-se essencial para estabelecimento de laços comerciais frente à globalização das economias e uma nova geração de executivos, políticos e formadores de opinião passa a se voltar para os Estados Unidos e a Inglaterra no estabelecimento de padrões acadêmicos de saber.

Em 2017 a língua inglesa é introduzida nas escolas brasileiras como disciplina obrigatória do currículo escolar a partir do 6.º ano do ensino médio (Lei n.º 13.415, 2017). Concomitantemente, durante as primeiras décadas dos anos 2000, surge ainda um *boom* de escolas de ensino

fundamental e médio bilingues inglês-português no Brasil, uma espécie de fenômeno das classes altas, a um que o idioma francês, segundo idioma mais utilizado depois do Português até à Segunda guerra mundial, cairia quase que completamente em desuso no país sendo ainda oficialmente retirado dos currículos oficiais das escolas no país.

Historiadores da educação brasileira apontam a *Open University* de Londres no Reino Unido como tendo sido a maior fonte de inspiração para a formatação da legislação moderna de EaD no Brasil. Segundo levantamentos, viagens do governo brasileiro no início da década de 1970 teriam marcado este processo. No Brasil, tanto o Sistema Único de Saúde (SUS) (criado pela Carta Magna de 1988) haveria se inspirado na National Health Service (NHS) inglesa fundada após a Segunda Guerra Mundial em 1968, como também a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sobre a qual se discorreu no capítulo II. Um dos grandes especialistas em EaD no Brasil relata a experiência entre o governo brasileiro e a *Open University*:

O sucesso da criação da Open University, da Inglaterra, no início dos anos 70, repercutiu em todo o mundo, e o Brasil não ficou à margem dessa discussão. Entusiasmados pelo novo modelo, alguns parlamentares brasileiros apresentaram projetos de lei para que tivéssemos uma instituição de ensino superior semelhante à do Reino Unido. A primeira proposição tomou o nº 962, em 1972, tendo sido arquivada de maneira unânime e definitiva após haver o reconhecimento do ‘inegável mérito’. Os deputados da Comissão de Educação e Cultura da Câmara acharam que ‘seria mais aconselhável que a matéria aguardasse um julgamento posterior mais amadurecido’. A proposição não tinha o intuito específico de criar a universidade aberta, mas sim de permitir a frequência livre em cursos de nível universitário. Em 1974, surge efetivamente a iniciativa de ser instituída a universidade aberta, por meio do projeto de lei nº 1.878. A proposta dizia que “entende-se por universidade aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância”. (Alves, 2009, p. 12)

Contudo, até se chegar aos entendimentos diplomáticos entre o Brasil e o Reino Unido nos anos de 1970, quando então a *Open University* de Londres serviria como exemplo para a formatação prática da UAB, algumas iniciativas anteriores do governo brasileiro já haviam demonstrado serem

bem-sucedidas na tentativa de ampliar de forma remota o acesso à educação a um país de dimensões continentais e detentor de enorme desigualdade social, conforme relatado por Faria:

Com o passar do tempo, os cursos agregaram outros níveis de ensino, como o fundamental completo. E no final da década de 1970 começou em Brasília a primeira experiência de EaD nos cursos superiores. Nesse período, muitos brasileiros já acompanhavam os telecursos, transmitidos pela TV. Esse modelo de EaD convivia com os formatos antigos, como o material impresso e o rádio, uma característica que se mantém até a década de 1990. Em meados da década, as instituições passam a utilizar a internet para publicar conteúdos e promover interações. Foi nesse período que várias universidades formalizaram suas iniciativas EaD, até culminar com a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC). Naquele mesmo ano a EaD no Brasil passou a contar com uma legislação abrangente que hoje garante, por exemplo, a validade de diplomas emitidos pelos cursos nesta modalidade. (Faria, 2001.p.23)

Sendo assim, o crescimento de EaD no Brasil se deu de modo gradual e por vários caminhos distintos. Para firmar os contornos do fenômeno EaD no Brasil, voltamo-nos agora para uma perspectiva comparada.

3.2. A expansão de EaD no Brasil: uma perspectiva comparada

Conforme elaborado nos capítulos I e II, o desafio do acesso à escola, *per se*, é uma questão histórica recorrente no Brasil. Durante a década de 70, por exemplo, apenas 67% da população em idade escolar estava matriculada no ensino fundamental, e somente 10% no ensino médio (IBGE, 2015). O problema da super utilização das instalações escolares também é recorrente no país. Muitas escolas funcionam em três turnos: diurno, vespertino e noturno e por vezes atendem a município e estado simultaneamente. No Brasil, geralmente, o município é o encarregado do ensino fundamental e as unidades da federação (os estados) do ensino médio. Costuma-se ainda oferecer nas grandes cidades brasileiras os supletivos de ensino médio (antigo 1.º grau) e fundamental (antigo 2.º grau) no turno da noite, posto que a grande maioria destes estudantes são

adultos trabalhadores. Em outras palavras: faltam escolas. Se no Brasil todas as crianças estivessem matriculadas em horário integral, como na grande maioria das escolas públicas europeias e norte-americanas, não haveria escola suficiente para todos. Com tudo isso, é difícil manter uma instalação escolar ou uma sala de aula que ao mesmo tempo encante e forneça estímulo visual e instrucional para três públicos estudantis tão distintos: crianças, adolescentes e adultos. Apesar desta tese tratar do tema da educação no ensino superior, fica cada vez mais evidente que a modalidade EaD poderá a vir estar presente em todas as esferas da educação nacional.

Guardadas as condições estruturais para emergência e funcionamento da educação a distância apresentadas nos capítulos I e II, torna-se dinâmico localizarmos o fenômeno do *boom* de EaD no ensino superior brasileiro a partir de uma perspectiva internacional, guardando-se, as diferenças e semelhanças de países distintos com o Brasil. Apresenta-se, primeiramente, uma tabela que constrói um quadro comparativo para análise entre distintos países que são representativos no uso da modalidade EaD. Em seguida, são demonstrados alguns dados a respeito do perfil sociodemográfico da educação no Brasil, de forma a constituir um cenário que exponha a grandeza, as dificuldades e os desafios da educação superior. De forma comparada, também são apresentados dados similares do governo norte-americano, a fim de, na seção seguinte, fazer uma breve exposição do caso dos MOOC nos EUA. Vale ressaltar que desafios encontrados no Brasil e nos EUA guardam semelhanças que podem ser interpretadas à luz da dicotomia: dificuldades *versus* oportunidades.

Os países selecionados no Quadro 9 atendem às características consideradas por Moore e Kearsley (2012) por possuírem as mega universidades abertas e também por representarem os países com o maior índice de crescimento na modalidade EaD da atualidade. Os critérios para a seleção dos doze países apresentados abaixo na Quadro 9 são os seguintes: (a) Brasil – país em

estudo; (b) Portugal — país deste doutoramento e berço da língua Portuguesa; (c) Reino Unido — fonte de referência em EaD e sua pioneira The Open University; (d) Malásia, Turquia, países com características semelhantes ao Brasil em alguns índices e de continentes distintos; (e) China, Federação Russa e África do Sul – junto com Brasil e Índia compõe os BRICS, ou as cinco maiores economias em desenvolvimento no mundo, e (f) os outros três países: Estados Unidos, República da Coreia e Austrália, segundo dados estatísticos, estão entre os cinco maiores usuários de EaD no Ensino Superior no mundo junto ao Brasil (Claro, 2018).

Estes países estão elencados no Quadro 9 com os seguintes dados e índices: 1. tamanho da população; 2. PIB país; 3. PIB *Per Capita*; 4. IDH; 5. PISA (Resultado Leitura 2018).

Vale notar que os dados selecionados, como índice IDH e os resultados do PISA leitura, por exemplo, sofrem extremas variações entre as classes altas e baixas das sociedades, contudo, e ainda assim, são essas as ferramentas oficiais e recorrentemente utilizadas por pesquisadores para demonstrarem um cenário, ou um retrato, de um determinado contexto (Carvalho, 2016). Nesse sentido, os dados do PISA oferecem “um conhecimento passível de auxiliar a elaboração de políticas e de fornecer aos decisores políticos ferramentas (quadros conceptuais, dados, *benchmarks*) para a sua própria orientação” (Carvalho, 2016, p. 601). Isso porque os resultados do PISA costumam estar correlacionados repetidamente com outros indicadores, como crescimento econômico, o que indica sua solidez enquanto ferramenta de mensuração (Sasaki et al, 2018). Por fim, considerando que a meta oficial do governo brasileiro estipulada no plano nacional de educação (PNE meta n.º 12, ver capítulo II) é que pelo menos 33% dos brasileiros entre 18 e 24 anos de idade estejam cursando o ensino superior até o fim do ano 2024, os dados abaixo apresentados são relevantes no intuito de descortinar quem é este jovem brasileiro padrão que está inserido nesta dinâmica socio-aritmética da contagem oficial do ensino superior.

Quadro 9.

Indicadores internacionais relativizados comparativamente à educação

Alguns indicadores internacionais					
País	1.População aproximada em 2020 (em milhões)	2.PIB Total País (estimativa FMI 2018)	3.PIB PER-CAPITA (FMI 2015)	4. Índice IDH (2019)	5.PISA LEITURA OCDE 2018 (total de 76 países participantes)
Brasil	210	7.º	50.º	79.º médio	57.º
Portugal	10,3	47.º	36.º	41.º muito alto	24.º
Reino Unido	66,7	6.º	14.º	14.º muito alto	14.º
Estados Unidos	330	1.º	7.º	8.º muito alto	13.º
Índia	1 bilhão 400 milhões	8.º	140.º	129.º médio	Não participa ¹⁷
Austrália	25	13.º	10.º	2.º mais alto do mundo	16.º
República da Coreia	52	11.º	28.º	17.º muito alto	9.º
China	1 bilhão e 400 milhões	2.º	72.º	90.º	1.º
Malásia	32	36.º	62.º	62.º alto	56.º
África do Sul	58	34.º	90.º	116.º baixo	Não encontrado
Turquia	82	19.º	63.º	72.º alto	40.º
Federação Russa	145	12.º	66.º	49.º muito alto	7.º

Nota: Quadro de autoria própria de relatório das Nações Unidas <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>

17 De acordo com o CIA World Factbook, cerca de 76% dos 789 milhões de analfabetos no mundo estão concentrados em nove países (em ordem decrescente: Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia, Egito, Indonésia e a República Democrática do Congo). As mulheres representam três-quartos de todos os analfabetos adultos no mundo. Taxas extremamente baixas de alfabetização estão concentradas em três regiões: Sul da Ásia, Ásia Ocidental e África Subsaariana. A taxa global de alfabetização para todas as pessoas maiores de 15 anos é de 84,1%. A taxa global de alfabetização para todos os homens é de 88,6% e mulheres de 79,7%. Retirado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%ADndice_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o

Optou-se ainda por elencar os índices do PISA 2018 especulando-se que, na modalidade EaD, haja um mínimo domínio de leitura aparentemente necessário para que o discente EaD de grau superior desenvolva minimamente tarefas básicas de autoaprendizagem e auto-monitoração. Nota-se que a Índia está entre os países com o maior índice de analfabetismo *per capita*, contudo, considerando a grandiosidade numérica de sua população, um estudo mais aprofundado do perfil deste aluno de grau superior EaD deveria ser realizado para promover um melhor entendimento deste quadro específico.

No entanto, a apresentação dos dados acima já enuncia contradições a respeito da crença em um dos eixos temáticos do discurso de EaD: a de que se pressupõe um tipo de aluno ideal, que teoricamente já chega ao ES apto e preparado para arcar com as demandas da educação a distância, nomeadamente, sua capacidade de se responsabilizar por grande parte do processo de aprendizagem, estudo e leituras. As habilidades de leitura e compreensão mensuradas pelo PISA são do tipo que é valorizada pelos gestores, portanto, apontam para uma noção de aluno “ideal” para a educação a distância.

Contudo, e contraditoriamente, o índice PISA indica que a qualidade de leitura do alunado brasileiro está muito aquém daquela de países como China e Rússia, que têm se mostrado usuários centrais na educação a distância ao redor do mundo.

Outro ponto que é central no discurso EaD e que se mostra de maneira particularmente dilemática na fala dos professores respondentes do questionário (vide Apêndices I e II) é a inexistência ou insuficiência de infraestrutura material para a sustentação dessa modalidade de ensino. Quanto a isso, pesa não somente a diferença de IDH e PIB *per capita* entre os países, mostrando a diferença do Brasil em relação a países que usufruem de recursos tecnológicos

infraestruturais mais robustos como: acesso a microcomputadores, *high-speed internet* e ambientes domésticos propícios ao estudo com mesa, cadeira e o silêncio necessário a concentração.

A fim de aprofundar uma visão dos padrões e das tendências globais em EaD, elenca-se, no Quadro 10 achados de dados significativos.

Quadro 10.

Tendências globais em EaD no Ensino Superior

Ano	Tendências globais em EaD
Em 2015	O setor global de EaD estava avaliado em US\$ 110 bilhões.
Em 2019	Estimava-se que o setor já estivesse avaliado em US\$ 325 bilhões em 2025, ou seja, praticamente triplicando de tamanho.
Entre 2000-2019	As receitas do setor de <i>e-learning</i> cresceram em 900%.
2019	Entende-se que as soluções de <i>e-learning</i> individualizadas ou <i>self-paced</i> foram primeiro configuradas como uma maneira de fornecer flexibilidade.
2019	Entende-se que o <i>boom</i> ou crescimento exponencial de EaD é parte de um processo hoje denominado de <i>Disruptive</i> . Os primeiros treinamentos computadorizados são datados dos anos de 1960. Porém, contribui para isso também o <i>boom</i> do advento e da massificação do uso da Internet e dos pc (<i>personal computers</i>) iniciado pelos MACs da Apple nos anos de 1980 e o gradual barateamento bem como da oferta de qualidade tanto dos serviços de banda larga (<i>high-speed internet</i>) como o de processadores (telemóveis, tablets, pcs etc.).
2020	Estados Unidos líder absoluto no uso de EaD
2021	Força do crescimento e expansão de <i>joint-ventures</i> entre IES de diferentes países – gerando certificações internacionais – no Brasil, como em muitos países, essa ampliação dependerá da força dos <i>lobbies</i> e das agendas de governos internacionais pois pode ser entendida como estratégias geopolíticas. Também dependerá do interesse e da agilidade de reconhecimento dos certificados emitidos exclusivamente por autoridades certificadoras legítimas.
2021	Aumento da força de influência dos polos de educação asiáticos e um conseqüente aumento na competitividade transversal das IES internacionais.

2021	<i>Micro-Credentials</i> : Micro-certificação de MOOC e afins (<i>Modularized e Disaggregated degrees</i>) – <i>unbundling</i> – em parceria entre grandes IES ao redor do mundo.
2021	Aumento do uso do <i>cloud business</i> de convergência.
2021	<i>Big-Data e Learning Analytics</i> .
2021	Inteligência Artificial Cognitiva e a Humanização da I.A.
2021	Desafio de se rever os papéis de educadores: na criação de sentido, treinamento e credenciamento.
2021	Aumento da expectativa de docentes e discentes estudarem e trabalharem da forma e de seus locais de preferência.
2021	Aumento exponencial do valor estratégico de TI dentro das IES.
2021	Aumento do foco quanto à qualidade da mensuração da aprendizagem e como fazê-lo de forma eficaz.
2021	Aumento de <i>blended-learning designs</i> (Ensino híbrido)
2021	Aumento do uso de <i>Games e Gamification</i> .
2021	<i>Mobile-learning</i> integrado à Realidade Aumentada (RA), Realidade Virtual (RV) e Realidade Mista (RM) contando com a sincronização e o pareamento através de múltiplos <i>gadgets</i> como <i>Smart-watches</i> , visores de RM; <i>bluetooth</i> ; <i>GPS</i> ; <i>Iot (internet of things)</i> etc.
2021	Aumento do uso dos OER (<i>open educational resources</i>) ou REA (Recursos de Educação Abertos) como: <i>Apps</i> , <i>e-books</i> ; <i>e-videos</i> ; <i>flipbooks</i> , <i>audio-books animated vídeos</i> , <i>recorded webinars</i> , <i>expert vídeos</i> , <i>interactive vídeos</i> , <i>explainer vídeos</i> , <i>whiteboard animations</i> , <i>parallax scrolling</i> , <i>live streamings e streaming vídeos</i> (YouTube e plataformas semelhantes); <i>digital learning objects</i> ; PRIMO (<i>Peer-Reviewed Instructional Materials Online Database</i>); <i>Timelines</i> ; <i>Podcasts</i> dentre tantos outros.
2021	Aumento do desafio de equiparar professores e alunos ao redor do mundo nos aspectos que tangem os processos de acesso à infraestrutura (rede e interfaces) e a qualificação à literacia digital de ponta.
2021	Aumento do uso das tecnologias 5G e as possibilidades de novas experiências imersivas.

Tabela de autoria da própria pesquisadora com conteúdos compilados de quatro fontes: Alexander, B.; Ashford-Rowe, K.; Barajas-Murphy, N.; Dobbin, G.; Knott, J.; McCormack, M.; Pomerantz, J.; Seilhamer, R.; Weber, N. *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: EDUCAUSE, 2019; Barreto, M. M. (2019, 13 dezembro) EaD como tendência global e irreversível. Extra Classe. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/12/ead-como-tendencia-global-e-irreversivel/> Acessado em 20 de outubro de 2020; Bouchrika, I. (2020, 19 agosto) 10 Online Education Trends: 2020/2021 predictions, reports & data. Guide2Research. Disponível em: <https://www.guide2research.com/research/online-education-trends> Acessado em 25 de abril de 2021; Pappas, C. (2019, 24 setembro) Top 20 eLearning Statistics For 2019 You Need To Know. *eLearning Industry*. Disponível em: <https://elearningindustry.com/top-elearning-statistics-2019>. Acessado em 02 de julho de 2020;

Os dados acima no Quadro 10 lançam luz no mercado crescente de educação a distância e em seus desenvolvimentos concomitantes, tanto na questão dos múltiplos tipos de acessos possíveis quanto ao estrondoso volume monetário movimentado. Tal crescimento vultuoso é indicado no discurso dos gestores de IES entrevistados na consecução dessa pesquisa, cujas respostas foram analisadas no capítulo V. Estes usam, por exemplo, o termo “disruptivo”, significando o impacto da educação a distância em crescimento, a partir do barateamento de tecnologias digitais e da expansão do alcance dessa modalidade de ensino a novos e gigantescos agrupamentos de alunos. A relação entre EaD e o a necessidade inerente de um acesso de qualidade a tecnologias digitais e sua infraestrutura é evidente, no entanto, o que parece ficar às margens do discurso legislativo e do discurso institucional das IES privadas, é a desigualdade de acesso à infraestrutura tecnológica necessária para expansão de EaD no território brasileiro.

Não obstante, a franca expansão das tecnologias digitais e do mercado de EaD apontam para tendências globais na educação. Além disso, pode-se intuir uma tendência de mudança no ensino superior como um todo, que parece migrar de um modelo totalmente presencial para um modelo de perfil mais híbrido, mesclando aulas presenciais e aulas a distância. Nesse sentido, considerando como pano de fundo a complexidade da arquitetura legislativa brasileira conforme apresentadas nos capítulos I e II, alguns riscos devem ser analisados e considerados para se contextualizar internacionalmente as configurações do perfil EaD Brasil versus EaD Europeia, por exemplo:

No entanto, a massificação da oferta de aprendizagem *on-line* em um mercado educacional nacional e transfronteiriço não regulamentado, com base no conceito de educação como mercadoria, tem algumas desvantagens óbvias. Primeiro, existe o risco de diminuir os padrões de qualidade em todos os campos baseando-se no conceito que a educação tratada como *commodity* apresenta problemas óbvios. (Teixeira, Bates e Mota, 2019, p.3, *tradução própria*)

Esta cautela que nos sugerem os autores se revela de suma importância no tocante ao panorama sociodemográfico do ensino superior no Brasil, tanto presencial, quanto EaD. Para comentar acerca desse panorama, estabelecemos sinteticamente alguns dados relevantes no Quadro 11:

Quadro 11.

Panorama sociodemográfico do ensino superior no Brasil

IBGE 2018 – Dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% ingressaram no ensino superior.

IBGE 2018 – Dos alunos que completaram o ensino médio na rede privada, 79,2% ingressaram no ensino superior.

IBGE 2018 – 11,5 milhões de brasileiros acima de 15 anos são analfabetos sendo mais de 70% negros e pardos.

Em 2018 – 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas (INEP, 2019, p. 14).

Em 2018 – 8,45 milhões de brasileiros estavam matriculados em cursos superiores no Brasil (INEP, 2019, p. 17).

Em 2019 – Total de matrículas no Ensino Superior Presencial era de 6.5 milhões sendo 4,6 milhões em IES privadas e 1,8 milhões em IES públicas (SEMESP, 2019, p. 16).

Em 2019 – Total de matrículas no Ensino Superior a Distância era aproximadamente de 1.7 milhões sendo 1,5 milhões em IES privadas e 167 mil em IES públicas (SEMESP, 2019, p. 16).

Segundo INEP – EaD representa aproximadamente 25% do total das matrículas da Graduação (INEP, 2019, p. 22).

Segundo INEP – Destes 25% menos de 10% são cursos de IES públicas e mais de 90% nas IES privadas (INEP, 2019, p. 23).

Em 2018 – havia 299 IES públicas e 2.238 IES privadas no Brasil (INEP, 2019, p. 9).

Em 2018 – 88,2% das IES brasileiras são privadas (INEP, 2019, p. 9).

Em 2018 – Foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73% de vagas novas e 27% de vagas remanescentes. (INEP, 2019, p. 11).

Em 2018 – A rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas (INEP, 2019, p. 12).

Em 2018 – Das novas vagas oferecidas em 2018 foram preenchidas 30,6% enquanto apenas 11,3% das vagas remanescentes foram ocupadas (INEP, 2019, p. 12).

Em 2018 – 38 mil cursos de graduação estavam ativos em 2.537 IES no Brasil (INEP, 2019, p. 8).

Em 2018 – Mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação das IES federais foram ocupadas enquanto as vagas remanescentes tiveram um patamar abaixo de 30% resultando em 76 mil vagas não preenchidas na rede federal (INEP, 2019, p. 13).

Em 2018 – No total das IES brasileiras 45% das novas vagas oferecidas foram preenchidas em cursos presenciais, em comparação aos 21,1% dos cursos EaD (INEP, 2019, p. 14).

Em 2018 – Crescimento de 7% do número total de ingressantes em relação a 2017 que por sua vez havia crescido 11,3% em relação a 2016 (INEP, 2019, p. 14).

Em 2018 – A rede federal reduziu em aproximadamente 35 mil ou 55% das vagas ofertadas em EaD (INEP, 2019, p. 14).

Em 2018 – A rede privada computou crescimento de 9% do número de ingressos em relação ao ano anterior (INEP, 2019, p. 14).

Entre 2008 e 2018 – A rede privada cresceu 60% em comparação aos 8% aproximados da rede pública (INEP, 2019, p. 14).

Entre 2008 e 2018 – O número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância (INEP, 2019, p. 15).

Entre 2008 e 2018 – Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância era de 19,8% em 2008, passou para quase 40% em 2018 (INEP, 2019, p. 15).

Entre 2008 e 2018 - as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5% em comparação a 25,9% na modalidade presencial (INEP, 2019, p. 22).

Em 2018 – O crescimento global do setor foi atribuído ao aumento exponencial do número de ingressantes da modalidade EaD em contraponto com a queda registrada no setor público (INEP, 2019, p. 15).

Em 2018 – 1,2 milhões de estudantes concluíram a educação superior sendo 20,5% da rede pública e 78,5% da rede privada. Deste total de alunos 21,7% EaD e 78,3% presencial (INEP, 2019, p. 30).

Em 2018 – destes 1,2 milhões de formandos, segundo pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) publicada em 2019 (p.34), o número de graduandos(as) total aumentou em todas as categorias de cor ou raça, passando, por exemplo, de 27.693 para 143.599 no período 2003-2018 na população negra.

Em 2018 – Especificamente nas IES públicas foram validados 424.128 questionários, o que representaria 35,34% dos estudantes matriculados nesta rede: as mulheres são a maioria e representam 54,6% das matrículas. A idade média do estudante é de 24,4 anos e 51,2% dos alunos são negros ou pardos. Destes aproximadamente dois terços dos universitários ou 64,7% cursaram o ensino médio em escolas públicas e mais de 70% com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo (Andifes, 2019, p.34).

Em 2018 – Da população brasileira entre 18 e 24 anos de idade 45% pertenciam à classe E e correspondiam a 25% da mesma faixa etária matriculada no ensino superior. Já as classes A, B e C corresponderiam a 0,4%, 2,8% e 24% desta mesma categoria e estaria representada com 1,3%, 8,1% e 38% das matrículas respectivamente. As categorias classe A, B, C, D e E indicam, respectivamente, classe alta, média alta, média, média baixa e baixa. (Globo, 2010)

Em 2008 – já se percebia um declínio da participação da Classe A no ensino superior atribuído a correlato declínio da taxa de natalidade entre as classes sociais mais altas. A expectativa é que este declínio siga aumentando significativamente (Braga, 2008, p. 2).

Entre 2004 e 2008 – As classes C e D impulsionaram o maior crescimento das IES privadas correlacionadas ao barateamento das mensalidades (Braga, 2008, p.2).

Entre 2004 e 2008 – Houve crescimento significativo de 176% da participação da classe E (entre 18 e 24 anos de idade) nas IES privadas aumentando de aproximadamente 17.000 alunos para 50.000 alunos (Braga, 2008, p.2).

Em 2018 – Pela primeira vez o número de alunos matriculados em licenciaturas nos cursos a distância superou o número de alunos em licenciaturas presenciais (INEP, 2019, p. 25).

Do Perfil do Alunado no Ensino Superior 2018 – Licenciatura EaD e Bacharelado presencial: o sexo feminino predomina em ambas as modalidades. O turno noturno é o que possui o maior número de estudantes na modalidade presencial (INEP, 2019, p. 10). Licenciatura no Brasil significa curso superior específico para formação docente.

Em 2019 – o valor médio da mensalidade de um curso presencial em uma IES de médio porte da rede privada era de R\$ 1.377 em comparação a R\$ 369 do mesmo curso EaD (SEMESP, 2020, p.58). Calculando um Euro (€ 1) na média de R\$4,3 (reais) para o câmbio ano de 2019 chega-se a um valor aproximado de uma propina anual de € 3.800 para o curso presencial e € 1.000 para o mesmo curso EaD.

Em 2019 – Das taxas de evasão observadas as mais altas foram de 37% em EaD nas IES de grande porte contra a média de 25% dos cursos presenciais (SEMESP, 2020, p.59).

Em 2019 – Quanto ao crescimento dos números de polos de apoio EaD para quase 6 mil em todo o país após o marco regulatório de 2017 na Lei em comparação a 3.800 existentes no ano de 2014 (SEMESP, 2020, p.62).

Em 2019 – Em média 25% dos alunos em IES privadas eram portadores do FIES (SEMESP, 2020, p.63).

Em 2017 – O faturamento de 1.264 mantenedoras e conglomerados privados de ensino superior brasileiro foi de R\$71 bilhões (SEMESP, 2020, p.63) equivalente a aproximados € 20 bilhões de Euros no câmbio médio oficial de 2017 de R\$3,5 para € 1.

Nota: Quadro de autoria própria da pesquisadora, com fontes indicadas em cada item.

Os dados acima do Quadro 11 indicam o crescimento acelerado da modalidade EaD nas IES brasileiras, a mudança do perfil do alunado do ensino superior nos últimos 10 anos e o barateamento dos cursos de ensino superior à distância. Nota-se que a parcela privada das IES cresce exponencialmente mais rápido e tem maior volume de alunos do que a parcela pública, considerando ainda que o custo dos cursos privados EaD no Brasil é baixo em termos internacionais, equiparando-se ao custo de um curso público de EaD na Europa ou nos Estados Unidos.

Além disso, a questão da educação enquanto bem público e/ou privado, distribuído em *arranjos público-privados* é posta em evidência. Uma parcela de 30% das IES privadas depende de repasses do FIES decorrentes de sua oferta de cursos EaD, um mecanismo de gestão pública que visa

fomentar a expansão da educação a distância. Todavia, essas mesmas instituições têm capital aberto na bolsa de valores e, portanto, são valorizadas e geram lucro em parte devido aos recursos públicos que angariam. Esse é um tipo de arranjo público-privado que dá forma à educação a distância no Brasil hoje. O crescimento assimétrico entre IES públicas e privadas indica um ponto de tensão no discurso da educação a distância, que usualmente resvala em diagnósticos de uma lacuna educacional no sistema público de educação, enquanto prescreve o objetivo de expansão da oferta. Em suma, entrevê-se um espaço para arranjos público-privados que funcionam dentro de dispositivos legais cujo objetivo político explícito, em teoria, é a universalização do acesso à educação.

Cabe destacar também que o perfil do alunado de EaD se relaciona com sua expansão na esfera privada: alunos de classes C e D, que podem arcar com mensalidades baratas, do sexo feminino, com uma idade média de 24,4 anos, buscam cursos em instituições privadas, especialmente aqueles que oferecem cursos com horários flexíveis o suficiente para coordenar horários de estudo com a jornada de trabalho. A conjunção desses traços socioeconômicos nos permite aventar algumas hipóteses. A faixa etária parece assinalar para uma busca pelo EaD tanto como entrada no ensino superior quanto como forma de educação profissionalizante. Além disso, o perfil do estudante pagante das classes C e D que prefere cursos noturnos aponta para a imagem de estudantes já empregados em busca de qualificação superior. A rápida expansão de cursos EaD após o Marco Regulatório de 2017 testemunha a importância desse dispositivo legal como condição de emergência e funcionamento das políticas públicas de educação a distância.

Diante dos dados sociodemográficos do Brasil, e no intuito de estabelecer uma comparação, apresentamos agora um panorama sociodemográfico norte-americano demonstrativo da

modalidade EaD no ensino superior, especialmente no tocante aos grandes números e tendências quanto às IES, aos docentes e discentes (Quadro 12):

Quadro 12.

Panorama sociodemográfico do ensino superior nos Estados Unidos

2006 – Marco de EaD nos Estados Unidos: Higher Education Act permitiu cursos de graduação 100% EaD quando até então era permitido o máximo de 50% do conteúdo (Clinefelter, Aslanian e Magda 2019, p.5).

Em 2016 – 10 anos após a queda do *50% rule*, 17% de todos os estudantes universitários já estavam matriculados em cursos 100% EaD (Clinefelter, Aslanian e Magda 2019, p.5).

Em 2016 – 72% das IES públicas e 50% das IES privadas já ofereciam programas totalmente *on-line* (Clinefelter, Aslanian e Magda 2019, p.5).

Em 2019 – Havia nos Estados Unidos 629 IES públicas e 1.845 IES privadas de *4-year institutions* segundo o *National Center for Education Statistics* (NCES). Como contraste, resalte-se que Brasil tem 2.500.

Em 2019 – havia 13.9 milhões de estudantes matriculados em *4-year institutions* e aproximadamente 20 milhões totais quando somadas às *2-year institutions* (HUSSAR ET AL, 2020). Equiparadamente, em 2018, no Brasil, havia – 8,45 milhões de brasileiros estavam matriculados em cursos superiores no Brasil (aproximadamente de 5% da população total de ambos os países)

Em 2019 – Deste total de 20 milhões de norte-americanos matriculados no ES: 11.3 milhões eram mulheres, 8.6 milhões homens, 10.5 milhões brancos, 3.6 milhões Hispânicos, 2.6 milhões negros, 12.5 milhões estudantes abaixo de 25 anos de idade e 7.4 milhões de estudantes com mais de 25 anos (HUSSAR ET AL, 2020).

Entre 2019 e 2020 – US\$ 680 bilhões foram alocados de *PK – 12 Education* para aproximadamente 51 milhões de estudantes ou o equivalente a um valor de aproximados US\$13 mil *per capita* por aluno ao ano (HUSSAR ET AL, 2020). Contudo, deve-se considerar que esta proporcionalidade está relacionada ao recolhimento de imposto local (municipal/freguesia) gerando enormes diferenças do mesmo serviço público entre os mais diversos bairros e cidades estadunidenses.

Em 2017 – No Ensino Superior Norte Americano 6,6 milhões de alunos ingressaram em algum tipo de curso EaD. Deste montante 5,5 milhões representavam a primeira graduação (3,2 milhões fizeram ao menos uma disciplina EaD enquanto 2,2 milhões eram matriculados exclusivamente EaD). Ou outros 1,4 milhões de estudantes eram *post-baccalaureate*, ou, segunda graduação, e, enquanto 868 mil se matricularam em cursos totalmente a distância, 274 mil alunos fizeram ao menos uma disciplina EaD (EducationData.org, 2020).

Em 2017 – Dos 3.1 milhões de universitários EaD (primeira ou segunda graduação juntos) ou 15% do montante total de alunos matriculados no ensino superior – 1,7 milhões estavam inscritos em IES nos seus estados de residência e 1,1 milhões em estados de fora de suas residências (EducationData.org, 2020).

Em 2017 – 4,6 milhões de universitários de IES públicas cursaram disciplinas EaD. Destes 1,6 milhões eram matriculados 100% EaD e 3 milhões cursaram ao menos uma disciplina (EducationData.org, 2020).

Em 2017 – 67% dos estudantes universitários EaD usavam seus telemóveis para fazer tarefas e aulas *online* (EducationData.org, 2020).

Nota: Quadro de autoria própria com fontes indicadas em cada item.

Os dados referentes aos EUA no Quadro 12 demonstram, dentre outros, um maior grau cultural de receptividade do uso das tecnologias de educação a distância em instituições de ensino superior públicas, a crescente abrangência de seus domínios de influência, bem como o movimento de expansão progressiva da oferta privada. Talvez a diversidade de cursos em EaD oferecidos em instituições públicas originalmente presenciais, por si só, já indique o rumo da tendência para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino como um todo naquele país. Ou seja, não se trata especificamente da substituição do modelo presencial de ensino ou de uma colocação paralela dos dois modelos enquanto alternativas ou um ou outro, ao que tudo indica, a bússola parece apontar para instituições de tipo misto. Ressaltando, porém, que a infraestrutura profissional e tecnológica exigida para sua implementação mais extensa permanece um desafio, financeiro e de recursos humanos. Logo, não surpreende a predominância de instituições de ensino privadas na ponta da educação a distância no Brasil em oposição aos Estados Unidos onde IES públicas costumam ser altamente capitalizadas apresentando perfis financeiro-investidores historicamente mais ágeis.

Sucintamente, o barateamento das tecnologias digitais, o crescimento da educação a distância em IES e as mudanças no ensino superior em geral nos Estados Unidos promovem a observação de tendências para o processo do contínuo crescimento de EaD no Brasil e no mundo. Isso porque, guardadas as diferenças entre os dois países, há muitas semelhanças, como por exemplo, extensão territorial, densidade demográfica, a proporção entre IES públicas e privadas, o perfil sociodemográfico do aluno e um perfil acelerado e progressista do tipo de legislação utilizada para embasar a educação a distância. Todavia, o crescimento da oferta de plataformas digitais e demais soluções relativas à educação a distância por parte de instituições privadas internacionais, também podem gerar consequências nocivas para o Brasil caso não se estabeleçam os mecanismos

adequados de controle de qualidade e transparência de governança quanto aos seus usos como serão tratadas nos capítulos V e VI:

Por último, mas não menos importante, é previsível que, em um contexto em que a oferta seja dominada por provedores não especializados em educação a distância, haja um desinvestimento institucional em pesquisas fundamentais e aplicadas no campo da educação a distância. Isso pode ter um impacto negativo na qualidade e na inovação sustentável, pois dificultará a transferência de conhecimento e inovação para práticas de ensino e aprendizagem (Teixeira, Bates & Mota, 2019, p.3, *tradução própria*)

O argumento dos autores indica que o processo de expansão de EaD no mundo, impulsionado pelo barateamento e investimento em tecnologias digitais, dentre outros, pode ser acolhido tanto como uma oportunidade quanto um risco para a educação a distância no caso Brasil. Oportunidade na medida em que tal oferta internacional de plataformas e soluções de educação a distância possa qualitativamente ser incorporada pelos profissionais da educação e demais atores envolvidos no contexto nacional. Risco porque é possível que o inchamento quantitativo da esfera privada venha acompanhado da diminuição dos investimentos públicos e das iniciativas de pesquisa e inovação que não se conformem à lógica do mercantil do capital internacional. Devido às proximidades e distâncias do fenômeno EaD no nível nacional e internacional, uma comparação entre Brasil e EUA, conforme apresentada na próxima seção, pode ser bastante reveladora, lançando luz nas especificidades da realidade brasileira a partir da observação e do entendimento de uma cadeia de estágios evolutivos presentes no fenômeno EaD nas IES estadunidenses.

3.3. O caso dos MOOC: Brasil e EUA em perspectiva

Em primeiro plano, introduzimos a noção de que é crucial o pesquisador compreender que o fenômeno EaD é um processo permeado por diferentes ciclos evolutivos, bem como sejam observadas as tendências de suas múltiplas temporalidades atuando simultaneamente. Ou seja, pelo mundo afora, diferentes IES encontram-se em diferentes estágios evolutivos quanto às práticas da modalidade. Sendo assim, há que ser cauteloso ao se generalizar o desempenho da modalidade como um todo sem guardar as devidas individualidades no que tange a cada IES caso a caso.

Busca-se demonstrar, nesta seção, a necessidade de se compreender especificamente diferentes tipos de IES a partir de um estudo de caso específico, que, em nossa visão, abarca um panorama do conjunto de particularidades e similitudes entre os desafios enfrentados por Brasil e Estados Unidos no tocante ao oferecimento e à ampliação do acesso à educação superior. Com o intuito de ilustrar os estágios de desenvolvimento de EaD no Brasil, analisa-se o relativo crescimento exponencial de Ead em IES Norte Americanas através dos *Massive Open Online Courses*, mais conhecidos como MOOC, ocorrido entre os anos de 2011 e 2015.

Essencialmente, um MOOC se caracteriza por ser um curso *online* “gratuito, livre, aberto ao público e [por] não possuir critérios de admissão. A nota final do aluno no curso pode ser gerada por máquinas ou por pessoas” (Pheatt, 2017, p.14). Trata-se de uma poderosa ferramenta histórica de análise de um setor, considerando ter sido justamente o MOOC um dos instrumentos percussores mais emblemáticos de EaD no mercado norte-americano. Para Teixeira et al. (2015), “o MOOC tornou-se um símbolo de uma agenda maior de modernização para as universidades e está entrelaçado ao conceito de ‘*unbundling*’ e de outros imperativos econômicos relacionados à viabilidade, escalabilidade e sustentabilidade do ensino superior” (pp. 21-22). Em linhas gerais pretende-se desenhar aqui um paralelo entre os diversos modelos EaD encontrados em uso no

ensino superior brasileiro contemporâneo utilizando como intérprete o caso da evolução dos MOOC nos Estados Unidos da América.

Antes de se avançar, deve-se registrar, contudo, que o uso do termo MOOC em 2020 encontra-se em declínio, tendo sido substituído por outros modelos EaD mais atualizados, como *micro-credentials*, por exemplo, com altas taxas de engajamento e sucesso (Pappas, 2019). Não obstante, entender a trajetória do percurso dos MOOC e o que eles representaram à luz do entendimento das temporalidades é como perceber a importância do modelo do Iphone 1 até se chegar ao modelo do Iphone 12¹⁸. Trata-se não somente de contextualizar a evolução do modelo, do significado da revolução de uma tecnologia, e neste caso, sobretudo, entender, que vários modelos de Iphone (não o MOOC, mas EaD em si) estão em uso, simultaneamente, por diferentes usuários ao redor do mundo. E mais, com o passar do tempo, apesar de determinados recursos *Apple* já até mesmo parecerem *default* para o usuário do Iphone mais atual, usuários ativos de versões anteriores do Iphone talvez ainda desconheçam os recursos IOS mais atualizado, ou nem mesmo possuam acesso a ele. Portanto, compreender a lógica da existência destes diferentes usos e de suas distintas temporalidades co-simultâneas é gatilho para se localizar o enquadramento crítico aqui proposto.

Entre as principais semelhanças da educação superior no Brasil e nos EUA, para efeito deste enquadramento, considere-se as seguintes: (a) dimensão territorial e populacional; (b) os grandes contrastes e as diferenças socioeconômicas-interpopulacionais; (c) o número total de IES dos dois países; e (d) o percentual do total da população matriculada no ensino superior.

No critério territorial, o Brasil possui um pouco mais de 8 milhões km², enquanto os Estados Unidos continental (excluindo Alasca e ilhas) tem aproximadamente 7,6 milhões de km² de terra. Como parâmetro comparativo, a União Europeia possui aproximados 4,4 milhões km², enquanto

¹⁸ Leia-se o modelo mais atual no dia de hoje.

a Europa inteira incluindo seus 50 estados possui área territorial um pouco maior que 10 milhões de km².¹⁹ Dos 210 milhões de brasileiros e 330 milhões de norte-americanos em 2019, 33.9 milhões estavam matriculados em instituições de ensino superior nos EUA e 6.5 milhões no Brasil. E, por fim, enquanto o Brasil em 2019 contava com 2.500 IES, os Estados Unidos totalizam 2.475 IES que ofertavam cursos de graduação com duração de 4 anos (SEMESP, 2019, p. 16; Hussar et al, 2020).

Apesar de tal realidade comparativa geralmente passar despercebida ao simples olhar de um turista que visita Nova Iorque, mais especificamente a ilha de Manhattan, ou então os famosos parques da Flórida, os Estados Unidos possuem enormes bolsões de populações carentes, vivendo em áreas de risco, guetos e *projects* em cidades como a própria Nova Iorque, a grande Los Angeles, Chicago e Miami, para citar apenas algumas áreas marcadas por grandes diferenças socioeconômicas. Tal qual o Brasil, os Estados Unidos também vivem os difíceis desafios a respeito de como lidar com o acentuado desequilíbrio no nível de educação entre seus habitantes mais ricos e os seus habitantes mais pobres e menos favorecidos, conforme já apresentado nas seções anteriores deste capítulo. Ainda, o estudo analisado também possui o papel de demonstrar como os EUA, tal qual o Brasil, vêm promovendo enormes esforços investindo recursos financeiros e político-legislativos com o intuito de alavancar o uso de tecnologias para fazer chegar conteúdos educativos aos mais variados perfis de alunos em todas as partes de seu território: “Legisladores e IES estão cada vez mais interessados em usar inovações disruptivas para ampliar e aumentar o acesso ao ensino superior acessível e de alta qualidade, mas existe pouca pesquisa sistemática sobre o assunto” (Pheatt, 2017, p.1).

19 Fonte: List of countries and dependencies by area. (2020, 05 agosto). In Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_and_dependencies_by_area

A pesquisa de Lara Pheatt (2017), socióloga da Universidade de Columbia, está inserida dentro de um recorte espaço-temporal analítico, especificamente entre os anos de 2011 e 2015, quando se observaram dois fatores no ensino superior Norte-Americano: o primeiro, representado pelo aumento exponencial do valor das propinas (mensalidades) e dos custos estudantis nas universidades públicas norte-americanas, que entre os anos de 2004 e 2015 subiram 33%, grande parte em decorrência da crise financeira de 2008 que gerou cortes federais da educação superior (p. 18). O segundo foram os esforços legislativos da administração Obama, que promoveu dois grandes blocos de reformas pró-educação superior: o primeiro, no âmbito do Tesouro Nacional, criou e aumentou diversas linhas de crédito universitário e reduziu impostos das famílias com filhos matriculados no ensino superior. Já o segundo, de cunho tecnológico disruptivo e realizado pelo Ministério da Educação, aportou grandes somas de investimento para renovar tradicionais processos educativos no intuito de baratear e ampliar o acesso por meio de novas tecnologias. E assim, durante o governo democrata de Barack Obama (2009-2017), a inclusão dos MOOC, que se integra nessa renovação de processos educativos, fez parte de um largo processo de reestruturações objetivando a ampliação do acesso ao ensino superior (pp. 19-20).

Ainda segundo Pheatt (2017) o ano de 2012 foi marcado por uma explosão exponencial no uso dos MOOC como ferramenta de um processo tecnológico reestruturante para ampliação do acesso ao ensino superior. O principal objetivo da autora era o de esclarecer empiricamente o fenômeno do *boom* do uso de MOOC ofertado massivamente por IES em todo o país. O espaço temporal serviu para delimitar um recorte, objetivando a construção de uma análise estatística como fator mensurável de uma modalidade educativa com a finalidade de construção de uma base de dados capaz de gerar diagnósticos consistentes, metrificáveis e tipológicos. Neste âmbito foram três as

propostas científicas explicitamente elucidadas por Pheatt aqui propondo que a percebamos subjetivamente como uma modelagem mais ampla de EaD como um todo:

1.º. Em que momento a adoção de um MOOC está mais propensa a ocorrer? De que maneiras padrões institucionais versus mercadológicos, ou seja, instituições que buscam aumento de prestígio versus instituições que visam lucratividade financeira, estariam mais propensas à adoção de um MOOC?

Em outras palavras, a autora se propôs a congelar o tempo para entender os motivos que estariam levando IES a adotarem o uso de um MOOC pela primeira vez. No caso Brasil, perguntaríamos em que momento a entrada de uma IES na modalidade EaD estaria mais propensa a ocorrer?

2.º. Para realização dos MOOC, de que formas a associação de IES às plataformas com fins lucrativos versus as sem fins lucrativos diferenciam-se entre as instituições que buscam prestígio comparado às instituições que buscam lucratividade? E essas parcerias podem sofrer mutações ao longo do tempo?

No caso do Brasil, de que forma a contratação/adoção de plataformas (pagas ou gratuitas) pelas IES, diferenciam-se em suas justificativas e operacionalidades? Assim, a segunda proposta trazia à luz as associações entre IES e plataformas operadoras de MOOC. A autora nos sinaliza dois grandes tipos de plataformas: as sem fins lucrativos e as com fins lucrativos. Nesta segunda abordagem, a autora buscava compreender o princípio dos padrões observados na instauração de tais parcerias e como tais padrões tendiam-se a modificar ao longo do tempo.

3.º. Até que ponto pode-se inferir que há/existe uma tipologia (cariz) institucional inovadora focada na busca de prestígio e outra em busca de lucratividade? Até onde tal tipologia se

relacionava a adoção de MOOC? De que forma seria observada a adoção de inovações por subgrupos institucionais em sua variação ao longo do tempo?

No caso Brasil, perguntar-se-ia sobre o início da adoção de EaD em diferentes IES. Quais seriam as relações entre os pontos de partida e os desdobramentos de EaD nas IES brasileiras? A terceira, e última questão, propunha a criação de uma nomenclatura classificada como tipológica para identificar as diferentes instituições analisadas. Pressupunha-se que através do entendimento das referidas tipologias, poderia se diagnosticar padrões probabilísticos de ações mais ou menos inovadoras, previsíveis e observáveis ao longo do tempo, bem como as respectivas forças motoras e correlatas. Este conjunto de dados então, para a autora, projetaria tendências, analisaria deficiências bem como estabeleceria as forças de investimento necessárias aos ajustes entre metas e objetivos institucionais das IES. Em jargão muito utilizado no meio de administração de empresas, seria uma espécie de análise SWOT (*Strenght, Weakness, Opportunities, Threats*).

O cenário do referido estudo se dá nos Estados Unidos no ano de 2017, devendo-se, portanto, considerar as diferentes variações de modelos educacionais adotados em uma economia aberta regida pelo princípio neoliberal do livre mercado. Com quase 330 milhões de habitantes e a maior concentração de PIB do planeta, é também caracterizado por um ambiente de formação educacional assimétrico, de enorme pluralidade étnica, racial, social e religiosa e ao mesmo passo impulsionado por um sistema político-histórico que contempla filosoficamente, desde a sua fundação, o acesso democrático a direitos universais como à educação. Reitera-se aqui a necessidade de caracterizar um paralelo com o caso brasileiro, considerando não somente a proporcionalidade entre seus respectivos territórios geográficos-populacionais e o número de IES de ambos os países, mas sobretudo utilizando de seus achados para trazer à luz os diferentes

estágios de desenvolvimento tecnológico que se encontram nas quase 2.500 IES espalhadas pelo Brasil.

No intuito de contextualizar o uso de terminologias-chave, agências públicas e princípios políticos regulatórios específicos do ensino superior norte-americano, convém alinhar teoricamente o uso do termo *disruptive*, visando assim padronizar a adoção do entendimento de conceitos-chave para fins da análise aqui proposta (Pheatt, 2017, p. 13). O termo *disruptive* deve ser entendido como aquilo que é: pioneiro, novo, inovador e não-convencional. Na definição da autora, inovações disruptivas são aquelas que “servem a uma nova ordem mercadológica através da criação de novos produtos e serviços que poderão, inicialmente, ser inferiores aos tradicionais, quando julgados por performance métrica, mas que são dirigidos aos novos mercados emergentes” (Pheatt, 2017, p.3). Segundo Grossman (2016), em artigo para a *Harvard Business Review*, o setor de educação, junto aos de mídia e de telecomunicações, é um dos mais favoráveis e pujantes em termos de predisposição e absorção de tecnologias disruptivas:

As indústrias mais disruptivas geralmente são afetadas por uma tempestade perfeita de duas forças. Primeiro, as baixas barreiras à entrada nesses setores conduzem a uma concorrência mais ágil. Em segundo, eles já possuem robustos modelos de negócios herdados que geralmente geram a grande parte de suas receitas. Essas organizações, portanto, já vêm incorporadas de desafios culturais e organizacionais quando se trata de mudar no ritmo exigido. (Grossman, 2016)

Sem dúvida, são estes setores, aliás bastante sinérgicos e necessários entre si no que tange EaD, como telecomunicações e novas mídias, os mais beneficiados em larga escala pelas tecnologias disruptivas surgidas na última década. E logicamente, por este enquadramento cabe investigar como e de que forma os MOOC ofertados por milhares de IES, gratuitamente ou a baixos custos, demonstram ser capazes de promover uma análise objetiva quanto ao posicionamento crítico e/ou mercadológico de IES, frente às forças motivacionais e suas capacidades de inserirem-se, mais ou

menos, melhor ou pior, nos contextos da nova-economia. Poderiam os MOOC representar uma espécie de termômetro capaz de demonstrar e sugerir caminhos e relacionamentos pioneiros que surgem na esfera da economia global “pós-industrial” (2017, p.14)?

Um dos pontos de interseção entre a pesquisa de Pheatt e esta tese é quanto à compreensão mais ampla de sua capacidade científica de destacar o retrato de um exato período do tempo em que fazia-se necessário acomodar o registro de diversos perfis de IES muito distintos e tecnicamente anacrônicos entre si para uma análise mais ampla a um que elaborada a respeito de suas respectivas nuances dentro de uma mesma régua temporal. São justamente estes agrupamentos das nuances relativas a diferentes temporalidades que são observados com muita clareza na fala dos informantes nativos colhidos na fase exploratória de pesquisa desta tese e analisadas nos capítulos IV e V. Em outras palavras, tanto no estudo de caso das IES (Pheatt, 2017) como nos discursos recolhidos nas entrevistas abertas nesta tese, ficou bastante evidente que é uma prerrogativa essencial o entendimento claro da existência simultânea de modelos de EaD muito distintos, em estágios diferentes de desenvolvimento, tanto de baixa como de altíssima qualidade. Portanto, são muitas as variações de EaD em um mesmo local e na mesma régua do tempo.

Para acompanhar de forma sistêmica a evolução das IES em correlação à introdução dos MOOC, Pheatt, em uma primeira fase de sua análise, fez uso do *Event History Analyses* (EHA) para localizar o fenômeno no tempo do “impacto de características jurisdicionais e mecanismos de difusão de propensão à adoção de novas legislações” (2017, p.11):

Neste caso é apropriado o uso de um determinado intervalo de tempo distinto (...) de modo que registros de tal fenômeno são destacados individualmente de um período particular quando ocorridos (...) tendo a seu favor elasticidade para acomodarem grandes conjuntos de dados em fórmulas (...) sobretudo quando variáveis explanatórias são categorizadas promovendo o uso de estimativas para análises de tabelas (Allison, 1982, p.62-63).

Em sua argumentação, a autora também incluiu um registro histórico de como dirigentes e porta-vozes de destaque de instituições e conglomerados do ensino superior norte-americano se manifestavam a respeito do uso de novas tecnologias. A riqueza dos achados no processo de coleta de dados a fez perceber a oportunidade de diagnosticar e categorizá-los através de uma espécie de painel de tendências. A premissa elaborada pela autora quanto à significância das distintas temporalidades que se encontram as IES nos Estados Unidos espelha a fala dos informantes nativos entrevistados na presente tese, que por sua vez, relacionam-se a um conjunto de variáveis como: o grau de investimento, o grau de aperfeiçoamento e o interesse particular de suas respectivas IES em relação a EaD. Em resumo, o que será apresentado como resultado das entrevistas nos próximos capítulos (IV e V), os próprios locutores do setor dão voz a diferentes momentos e temporalidades independentemente de coexistirem e compartilharem o mesmo setor de EaD no ensino superior brasileiro.

Segundo os achados de Pheatt (2017), a manutenção ou desejo por parte de uma IES em expandir seu prestígio ou aumentar sua lucratividade apontavam como os principais agentes gatilho para o lançamento de um MOOC. A autora define prestígio como a capacidade de produção de pesquisa científica de alta qualidade e rigidez no processo seletivo de alunos (p. 153). Contudo, a autora registra que o aumento de prestígio também aumentava consideravelmente a lucratividade de uma IES, ao gerar retorno de visibilidade e de prospecção de novas parcerias, que por sua vez alavancam fontes de novas riquezas, rendas e recursos privados para apoios à pesquisa e desenvolvimento. Ou seja, a visibilidade, nesse caso, trabalhava a favor de ambas as partes: a IES e o apoiador financeiro. Pheatt gerou um modelo de tabela tipológica de perfis, demonstrando quantitativamente um conjunto de características estruturais classificado em cinco categorias de IES denominadas por ela como: oportunistas; pragmatistas; gerenciadoras de ativos; aceleradoras;

retardatárias. O conjunto tipológico levantado por Pheatt é uma espécie de ensaio estratégico para localizar as diversas dimensões e diferenças que coexistem e circulam dentre os modelos de EaD ofertados pelas centenas de IES brasileiras.

Guardadas as diferenças idiomáticas entre as línguas inglesa e portuguesa, a categoria denominada de *Opportunists* (ou 18% do total das IES analisadas) por exemplo, foi utilizado para descrever universidades ricas, financeiramente abastadas, com forte fluxo de caixa, receptoras de grandes doações, altas taxas de inscrição e com 67% do quadro docente de professores adjuntos. Ou seja, baixos custos de folha de pagamento, propensas a promover descontos para anuidades de alunos e economicamente competitivas (Pheatt, 2017, p.126).

Já o perfil *Pragmatists* (21% do total) possuía maior cuidado com os alunos, menor oferta de cursos certificadores e um percentual menor de professores adjuntos, ou 50%. Segundo a autora, tais IES possuíam uma abordagem mais pragmática para auxiliar seus alunos a reduzir gastos ao mesmo tempo mantendo a qualidade do ensino. Este perfil foi marcado por instituições públicas que nos Estados Unidos são, em geral, subsidiadas por impostos estaduais (p. 128).

As IES denominadas de *Wealth Managers* ou gerenciadoras de ativos (17% do total), eram caracterizadas por conter folga financeira, contudo mais dependentes em docentes com cargos estáveis (*tenures*) e logo, com salários mais altos. Estas IES promoviam poucos investimentos em EaD, apresentavam baixas taxas de expansão e eram mais propensas a manter relacionamentos sustentáveis custeados em grande parte na propina dos alunos.

As IES denominadas de *Accelerators* ou aceleradoras (15% do total) foram tidas como altamente competitivas e estratégicas. São consideradas no topo da cadeia seletiva de alunado, contudo não necessariamente focadas em retorno de lucratividade, mas sim de prestígio. Ou seja, enquanto se lançam em novos mercados, não abriam mão de docentes experientes com agregações

e planos de carreira bem elaborados, mantendo cursos presenciais clássicos, a exemplo de Universidade de Princeton em Nova Jérsei.

Por último, as *Laggards*, ou retardatárias (30% do total), caracterizavam-se por terem as mais altas folhas de pagamento, bem como dependência nas receitas de propinas (mensalidades) dos alunos. Receptoras de poucas doações e com pouca folga de caixa, apresentavam baixos investimentos em EaD e aparentavam ter mais dificuldades em controlar seus custos operacionais.

Outra realidade a realçar que acontecia no mesmo período da pesquisa de Pheatt (2017) foi um movimento político que ocorreu no estado da Califórnia trazendo a foco, nacionalmente, muita atenção da comunidade do ensino superior. A SB 520 (*Senate Bill*) proposta no ano de 2013 pelo então senador Darell Steinberg no projeto *California Master Plan* articulava a criação de MOOC para resolver o problema crítico da falta de vagas em cursos obrigatórios de IES públicas estaduais, considerados gargalos que impediam em grande escala o desfecho e a formatura de milhares de alunos. A SB 520 foi muito criticada pelos docentes públicos, que alegavam que a terceirização da educação superior estaria pondo em risco a qualidade do ensino como também já evidenciava grande risco ao emprego dos mesmos: “o corpo docente alertou que a Califórnia estava se preparando preventivamente para terceirizar o aprendizado para empresas com fins lucrativos que não haviam provado que seus cursos mantinham altos padrões de qualidade” (Rivard, 2013).

Este processo desencadeou importante onda de manifestações contrárias à proposta e através do Senado Acadêmico da Universidade da Califórnia o corpo docente manifestou que, em seu entendimento, tais medidas para fortalecimento da educação *online* serviriam para aumentar ainda mais o *gap*, ou o vão, entre alunos, e as desigualdades relativas a se cursar um ensino superior de qualidade. Argumentavam com isso que estudantes mal preparados e não tradicionais se viriam forçados a optar por uma educação de baixo custo e de baixa qualidade, aprofundando e

perpetuando diferenças e desigualdades históricas (p.38). Nos termos do Ciclo de Políticas de Ball (1994), pode-se entender essas nuances como parte do contexto da prática de políticas públicas. Apesar de quaisquer ideias de igualdade e universalização nos demais contextos da formação das políticas, nota-se que desigualdades são suscetíveis a serem reproduzidas no contexto da prática, aparentemente, em decorrência de um padrão desequilibrado entre interesses e reais capacidades.

Pheatt (2017) propõe, em sua pesquisa, no que tange à sincronização entre a evolução da educação superior à luz de seus desafios socioeconômicos e demográficos e as premissas originais imbuídas da instituição dos MOOC, que os fatores econômicos devam ser observados em contexto; ou por sua relevância, tanto do ponto de vista dos esforços do governo e de suas políticas públicas, como das contrapartidas negociadas com a iniciativa privada.

Esta designação inclui em seu cerne a noção de que o fator econômico está diretamente ligado ao menos a duas variáveis no caso Brasil. Em primeiro plano, deve-se considerar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, que estipula prazos exíguos para que pelo menos 30% da população jovem entre 18 e 24 anos esteja matriculada ao ensino superior (Meta 12) até o ano de 2024. O segundo aspecto, consequência direta do primeiro, versa sobre o fortalecimento de parcerias público-privadas²⁰(PPP). Nesse sentido consideram-se uma espécie de PPP tanto o Programa Universidade para Todos (Prouni) como o FIES. Enquanto o Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais pagas pelo governo à IES privadas, o FIES aporta gigantescas verbas anualmente e diretamente nas IES parceiras para financiamento das mensalidades. Juntos, os dois programas constituem a maior plataforma de capilarização do ensino público superior onde, no processo, o governo federal brasileiro subsidia as IES privadas. Destarte, as IES privadas, em sua

20 Pois, considerando que as PPP tem como premissa o princípio da lucratividade – ou como define o Art. 2.º da Lei N.º 11.079/2004: “Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (Brasil 2004) –, nem o Prouni como tampouco o FIES são efetivamente PPP.

grande maioria, são altamente lucrativas, podendo-se inferir a formação de um perfil de novas alianças embasadas por diferentes, e até mesmo muitas vezes divergentes, necessidades, como por exemplo o embate entre o acesso ao ensino superior de quantidade versus o ensino superior de qualidade.

3.4. Síntese do capítulo:

O presente capítulo se propôs a provocar, promover e elevar a qualidade da discussão a respeito dos complexos processos com os quais lidamos no âmbito de EaD no ensino superior da contemporaneidade. Na primeira parte foi apresentando um panorama no qual foram tratadas questões de âmbito macropolítico e macroeconômico internacional para em seguida localizar diretrizes micropolítico-econômicas do caso EaD Brasil, tendo em vista elaborar o percurso da internacionalização de EaD.

Portanto, o capítulo III aborda duas questões estabelecidas na tese: primeiro, o percurso de surgimento e desenvolvimento de EaD é interpretado à luz de processos mais amplos na sociedade global, através da comparação de dados do Brasil com outros países, especialmente os EUA; segundo, o fenômeno do crescimento de EaD Brasil é considerado de acordo com sua lógica de expansão, notadamente, a formação contínua de arranjos público-privados e o crescimento do mercado EaD nas IES privadas brasileiras. Sendo assim, o objetivo específico de contextualizar o fenômeno do crescimento exponencial da modalidade EaD em termos de transformações globais foi central durante o capítulo. Tratou-se de apontar especificidades do fenômeno no Brasil, bem como suas semelhanças com outros países, indicando assim tendências de mudança nacionais e internacionais num *spectrum* globalizado da modalidade de educação a distância.

Acerca das comparações entre Brasil e Estados Unidos, mostra-se proveitoso mencionar o argumento de Dias (2017) sobre a educação superior em países em desenvolvimento. Segundo o

autor, países em desenvolvimento devem priorizar o ensino básico e secundário, focando-se em tornar o acesso a esses de fato universal e em aumentar sua qualidade. Tal colocação ignora as demandas por ensino superior que, no contexto brasileiro, andam em conjunto com as demandas por educação básica e secundária. A noção de que é possível fazer uma escolha entre um e outro parece desconsiderar a conexão entre os níveis de ensino, visto que não é somente a educação básica que afeta o ensino superior, mas também o contrário.

This page is intentionally left blank

“A experiência ensinou a nós, que éramos os seus discípulos (de Franz Boas), que no campo qualquer coisa funcionava, mesmo grandes erros [...]. Conceitualmente, erros eram evidências da cultura ou dos portadores da cultura em conflito e, naquela perspectiva, eram instrutivos.”

Ruth Landes

Women in the Field, NY, 1970

CAPÍTULO IV.

METODOLOGIA

O capítulo IV estabelece o enquadramento teórico-metodológico para a análise da última fase do Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), o contexto da prática, no qual atores envolvidos na aplicação direta das políticas educacionais interpretam e põe em uso as premissas legislativas e institucionais de acordo com suas experiências concretas. O método do Ciclo de Políticas é incorporado ao desenho de pesquisa em uma metodologia de *análise de discursos* aplicada às entrevistas abertas com gestores e *experts* de EaD, e a questionários direcionados especificamente a docentes EaD do ensino superior de cursos de graduação e com experiência em pelo menos uma disciplina lecionada anterior a pandemia da COVID-19. Trata-se, portanto, de uma metodologia primariamente vinculada ao paradigma qualitativo, com uso de alguns procedimentos quantitativos. Após apresentação do enfoque teórico-metodológico, seguimos para a análise dos dados propriamente ditos neste e no capítulo seguinte.

4.1. Introdução: do discurso e de sua análise

O processo de desenvolvimento e implementação das políticas públicas de EaD foi descrito até aqui em duas frentes: uma frente histórica, na qual a EaD figura como parte da história da educação no Brasil, encontrada em certos dispositivos legais tomados aqui como condições estruturais do surgimento e implementação das políticas públicas; uma frente comparativa, na qual os esforços de implementação de EaD no Brasil são contextualizados em termos de modelos de política

pública parcialmente importados e adaptados de outros países dentro de um contexto singular evolutivo da educação no âmbito de uma sociedade globalizada. Sendo assim, tratou-se de uma metodologia mista, na qual métodos qualitativos — interpretativo e histórico — e métodos quantitativos — comparação de dados de censos — foram concatenados para fornecer uma visão mais abrangente do mesmo fenômeno (Creswell & Clark, 2006).

Historicamente, as condições estruturais do surgimento e implementação das políticas públicas de EaD — os dispositivos legais, as conexões público-privado, a configuração de recursos humanos para ensino em face da demanda no país e a divisão de atribuições entre esferas do governo — servem de apoio e são apoiadas pelo *discurso* acerca da importância, validade e viabilidade da educação a distância enquanto modalidade de educação no Brasil. Comparativamente, foi possível vislumbrar possíveis contradições no processo que vai da emergência até à implementação prática desse discurso. Contudo, para Ball (1994), tais contradições são características previsíveis da trajetória multifacetada das políticas públicas sobretudo as se tratar de discursos contraditórios.

O termo “discurso” é usado aqui para indicar a “língua em uso” (Gee, 2014, p. 5). Não se trata, portanto, de tomar toda a educação a distância pelo ponto de vista de um plano ideal ou meramente linguístico, considerando unicamente os dispositivos legais e as falas de profissionais e *experts* fora de seu contexto. Pelo contrário, o discurso indica os cruzamentos entre prática, poder e saber (Foucault, 1988, p. 95). Para o caso específico dessa pesquisa, o discurso EaD incorpora a dimensão da realidade na qual e onde legislações e interpretações particulares de professores e gestores se encontram, se chocam, se contradizem e se definem mutuamente.

Até aqui, a análise histórica e a comparação entre políticas públicas nacionais e internacionais serviram para estabelecer, portanto, as bases para uma análise discursiva de EaD. Se os

dispositivos legais e os dados quantitativos como índices de leitura, IDH, PIB *per capita*, dentre outros, foram as unidades de análise principais dos capítulos I, II e III, daqui em diante as falas de gestores e professores envolvidos na prática da educação a distância no Brasil serão os focos centrais. De acordo com os objetivos da pesquisa, os primeiros três capítulos serviram para entender a concepção das políticas públicas de EaD em perspectiva histórica e comparada, enquanto este e o próximo estabelecem as bases para localizar o discurso de interlocutores-chave do setor. Durante o primeiro, segundo e terceiro capítulo, a análise do percurso do trajeto de EaD foi embasada na própria lei *per se* em seu formato original exatamente como se apresenta em autos oficiais dos textos legislativos. Por conseguinte, o primeiro e o segundo capítulo especificamente visaram analisar os dados recolhidos na literatura legislativa tendo em vista as premissas teóricas sustentadas pelo Método Trajetório de Ball (1994). Via de regra o autor considera que a lei, em si, já é o próprio reflexo de uma série de prerrogativas políticas, sociais, econômicas etc. que se consolidam em formato de um texto, da forma mais ampla possível, buscando na própria subjetividade interpretativa de sua amplitude proposital, esmaecer e acomodar o maior número de ações e conflitos de interesses possíveis. Em resumo, quanto mais flexível, maiores suas chances.

Portanto, o capítulo I é marcado pela composição de uma análise teórica do histórico do trajeto da educação à luz de suas próprias características inerentes a temporalidades contextuais e paradigmáticas embasados pelo Método Trajetório de Stephan Ball (1994). O capítulo II, prossegue na mesma linha metodológica ao promover, elucidar, esclarecer e revelar um panorama situacional que é o *locus* através de onde se manifestam as vozes de interlocutores chaves do setor.

O Método Trajetório de Ball (1994), em suas primeiras fases, pode ser caracterizado como uma forma específica de análise discursiva histórica. Os dispositivos legais são analisados como instâncias discursivas de processos sócio-históricos atravessados de relações de poder e saber.

Ao optar pela análise discursiva como método para exame das falas de professores e gestores envolvidos com a EaD no Brasil, não estamos afirmando que estas são somente a culminação do processo histórico de concepção das políticas públicas, nem meras representações simbólicas de uma realidade subjacente. Embora os “materiais crus” que compõem o discurso — estruturas sociais, recursos materiais, instituições — não estejam totalmente subsumidos a ele, é no discurso que suas relações se tornam explícitas. O discurso enquanto linguagem em uso na vida social é porta de entrada para as práticas de distribuição de bens materiais e simbólicos, bem como para as práticas de interpretação e justificação de eventos concretos (Gee, 2014, p. 7). Por exemplo, ao afirmar que a educação a distância é o “futuro da educação”, o indivíduo está articulando uma série de noções acerca de como os bens relacionados com a prática educativa devem ser organizados. Ao mesmo tempo, está implicitamente se referindo ao estado de coisas presente, pois, se a educação a distância é o futuro, há algum presente que, por enquanto, não chegou lá. Semelhantemente, ao afirmar que as tecnologias digitais fomentam uma nova forma de ensino para o aluno, assumem-se uma série de significados sobre o que é e como deve ser o ensino e os alunos em relação a essas novas tecnologias. Como afirma Ball (1994), acerca das políticas públicas, os discursos fazem parte de um processo de ordenamento de fatores econômicos, morais, sociais e histórico-filosóficos. É essa capacidade articuladora da dimensão discursiva que se visa ressaltar. Ao analisar os discursos de gestores e professores, busca-se discernir a interpretação e instanciação prática dos discursos enquanto elos na trajetória das políticas públicas, localizando-se entre as condições estruturais de seu surgimento e a implementação situacional de suas premissas.

Para esse fim, é preciso diferenciar entre três planos da dimensão discursiva: o plano legislativo, no qual encontram-se os dispositivos legais já analisados; o plano institucional, no qual portadores sociais específicos — os gestores — transformam as premissas legislativas e teóricas de EaD em

diretrizes institucionalizadas para a prática; o plano situacional, no qual professores interpretam e instanciam as premissas legislativas e institucionais de acordo com as especificidades de cada situação de ensino. A distinção entre esses planos segue nas linhas da diferença entre um Discurso com D maiúsculo e discursos com D minúsculo, como argumentaram Greckhamer e Cilesiz (2014): o Discurso é aquele apreendido em abordagens macro que visam entender a formação de grandes Discursos responsáveis por constituir práticas sociais, relações de poder e saberes, enquanto os discursos são as instâncias de uso da linguagem em contexto, como por exemplo, falas, textos, documentos e livros. Há uma relação constante entre Discursos e discursos, logo, a distinção é meramente analítica e serve o propósito de diferenciar dimensões de um mesmo processo.

No caso das políticas públicas de EaD, o Discurso em questão será chamado de discurso legislativo-institucional, posto que dispositivos legais e diretrizes institucionais têm efeito determinante nas situações específicas de ensino, estando vinculados a relações de poder assimétricas — a Constituição, detentora do poder simbólico legal máximo, e as instituições de ensino, detentoras da maior parte dos recursos materiais necessários para a educação a distância, delimitam os parâmetros do funcionamento cotidiano das políticas de EaD.

Os discursos com d minúsculo aqui considerados são aqueles dos professores enquanto mediadores por excelência da implementação das políticas públicas, e serão denominados discursos locais. A escolha por professores enquanto mediadores será justificada adiante. Por agora, basta mencionar que os professores são colocados em posição de, dentro das instituições de ensino, implementar na prática premissas institucionais e legislativas abstratas. O termo local serve para indicar sua vinculação a situações específicas de ensino e não está em contradição com o potencial de generalização que cada um desses discursos possui. Pelo contrário, consideramos

que o campo discursivo das políticas públicas de EaD é composto tanto do discurso legislativo-institucional quanto dos discursos locais, de modo que as relações entre estes é o problema empírico a ser considerado. Nos encontros, choques, coincidências e contradições entre esses discursos que a análise discursiva se mostra como método frutífero.

Os discursos — legislativo-institucional e locais — desempenham funções específicas na trajetória das políticas públicas de EaD. Vale distinguir analiticamente entre três dessas funções: avaliação, legitimação e justificação. Avaliar significa aferir o valor de algum ente em relação a um quadro de referência valorativo pertinente. Legitimar é reivindicar e estabelecer o valor de um ente ante outras pessoas e ante a sociedade enquanto comunidade moral. Justificar é aplicar critérios para qualificar um ente em relação a uma lógica geral (Boltanski & Thévenot, 2006). Não será necessário diferenciar constantemente entre avaliações, legitimações e justificações, visto que, nas práticas discursivas dos sujeitos envolvidos com a EaD, tais funções frequentemente aparecem em conjunto. É importante diferenciá-las, porém, para especificar ainda mais qual é o lugar do discurso na concepção e implementação de políticas públicas. Para fins ilustrativos, consideremos a seguinte fala fictícia: “A educação a distância não funciona bem no Brasil hoje. Não tem garantia de que o ensino será de qualidade. Acredito que é uma boa iniciativa, porque ajuda a deixar a educação superior mais acessível. Eu penso isso porque acredito que a educação tem que ser para todos, mas tem que ser de qualidade.” Nesse discurso hipotético, o falante avalia a EaD ao dizer que não “funciona bem” porque não há garantia de sua qualidade. Posteriormente, legitima a existência de EaD afirmando que tem o potencial de generalizar acessibilidade. E por fim, justifica sua opinião em termos de uma lógica geral que define a educação como bem público.

A análise de discurso tem duas variações: crítica e descritiva. Enquanto a versão descritiva visa apreender como a linguagem funciona para compreendê-la, a versão crítica intenta descrever como

a linguagem funciona na prática em contextos sociais marcados por relações de poder e saber (Gee, 2014, p. 9; Greckhamer & Cilesiz, 2014, p. 424). Visto que aqui trata-se de investigar o processo de implementação e construção de uma política pública, a análise de discurso empreendida tem entonação crítica, optando por entender a construção de significado através do discurso em relações de saber e poder. Em outras palavras, as falas de profissionais da educação não são tomadas pela sua estrutura linguística, mas pela sua significância em contextos sociais específicos. O método de análise discursiva ou análise de discurso é qualitativo e indutivo-dedutivo-indutivo. É qualitativo pois está preocupado com sentidos, conceitos, definições, símbolos e descrições (Lune & Berg, 2017, p. 12). É indutivo-dedutivo-indutivo pois parte da particularidade de atos de enunciação – manifestados verbalmente ou textualmente – para discernir padrões mais gerais e então volta a atos de enunciação particulares. Logo, trata-se de uma metodologia interativa que funciona pela codificação e interpretação da linguagem a aquilo que é repetidamente observado. Há certa proximidade entre a análise discursiva em sua variação descritiva e a análise de conteúdo (ver Bardin, 1977). No entanto, enquanto a análise de conteúdo foca-se na identificação de padrões, temas e sentidos da linguagem através do exame minucioso de sua estrutura interna (Cappele et al, 2003; Rocha e Deusdará, 2005), a análise de discurso visa o exame da linguagem em uso em contextos sociais, conectando-a a relações de poder, estruturas sociais e instituições.

Apesar das diferenças, lançamos mão do processo de codificação enquanto definido por Bardin (1977) para a realização da análise de dados. Partindo das falas dos gestores e professores — as unidades discursivas —, realizo uma “leitura flutuante” em busca de temas (Bardin, 1977, p. 37). Temas são princípios agregadores de unidades discursivas em categorias mais amplas, por exemplo, se a palavra “autonomia” aparece muitas vezes enunciada, ela indica um tema. Uma vez que um tema é percebido, orientará a leitura dali em diante. Opto por adotar o termo eixo temático

para indicar essas categorias gerais que Bardin (1977) chama de temas. Cada eixo temático indica um parâmetro do campo discursivo no qual indivíduos envolvidos no processo de implementação das políticas públicas de EaD se relacionam. Tais parâmetros são relevantes pois organizam as questões relevantes em disputa pelos sujeitos. O que significa a educação a distância no Brasil? Como é possível fazer funcionar as políticas públicas? As políticas públicas estabelecidas são desejáveis ou mesmo apropriadas à realidade brasileira? Perguntas como estas são respondidas dentro dos parâmetros ou eixos temáticos que configuram o discurso das políticas públicas de EaD. De maneira geral, a codificação visa converter informações coletadas na pesquisa em dados analisáveis através da organização de unidades discursivas — falas específicas, textos, documentos — em eixos temáticos. Cada eixo temático representa uma dimensão discursiva relevante para o fenômeno estudado. Só é possível codificar as informações coletadas mediante interpretação do discurso, isto é, apreendendo significados explícitos e implícitos nas enunciações dos indivíduos.

Diante disso, fica evidente que a análise dos dados se enquadra no paradigma qualitativo, é não intervencionista e interpretativa (Coutinho, 2015, p. 15; Creswell, 2012, p. 12). A opção por técnicas qualitativas de coleta e análise se justifica, pois, voltando-se para os discursos, o objetivo é “tomar parte nos entendimentos e percepções dos outros e explorar como as pessoas estruturam e dão sentido a suas vidas cotidianas” (Lune & Berg, 2017, p. 16). A análise é interativa, ou seja, se baseia na ida e volta constante para os dados em ciclos de repetição, e sistemática, ou seja, segue uma lógica emergente. No processo de pesquisa, parte-se das unidades discursivas — unidades analíticas resultantes da coleta de dados — para chegar a eixos temáticos — noções em parte analíticas, visto que abstraídas pela pesquisadora mediante investigação, em parte descritivas, pois se referem a entidades concretas, e em parte explicativas, pois firmam relações entre dimensões do fenômeno estudado.

4.2. Desenho da etapa de coleta de dados

O desenho de etapa de coleta de dados construído tem duas fases: na primeira fase, ou exploratória, foram realizadas entrevistas abertas com gestores e professores envolvidos diretamente com a educação a distância; na segunda fase, ou fase acumulativa, questionários foram distribuídos para professores universitários que atualmente lecionam EaD.

Visando considerar a dimensão discursiva do fenômeno em uma escala individual, adota-se uma metodologia qualitativa (Marvasti, 2004), com entrevistas abertas. Esse procedimento de pesquisa justifica-se pelo objetivo de captar as elaborações discursivas dos atores que participam do processo de implementação das políticas públicas de EaD no nível prático cotidiano. Entrevistas abertas não prescindem de estrutura, no entanto, são frouxamente organizadas em termos dos objetivos da pesquisa. Certos tópicos foram predeterminados para que, respeitando a direção dada pelas respostas do entrevistado, houvesse coerência nos dados coletados. Por que partir de somente alguns tópicos determinados de antemão? Porque o procedimento da entrevista aberta reflete a consciência de que indivíduos entendem o mundo de maneira variada (Gubrium & Holstein, 2003), isto é, o entrevistador busca abordar o mundo pelo ponto de vista do entrevistado, deixando que suas respostas indiquem os caminhos a serem explorados.

As entrevistas abertas tiveram como objetivo principal iniciar um diálogo sobre a EaD no Brasil; o lugar das políticas públicas no funcionamento das instituições de EaD; desafios da implementação de EaD; experiências pessoais com o trabalho na educação a distância. Devido a diversidade das perspectivas, nem todos os tópicos foram abordados igualmente por cada entrevistado. Uns optaram por falar mais sobre suas experiências de trabalho, outros apontaram muitos desafios para a implementação de EaD, enquanto alguns falaram do assunto via o ponto de vista mercadológico, mencionando grandes empresas envolvidas em EaD e o tamanho da indústria

de tecnologias de informação. Em suma, as entrevistas abertas se basearam em “fazer perguntas e seguir os vários assuntos que os entrevistados levantam e permitindo que eles tenham espaço para falar” (Rapley, 2007, p. 25), pois assim é possível respeitar a diversidade de perspectivas e discursos.

Considerando também a utilização de um conjunto de dados quantitativos, deve-se observar que o uso de mais de um método teve como objetivo a triangulação de dados, de modo que, “cada método revela facetas ligeiramente diferentes da mesma realidade simbólica” (Lune & Berg, 2017, p. 14). A princípio, a triangulação de métodos foi usada nas ciências sociais como metáfora para operar qualquer forma de validação convergente. Outros autores usam o termo para indicar o uso de técnicas de coleta de dados diferentes para investigar o mesmo fenômeno. No entanto, o desenho de pesquisa aqui descrito pode ser melhor caracterizado como de tipo exploratório e sucessivo quanto à organização de suas fases. Um desenho de pesquisa exploratório e sucessivo consiste em qualquer desenho caracterizado pela realização de duas ou mais fases, dentre as quais a primeira visa explorar o fenômeno de maneira preliminar com uso de um método específico, e as fases sucessivas dão prosseguimento ao estudo aprofundado do fenômeno de acordo com os achados da fase exploratória.

A administração dos questionários para os professores com experiência anterior em graduação, em contraste com as entrevistas abertas da primeira fase exploratória, teve como objetivo atingir um maior acúmulo qualitativo de dados, visto que os questionários incluem várias perguntas de resposta aberta, bem como adicionar uma dimensão quantitativa (Creswell & Clark, 2006, p. 52). Trata-se, portanto, de um desenho exploratório de pesquisa, no qual a primeira fase visou estabelecer os primeiros passos da análise qualitativa, enquanto a segunda serviu para acúmulo e elucidação de dados.

Como a análise discursiva visa a interpretação da linguagem em uso, as entrevistas abertas em conjunto com questionários mostraram-se técnicas de coleta de dados apropriadas:

Uma análise de discurso é baseada nos detalhes da fala (e do olhar, do gesto e da ação) ou da escrita que podem ser considerados *relevantes* no contexto e que são relevantes para os argumentos intentados pela análise. Uma análise de discurso não é baseada em *todos* os traços físicos presentes, nem mesmo naqueles que poderiam, em algum contexto concebível, ser significativas, ou serem significativas em análises com outros propósitos. Tais julgamentos de relevância (o que entra na transcrição de dados ou não) são em última instância teóricos, isto é, são baseados na teoria do analista sobre como contextos de linguagem e interação funcionam nos contextos gerais e específicos sendo analisados. (Gee, 2014, p. 117, tradução própria)

Portanto, a metodologia de análise discursiva foi implementada por duas técnicas de pesquisa em duas fases: entrevistas abertas e questionários. A primeira fase teve como objetivo começar a localizar eixos temáticos relevantes no discurso institucional de EaD. Os gestores entrevistados têm compromisso em reproduzir o status quo vinculado ao discurso legislativo sobre a educação a distância devido a suas posições institucionais. Como primeiros portadores sociais entre o texto legal e a implementação prática da educação a distância, notou-se em suas falas a reprodução de temas existentes na legislação sem grandes alterações em relação à mesma. Logo, estes foram considerados portadores sociais do discurso institucional de EaD, definido aqui como o conjunto de significados da educação a distância que estão estabelecidos pelo enquadramento legislativo e cristalizados nos regulamentos e diretrizes das IES. É preciso uma ressalva: não há relação necessária entre posição social e discurso, isto é, os gestores costumam reproduzir o discurso legislativo-institucional, porém, não são os únicos a fazê-lo. Tanto professores quanto gestores mobilizam premissas presentes na legislação, pois estas não são de propriedade exclusiva de um ou outro grupo.

No entanto, se considerados isoladamente, as falas dos gestores compõem somente uma das dimensões do processo de implementação prática de EaD, por isso, a segunda fase de coleta e

análise de dados mostra-se necessária. Na fala dos professores, tanto nas entrevistas abertas quanto dos que responderam aos questionários, encontra-se o desafio de interpretar e ajustar as disposições gerais contidas na legislação e na instituição de acordo com os constrangimentos práticos do ensino no dia a dia. A posição dos professores é de mediação, estando entre a instituição e a legislação, responsáveis pela formulação do discurso geral de EaD enquanto política pública, e os alunos e a sala de aula, onde, em tese, ocorre, diariamente, a implementação desta política pública. Visto que a implementação de EaD é um processo sócio-histórico em seus estágios primordiais, o papel de agentes capazes de implementar os discursos legislativos oficiais em situações concretas de ensino é decisivo. A interpretação específica dos sujeitos em sua vivência prática do ensino é o nexa no qual a EaD pode se transformar em uma realidade social legítima. Por isso os professores foram privilegiados em relação a alunos e outros participantes da educação a distância. Eles são agentes responsáveis, nesse momento específico do processo sócio-histórico, pela concretização do projeto de educação EaD:

Na literatura existente sobre esta temática, é opinião unânime de que o Docente desempenha o papel principal neste palco de adoção de plataformas de *e-Learning* e, nesse âmbito, o sucesso da implementação de tais novos métodos, aplicados a ambientes pedagógicos, depende amplamente do seu nível de motivação e empenho. (Campaniço & Pedro, 2011, p. 2)

Isso não significa que são os únicos capazes de interpretar criativamente os discursos. Porém, acredita-se que sua posição entre a instituição de ensino e o aluno torna-o porta de entrada privilegiada para o entendimento do funcionamento prático do discurso institucional/legislativo de EaD. O papel dos alunos é também fundamental, porém, escolheu-se focar nos professores enquanto mediadores primários da implementação da política pública.

4.2.1. Fase exploratória: entrevistas abertas

Na fase exploratória buscou-se tentar conhecer o universo dos locutores-chave selecionados, primeiramente com intuito de estabelecer laços de confiança e de sondar suas noções sobre as políticas públicas de EaD, suas práticas e cotidianos. Para tanto, todas as entrevistas aconteceram *in loco* nos respectivos locais de trabalho dos entrevistados. Essa proximidade entre o informante e a pesquisadora permitiu que outros fatores até então desconhecidos se mostrassem relevantes. Ainda na fase exploratória levou-se em consideração as narrativas predominantes recolhidas em matérias de jornais e revistas, pesquisas e vivência profissional para conduzir as entrevistas abertas de acordo com tópicos relevantes para os objetivos da pesquisa. Os discursos dos articuladores-chave foram tratados à luz da importância do papel do interlocutor e seus respectivos contributos na legitimação e articulação da modalidade EaD no que tange os principais aspectos de influência ao fomento, desenvolvimento e articulação das práxis de educação em uso. Buscou-se identificar e conhecer os papéis dos participantes selecionados enquanto interlocutores e tomadores de decisão: reitor, diretores universitários, gestores, docentes, monitores de polos e especialistas-chave do meio de educação digital. No entanto, guardada a relevância dos achados, diversidade de interlocutores e complexidades das entrevistas — nos ativemos a um conjunto de oito informantes nesta fase exploratória de entrevistas em profundidade. A realização das entrevistas, foram entrevistados quatro indivíduos em posições de gestão em instituições ligadas à educação a distância e quatro indivíduos em posição de docência, sendo dois destes profissionais liberais cuja docência é ocupação secundária.

As entrevistas aconteceram nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, nos meses de janeiro, fevereiro, setembro, outubro e dezembro de 2018. A escolha das duas cidades se deve ao caráter desterritorializado de EaD e ao fato de que as mais relevantes instituições de EaD brasileiras se

localizam justamente no eixo Rio-São Paulo. Os oito selecionados para a fase exploratória da pesquisa de campo e que serão apresentados na próxima seção atuam profissionalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo nestas duas cidades e que juntas somam quase 80% de total das matrículas de EaD do país, posto que, apesar de muitos dos alunos serem residentes de outras cidades e estados, o diploma é emitido pela secretaria de educação do estado sede da IES. Por exemplo, um aluno que vive na cidade de Salvador no estado Nordestino da Bahia, e está matriculado num curso superior de EaD de uma IES da cidade do Rio de Janeiro é contabilizado no cálculo do número de alunos da IES de origem, ou seja, sua matrícula é contabilizada como aluno não do estado baiano e sim do Rio de Janeiro. Ou seja, tanto a receita quanto a tributação oriunda destas mensalidades, anuidades e propinas, são realizadas no estado gestor do curso superior da modalidade EaD. Há uma componente tributável e fiscal que favorece o estado onde localiza-se a IES e não necessariamente ao estado onde reside o aluno matriculado.

As entrevistas abertas foram todas gravadas e posteriormente transcritas quando se procedeu à análise das mesmas por meio de um ordenamento temático que viesse a atender as questões de investigação e objetivos de estudo relativos aos informantes tais como descritos na Introdução, quais sejam: revelar como se manifesta o entendimento de EaD no ensino superior brasileiro à luz das narrativas de alguns dos principais atores do setor: professores, operadores e legisladores; de que maneiras os atores chaves no setor se percebem, dentro de seus espaços produtivos, como parte da engrenagem cotidiana do sistema de EaD no ensino superior: dimensões, discursos e narrativas.

Portanto, cabe ressaltar que a análise da fase exploratória nesta tese buscava a tentativa de revelar e ilustrar certas características predominantes da fala dos interlocutores que possuiriam indícios que pudessem elucidar caminhos para a construção de um guião para a segunda fase de

pesquisa. Sendo assim, foi o primeiro passo para o estabelecimento de *eixos temáticos*. Como argumenta Bardin sobre o papel do analista:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. (1977 p.39)

A fala dos atores internos da engrenagem de EaD no ensino superior é uma janela para o dia a dia dos espaços produtivos nos quais essa modalidade de ensino é implementada. Desse modo, nos revelam gatilhos chaves para a disposição de um desenho da realidade do cotidiano da modalidade.

Nesse sentido, a fase exploratória objetivou sondar as principais características de possíveis interlocutores para a fase seguinte e observou as seguintes etapas: (1) recolha de dados e argumentos teóricos para preparação das entrevistas abertas; (2) seleção de possíveis interlocutores nativos e acessibilidade da pesquisadora aos mesmos; (3) realização de oito entrevistas abertas (4) transcrição de 30 horas de entrevistas abertas; (5) análise das entrevistas buscando desvendar, revelar, comparar, confrontar e validar seus principais achados. A partir dos dados e análises levantados na fase exploratória, alguns eixos temáticos iniciais já foram discernidos e, com isso, a segunda fase da pesquisa de campo tratou de: (6) elaborar e validar um questionário que permitisse investigar a relevância dos eixos temáticos já suscitados, bem como buscar novos eixos com (7) um tratamento de dados e uma análise dos resultados dos questionários, assim como com (8) um resumo das análises convergidas.

Elegeu-se por fazer entrevistas abertas em profundidade dentro do ambiente de trabalho dos informantes se prestando como um pano de fundo. Frente à oportunidade de vivenciar espaços, *habitats* naturais, escutar diferentes vozes e experiências tão diversas, o argumento da antropóloga

e educadora Miriam Goldenberg (2005, p. 27) parecia pertinente: “(...) como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através dos olhos dos pesquisados”.

Nesse sentido, Everardo Rocha, em seu *Jogo de espelhos: ensaios de cultura brasileira*, enfatiza a importância do pesquisador em decodificar cada cultura como um sistema simbólico específico:

Aqui não se pode estabelecer de antemão nenhum conteúdo pré-definido senão aquele surgido das escolhas de cada grupo, abrindo para que o revestimento da cultura se realize na esfera concreta da vida social. Ela é um sistema de valores — código, mapa ou roteiro — permanentemente atualizado nas performances cotidianas dos atores (Rocha, 1996, p. 32).

A ideia central da pesquisa de campo e que norteia as suas etapas de coleta e análise consiste em se ter acesso e ser capaz de interpretar o discurso de informantes (interlocutores de EaD) aqui nesta tese chamados de informantes nativos. A partir dessa pesquisa de campo é possível tentar “ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (Goldenberg, 2005, p. 32). Sobre o uso do termo “informante”, vale a citação de Caiafa:

Trata-se de um problema muito fértil (...) como o da relação que o observador-participante estabelecerá com as pessoas que encontra no campo. Estes são chamados de “informantes” na tradição antropológica — um tanto inadequadamente, já que tal expressão, ao mesmo tempo em que traz uma ressonância policial, dá a entender que aquilo que o etnógrafo coleta é apenas informação. (Caiafa, 2007, p. 135)

Para a autora, é importante que pensemos a respeito das implicações decorrentes da criação desse novo relacionamento que se estabelece a partir do trabalho de pesquisa, e que incluirá o pesquisador — que é um sujeito externo ao grupo, mais ou menos alheio à vida e às ações diárias dos ‘informantes’. Embora o trabalho de pesquisa realizado não seja de tipo etnográfico, trazemos

as discussões da antropologia sobre a etnografia ao que possam ilustrar a importância da interpretação dos significados atribuídos pelos informantes ao mundo social. A proximidade que o pesquisador irá manter com os pesquisados será crucial para que os significados simbólicos do grupo sejam revelados e conseqüentemente decifrados, gerando então o “mapa ou roteiro” daquela cultura, como chamou Everardo Rocha (1996). Por outro lado, o grau de proximidade deverá ser examinado constantemente, de forma que seja mantido um distanciamento crítico fundamental para aferir imparcialidade das análises.

O ato, ou a tentativa, de compreender uma rede de significados expressos na fala de grupos, sejam eles distantes ou próximos ao pesquisador, nunca foi uma tarefa fácil. Considerando que, em última instância, a interpretação dos discursos dos informantes é apresentada na voz do pesquisador, vale ressaltar alguns pontos levantados por Foucault em *A ordem do discurso* (2005) que se encaixam na metodologia utilizada nesta tese.

Na problematização do discurso dos informantes, em especial na etapa de análise discursiva dos dados coletados da fase exploratória da pesquisa de campo, foi mantida uma perspectiva teórica conforme as palavras de Foucault (2005, p. 49), “o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos”. Ou seja, tratar-se-ia no mínimo três instâncias de domínios distintos em funcionamento; o primeiro é daquele que faz, ou seja, que escreve e compõe os enunciados; o segundo, daquele que lê a escritura, em outras palavras, que interpreta e apreende o enunciado; e o terceiro é o da troca que se realiza a partir desse entrelaçamento. Este pensamento tripartite Foucaultiano é constitutivo do Método Trajetório de Ball (1994) que interpreta as políticas do setor nas fases da redação, da interpretação e do exercício efetivo das ações em pauta como visto minuciosamente no capítulo I e como também considerados

durante a fase de entrevistas: quem está falando, para quem se dirige, quais as intenções, o que está em jogo etc.

Dentro desta lógica, afere-se que os produtores dos discursos, ou os mensageiros dos ‘saberes’, quais sejam, os interlocutores reconhecidos socialmente por um determinado grupo ou sociedade, costumam ser aqueles que ocupam posições institucionais que os outorga destes poderes. Nos termos já estabelecidos no início desse capítulo, estes são os portadores privilegiados do discurso legislativo-institucional de EaD. Privilegiados, no sentido de deterem os recursos materiais e simbólicos necessários para construção e implementação das políticas de educação a distância. Devido às suas posições de poder no campo discursivo em torno das políticas de EaD, estes portadores detêm grande parcela de controle sobre os efeitos de propagação e sobre as possibilidades de interpretação do próprio discurso *per se*:

Existe um grupo de procedimentos que permite o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm (...); trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências, ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (...), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos (Foucault, 2005, p. 36-37).

Nesta pesquisa foi deliberadamente escolhida uma comunidade discursiva específica, por se acreditar que sua voz, ou seja, o exercício do seu papel de autor, corroboraria com a hipótese que sua voz, e o espaço por ela ocupado, seria capaz de revelar um conjunto de regras e normas de funcionamento do objeto de estudo proposto. Evidentemente esta voz é circunscrita ao seu próprio grupo. No entanto, os oito entrevistados na fase exploratória já demonstram que, embora os portadores do discurso legislativo-institucional expressem uma “versão oficial” coesa sobre as políticas públicas de EaD, esta não se reproduz totalmente por todos os sujeitos envolvidos com

essas políticas. Os discursos locais dos professores já mostraram, na fase exploratória, suas diferenças e convergências em relação ao discurso legislativo-institucional, pois a amostra continha três professores e cinco gestores. O Quadro 13 traz uma composição detalhada do perfil dos entrevistados. Por questões éticas os nomes dos entrevistados não serão divulgados bem como os nomes das instituições investigadas. Deste modo, os nomes dos entrevistados serão fictícios e suas instituições não serão nomeadas, embora descritas de acordo com características relevantes, como o porte e se é uma IES pública ou privada.

Quadro 13.

Perfil dos entrevistados na fase exploratória

Informante Número e Grau de escolaridade	Nome fictício	Profissão	Atividade central	Trabalha	IES	Tempo de experiência docente
Informante 1 PhD	Gina	médica	Medicina clínica e cirúrgica	Clínica privada e hospital privado	Pública	15 a 20anos
Informante 2 Doutorando	Otávio	médico	Medicina clínica	Hospital privado	Privada	10 a 15 anos
Informante 3 PhD	Alan	economista	Diretor executivo de banco	Banco privado	Pública e privada	15 a 20 anos
Informante 4 PhD 2 Pós Docs	Dayse	acadêmica	Acadêmica professora e pesquisadora	Universidade publica	Publica	Mais de 20 anos
Informante 5 Pós-Graduada (Especialista)	Graziela	Recursos Humanos	Monitora de polo EaD – Cargo funcional coordenadora	Universidade privada médio porte de capital fechado	Privada	de 5 a 10 anos
Informante 6 PhD	Romeu	Executivo de tecnologias educacionais	Executivo de EaD	Universidade privada grande porte de capital aberto	Privada	Mais de 20 anos

Informante 7 PhD Pós Doc	Rodolfo	Executivo e acadêmico	Executivo de EaD Legislador (cargo político) e executivo	IES privada e ocupa cargo ministerial	Público e privado	Mais de 30 anos
Informante 8 Mestre M.Sc.	Gabriel	Alto executivo	Vice-Presidente de empresa de alta tecnologia IA	Empresa privada de capital aberto	privada	Mais de 20 anos

Nota: Autoria própria.

A seleção do grupo de informantes foi realizada intencionalmente buscando diversidade à presença de diferentes perfis de profissionais atuantes no segmento alinhados aos interesses investigativos desta pesquisa. O critério de seleção foi feito com base em redes de relações profissionais objetivando a excelência de profissionais renomados e a maior impessoalidade possível.

Foram iniciados os contatos via e-mail e telefonemas para escritórios, sendo geralmente, e inicialmente, atendida por secretárias corporativas, e por certas vezes, posteriormente, por assessores mais próximos dos interlocutores, até que por fim se chegasse efetivamente aos entrevistados. Entrar em contato com estes informantes para fins deste estudo foi uma tarefa bastante complexa, árdua e delicada exigindo alguma habilidade política e estratégica.

Em primeiro plano, a promessa de anonimato aos informantes foi uma característica fundamental da pesquisa considerando que dentro deste setor a maioria dos grandes gestores e legisladores se conhecem e possuem posições claras e distintas considerando a quem ou a que grupo representam. Logo, o anonimato dos informantes foi preservado pelo uso de nomes fictícios e pela preservação de informações que poderiam identificá-los, como por exemplo, o nome da instituição na qual trabalham. Todos os entrevistados deram consentimento para participação na pesquisa. Importante ressaltar que, uma vez iniciadas as entrevistas, os informantes se mostraram

extremamente generosos e cooperativos. Ao que tudo indica, parecia-lhes curioso uma pesquisadora interessada em conhecer melhor o mundo deles.

Das oito entrevistas realizadas, sete foram conduzidas nos locais de trabalho dos informantes e uma conduzida via *Skype* por solicitação do entrevistado diretamente de seu escritório. Portanto, pode-se afirmar que os lócus de pesquisa englobam universidades, bancos, gabinetes públicos, consultórios médicos e hospitais, nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo. Anteriormente neste capítulo foram abordados aspectos específicos das duas cidades em destaque, Rio de Janeiro e São Paulo, que interessam a este estudo e que se contextualizam aos perfis descritos abaixo.

A primeira informante, Dra. Gina, tem aproximadamente 55 anos, médica e cirurgiã, PhD por uma das mais conceituadas escolas de medicina do Brasil, é professora universitária titular de uma disciplina de uma das mais renomadas universidades federais do país onde também participa ativamente do conselho consultivo da mesma. Mora e trabalha em SP capital, fala, lê e escreve fluentemente três idiomas: português, inglês e alemão e é uma das mais renomadas médicas cirurgiãs da sua área na cidade de São Paulo. A entrevista conduzida aconteceu em seu consultório particular, em bairro nobre de São Paulo capital.

O segundo informante, Dr. Otavio, também é médico praticante, aproximadamente 50 anos e é coordenador de núcleo de pesquisa do centro de medicina avançado do Hospital Alfa onde também é professor universitário. O informante é considerado um dos maiores especialistas Brasileiros em sua área e na comunidade científica internacional. A entrevista ocorreu no seu consultório particular dentro do hospital em São Paulo no mesmo setor onde alunos do curso de medicina exercem residência clínica no respectivo departamento.

O terceiro informante, Prof. Alan, é diretor financeiro de um banco de grande porte, engenheiro com Doutorado em Matemática Financeira, professor de uma universidade pública e de um

instituto de MBA privado na área das ciências exatas A entrevista aconteceu na sede do instituto onde leciona módulos de pós-graduação.

A quarta informante, Profa. Dayse, é professora de uma também altamente renomada universidade pública federal e grande especialista em cultura brasileira. Escreve inúmeros artigos e é ativa e nacionalmente reconhecida em sua comunidade acadêmica. A entrevista aconteceu na sede de sua IES.

A quinta informante, Tutora Graziela, é graduada em Recursos Humanos e após completar uma especialização tornou-se mediadora de polo de uma universidade particular de médio porte. Graziela exerce um papel chave pois intermedia a comunicação entre alunos de diferentes cursos de graduação, os professores de módulos de disciplinas *online* e a administração da IES. Graziela recebeu treinamento para se tornar mediadora da plataforma digital de origem Norte Americana adotada pela IES onde trabalha e seu papel pode ser considerado como uma espécie de primeiro filtro intermediário entre os alunos matriculados *online* e o professor-tutor responsável pela disciplina. Logo, Graziela se divide entre a compreensão de conteúdo específicos e processos de intermediação. A entrevista ocorreu dentro de polo de EaD da respectiva universidade.

O sexto informante, Prof. Romeu, exerce o cargo de Vice-Presidente de tecnologias educacionais de uma IES privada de grande porte no Brasil com mais de 500 mil alunos. O informante lidera uma equipe de aproximadamente cem funcionários diretos e uma gama de mais de quinze fornecedores terceirizados de grande porte. Por ele passam diariamente todas as decisões e manobras que definem diretamente o dia a dia dos processos de entrega de conteúdos educativos bem como armazenamentos de dados digitais. A entrevista ocorreu em uma das unidades de filmagem e produção de conteúdo para cursos EaD que compreende um edifício de dez andares com estúdios de gravação e salas de edição.

O sétimo informante, Prof. Rodolfo, é considerado um dos maiores especialistas em tecnologias educativas do país e ocupa cargos de alto prestígio tanto como executivo de empresas privadas de educação superior bem como como influenciador e legislador de políticas públicas ministeriais. Acadêmico, pesquisador, professor, reitor universitário, legislador e executivo de novas mídias educativas. A entrevista ocorreu em seu escritório no Rio de Janeiro.

O oitavo informante, Gabriel M.Sc. tem formação clássica com Mestrado em Economia e é um alto executivo com cargo de Vice-Presidente de Estratégias Globais e Operações de uma das maiores plataformas de comunicação do mundo. Entre suas tarefas como executivo está sob a sua tutela a decisão final quanto a contratação de treinamentos *online* de cursos de pós-graduação para os executivos da multinacional que se encontram espalhados entre América do Norte, América Latina, América do Sul, Europa, Oriente Médio, Ásia e Oceania. A entrevista ocorreu na sucursal brasileira da empresa em São Paulo capital.

Como dito anteriormente, na análise das entrevistas com os informantes na fase exploratória, alguns eixos temáticos do discurso EaD começaram a ganhar contorno. Apesar de todos os entrevistados exercerem docência presentemente ou já haverem exercido, suas falas, em sua maioria, pareciam aproximar-se mais do discurso de gestores e *experts* em EaD, usualmente articulando preocupações relativas a cargos administrativos. No entanto, a Profa. Dayse, e em menor grau, a Dra. Gina e o Dr. Otávio, trouxeram problemas e questões que não pareciam estar no horizonte dos outros informantes. Diante disso, a divisão entre um discurso legislativo-institucional e um tipo de discurso diferente, articulado em termos de uma posição de docência, pareceu ser justificável. Assim, colocou-se a necessidade de conhecer melhor os discursos locais de professores, visando incorporar esse outro lado do campo discursivo EaD que, embora diferente, guarda semelhanças, convergências e conexões com o discurso legislativo-institucional.

Logo, a segunda fase de pesquisa se impõe para atingir o acúmulo de dados necessário ao estudo do fenômeno.

O tratamento dos dados que emergiram das entrevistas abertas, abordados pela análise de discursos, ocorreu por um processo de interpretação e codificação. Em uma primeira leitura das entrevistas transcritas, destacamos algumas palavras e tópicos repetidos por todos os entrevistados. Posteriormente, tais tópicos foram transformados em categorias dentro das quais elencaram-se falas que apresentavam alguma identidade temática. Assim, essas categorias constituíram quatro eixos temáticos, evidenciados a partir da leitura interpretativa e sistemática das entrevistas transcritas.

4.2.2. Fase acumulativa: questionários

O questionário elaborado contou com quatro versões tendo sido, após a terceira versão, sujeito a um painel de validação constituído por dois membros especialistas da academia portuguesa por intermédio da orientadora desta tese, com anuência desta pesquisadora, tendo sido mantido o anonimato dos mesmos (durante os meses de março a junho de 2020). Participaram também dois especialistas em educação superior da academia brasileira, uma doutora em direito e um doutor em sociologia. No total, o painel se constituiu de quatro validadores que em todas as suas etapas, em muito contribuíram para o aprimoramento e aperfeiçoamento de sua versão final. O questionário foi aplicado entre os dias 10 e 24 de julho de 2020 totalizando duas semanas de disponibilidade no ar através do dispositivo *Google Forms*. Em relação a dois pré-requisitos adotados é preciso enfatizar que os questionários foram limitados a docentes com experiências EaD especificamente na graduação e pregressas à pandemia do COVID-19, sendo assim, suas respostas tratam das especificidades de suas vivências e não do ensino emergencial remoto de crise

(ver Apêndice I) objetivando um recorte específico para o aprofundamento dos eixos temáticos elaborados a partir da fase exploratória desta pesquisa.

Os questionários foram enviados por e-mail para professores atuantes na modalidade EaD. Cada questionário teve a forma de um formulário Google com 50 questões (ver Apêndice I para o questionário somente com perguntas). O Quadro 14 abaixo apresenta a matriz de objetivos do questionário de acordo com as questões e seus tipos:

Quadro 14.

Matriz de Objetivos do Questionário (2020/julho)

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITENS
I. Dados biográficos	Caracterização pessoal	1 e 2	Fechados
II. Titulação Acadêmica e Área	Caracterização Docente	3 e 4	Fechados Opção de outros na questão 4
III. Da Prática Profissional Dados profissionais	Caracterização profissional	5 a 9	Fechados Opção de outros na questão 8
IV. Prática e treinamento em docência EAD	Identificar a experiência prática do professor e a oferta de treinamento	10 a 15	Abertos Fechados Escala de níveis
V. Autopercepção de desempenho	Identificar o grau de conforto do professor com a prática da modalidade	16 a 19	Abertos Escala de níveis
VI. Estudo de caso de uma disciplina EaD	Investigar a experiência do docente com uma disciplina EaD específica.	20 a 42	Fechados Abertos Escala de níveis
Da disciplina	Caracterização da disciplina. Coletar dados para os eixos temáticos ‘tecnologias e espaço’ e ‘funções e competências’	20 a 28	Fechados Abertos Escala de níveis

Subseção 1 do item VI Da plataforma utilizada	Identificar grau de satisfação e conforto do docente com a tecnologia educativa adotada pela IES. Coletar dados para os eixos temáticos ‘tecnologias e espaço’ e ‘funções e competências’	29 a 35	Fechados Abertos Escala de níveis
Subseção 2 do item VI Perfil do Discente	Investigar questões político pedagógicas da didática-instrucional da disciplina EaD Coletar dados para os eixos temáticos ‘tecnologias e espaço’ e ‘funções e competências’	36 a 42	Aberto Fechados
VII. Perfil de engajamento do professor com as dinâmicas das políticas públicas de EaD no Ensino superior	Identificar o grau de conhecimento e participação do professor com a legislação que rege o seu setor e que repercute diretamente sobre suas rotinas de docência. Coletar dados para o eixo temático ‘educação no nexa público X privado’.	43 a 48	Abertos Fechados Escala de Níveis
VII. Tendências e perspectivas	Identificar movimentos, tendências e concepções normativas no ensino superior por quem leciona via modalidade EaD no seu dia a dia	49 e 50	Aberto Escala de Níveis

As questões de 1 a 9 formam o perfil sociológico dos informantes respondentes do questionário. Através destas, foi possível aferir a representatividade da amostra. A princípio, construiu-se uma amostragem do tipo cota:

Uma amostragem em cota começa com um tipo de matriz ou tabela que cria células ou estratos. O pesquisador pode usar gênero, idade, educação ou qualquer outro atributo para criar e rotular cada estrato ou célula na tabela. A seleção dos atributos depende na questão de pesquisa que é foco do estudo. (Lune & Berg, 2017, p. 39, tradução própria).

A amostragem desse tipo serviu para aferir o grau de correspondência entre a amostra eventualmente considerada, isto é, a composição dos respondentes de questionários e

entrevistados, em termos de um padrão de representatividade ideal. A cota atingida pela amostragem serve como esse ideal, pois estabelece o tipo de amostra que teria representatividade máxima para alcançar os objetivos da pesquisa. Para elencar os atributos da amostra por cota, começamos por usar os dados do Censo da Educação Superior 2018 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. O INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino. Suas atividades mais conhecidas são: a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); a organização das avaliações periódicas dos índices de desenvolvimento do ensino básico e do ensino superior brasileiro (IDEB). Em conjunto também foram utilizados os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019 do SEMESP (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior) e do Censo Digital 2018/2019 do ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), visando preencher eventuais lacunas não detalhadas no Censo do INEP. O Quadro 15 é o resultado da construção da cota para amostragem.

Quadro 15.

Amostragem padrão para o questionário

Respondente	I. Perfil IES	II. Regime de Contratação	III. Grau de Escolaridade	IV. Sexo	V. Variável de Ajuste
1	Pública	Tempo Integral	Doutorado	Masculino	área
2	Privada	Tempo Integral	Doutorado	Masculino	área
3	Privada	Tempo Integral	Mestrado	Masculino	área
4	Privada	Tempo Parcial	Mestrado	Feminino	área
5	Privada	Tempo Parcial	Doutorado	Masculino ou F	área
6	Privada	Tempo Parcial	Mestrado	Masculino ou F	área
7	Privada	Tempo Parcial	Mestrado	Feminino ou M	área
8	Privada	Horista	Pós-Graduado	Feminino ou M	área
9	Privada	Horista	Pós-Graduado	Feminino	área
10	Privada	Horista	Mestrado	Feminino	área
Justificativas	Das 1.5 milhões e meio de matrículas em EAD no Ensino Superior menos de 10% estão alocados em IES públicas.	Essa divisão corresponde de forma aproximada ao Censo INEP (2018).	Essa divisão corresponde de forma aproximada ao Censo ABED (2019, p. 74) para o perfil do Professor EAD.	A composição final deste item deve ser de 5 mulheres para 4 homens na IES privada e um Homem na IES pública atendendo aos Censo INEP e ABED	Na IES pública preferencialmente docente da Licenciatura Das IES privadas: Ciências Sociais 2 Ciências Humanas 2 Saúde 2 Ciências Exatas 1 Gestão 1 Outros 1

Nota: Tabela adaptada de INEP. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf; SEMESP (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019*. São Paulo, SP: Instituto SEMESP; ABED (2019). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba, Paraná: InterSaberes.

A respeito da Variável I, os dados do INEP apontam que do total de 384.474 docentes no ensino superior no Brasil, 173.868 atuam na rede pública e 210.606 na rede privada. Do total de 8,3

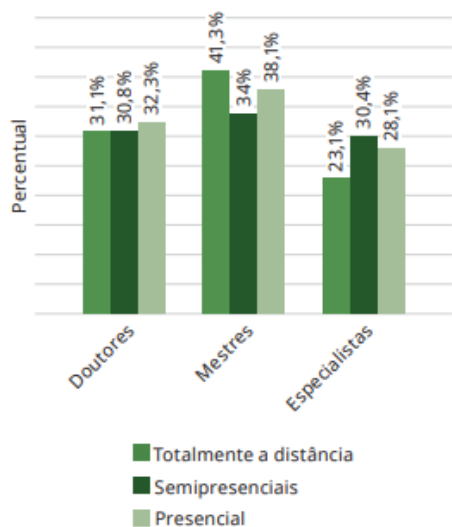
milhões de brasileiros matriculados em cursos de graduação no ensino superior, 2,1 milhões são de IES públicas e 6,2 milhões em IES privadas (SEMESP, 2019). O crescimento do número de matriculados em EaD também é digno de nota: de 2003, quando havia 50 mil alunos inscritos em EaD, com 52 cursos, sendo 92% deles ofertados em IES públicas, chegamos em 2019 com aproximadamente 1.500.000 alunos cursando ensino superior na modalidade EaD, sendo menos de 10% destes em IES públicas (SEMESP, 2019).

Quanto às segunda e terceira variáveis, ou Regime de Contratação e Grau de Escolaridade, seguiu-se o percentual do setor apresentado nos gráficos do Censo INEP 2019 considerando a particularidade destas variáveis de acordo com os dados do Censo ABED que trata especificamente do perfil do professor EAD. Na rede pública, 87% são professores em tempo integral (INEP, 2018, p. 34), enquanto na rede privada, 27,5 % é tempo integral, 42,4% é tempo parcial e 30,1% horista. Acerca da titulação do corpo docente, temos a seguinte composição: na rede pública, 64% são doutores, 25,5% são mestres e 10,2% têm até à pós-graduação. Na rede privada, 50% são mestres, 25% são doutores e 25% têm até à pós-graduação.

Contudo, o perfil da titulação do docente padrão EaD é significativamente menos qualificado em comparação ao docente presencial, correspondendo à métrica representada na Figura 6:

Figura 6.

Titulação dos professores em cursos regulamentados totalmente a distância, semipresenciais e presenciais



Fonte: ABED (2019). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba, Paraná: InterSaberes, p. 74

Ou seja, de um universo de 9 eventuais inquiridos das IES privadas, contabiliza-se 2 doutores, 5 mestres e 2 especialistas (até pós).

A quarta variável, ou gênero, foi igualmente dividida. Segundo o censo do INEP 2019 o perfil médio-padrão do professor universitário brasileiro é levemente maior do sexo masculino e tem a idade média de 38 anos, contudo, segundo dados da ABED, há uma ligeira predominância do docente do sexo feminino na modalidade EAD e, portanto, no total de 9 inquiridos do setor privado – 5 deveriam ser do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

A quinta e última variável, ou de ajuste, recai sobre cursos efetivamente ofertados pelo setor público e pelo setor privado considerando que no setor público a predominância de EaD concentra-se nos cursos de Licenciatura (1). Já no setor privado encontra-se predominância nas Ciências

Sociais (2), seguido de Ciências Humanas (2), Saúde (2), Ciências Exatas (1), Gestão (1) e outros (1).

Apesar de ser nossa intenção seguir este procedimento, certas limitações práticas no processo de pesquisa tornaram inviável a distribuição de questionários de acordo com cota. No entanto, partiu-se da construção de uma amostragem por cota (vide Quadro 15), visando a padronização dos percentuais específicos de cada categoria de respondente que, em conjunto, comporiam uma amostra representativa do atual cenário brasileiro. Posteriormente, amostragem bola-de-neve foi escolhida como mecanismo de amostragem por conveniência, isto é, partindo de membros da população estudada que são contatáveis para o pesquisador ou pesquisadora, distribui-se a ferramenta de análise, nesse caso, os questionários (Handcock & Gile, 2011, p. 368). Os questionários em formato *Google Forms* foram enviados por e-mail com prazo estipulado de duas semanas para fechamento do acesso. A amostragem bola-de-neve funciona por meio de uma cadeia de referências: os primeiros participantes são selecionados por possuírem atributos relevantes ao estudo e, após participarem na pesquisa, pede-se que estes indiquem outros participantes em potencial que possuam atributos semelhantes e assim por diante. O processo continua até que um número satisfatório de participantes seja alcançado (Lune & Berg, 2017, p. 39). Após receber 32 formulários respondidos, a distribuição de questionários foi encerrada. Notou-se que o perfil dos 32 respondentes se aproximou em muito do perfil estabelecido na amostragem por cota, usada ao longo da pesquisa como forma de balizar a representatividade da amostra nacional segundo INEP (2019).

A seguir, apresentamos as questões do questionário referentes à composição da amostra (questões 1 a 8 do total de 50), para explicitar a semelhança entre ela e a amostragem por cota. Todas as tabelas e figuras isoladas estão presentes no Apêndice II, junto com as demais respostas

consolidadas do questionário. Na próxima sessão 4.3 é apresentada uma primeira análise sintética do resultado global dos questionários. Contudo, antes de avançarmos, é relevante discorrer sobre o conjunto de particularidades do perfil dos respondentes. Quem são estes e o como localizá-los na cota por amostragem?

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITENS
I. Dados biográficos	Caracterização pessoal	1 e 2	Fechados

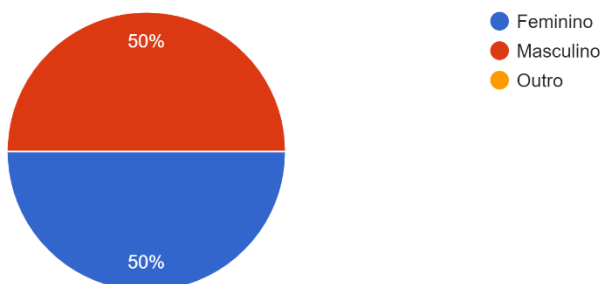
1. Sexo:

16 Masculino

16 Feminino

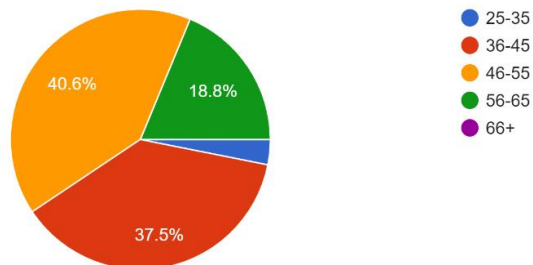
Outro

1. Sexo:
32 responses



2. Faixa Etária (anos):

32 responses



(1) 25-35

(12) 36-45

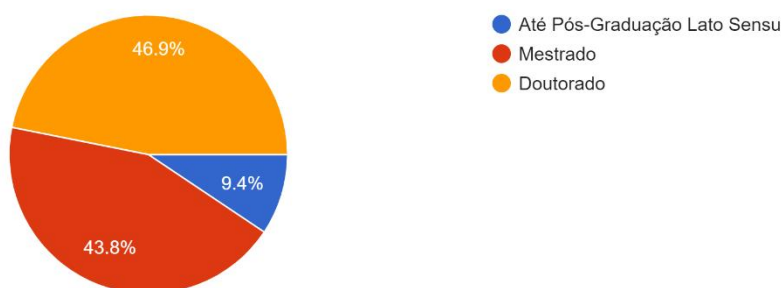
(13) 46-55

(6) 56-65

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITENS
II. Titulação Acadêmica e Área	Caracterização Docente	3 e 4	Fechados Opção de outros na questão 4

3. Titulação:

32 responses



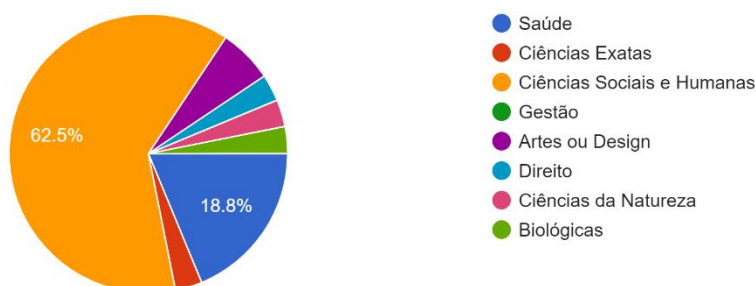
15 Doutores

14 Mestres

3 Especialistas

4. Qual a sua área de formação?

32 responses



(22) ou 68,7% das Ciências Sociais e Humanas incluindo: Economia, Direito, Educação, Licenciatura²¹, Pedagogia, Gestão, *Marketing*, Logística, Recursos Humanos, Comunicação Social, Jornalismo e Propaganda.

²¹ No Brasil, entende-se por cursos de “licenciatura” aqueles voltados para a formação universitária de professores. Logo, o termo não é sinônimo de “bacharelado”, posto distintas graduações universitárias.

(6) ou 18,8% Saúde (4 Medicina e 2 Odontologia)

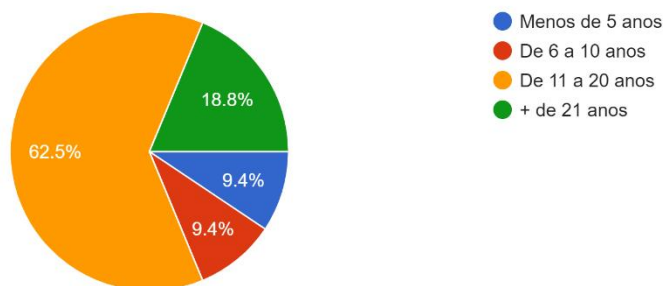
(3) ou 9,3 % Ciências Naturais e Exatas

(2) ou 6,2% de Artes e *Design*

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITENS
III. Da Prática Profissional Dados profissionais	Caracterização profissional	5 a 9	Fechados Opção de outros na questão 8

5. Qual o tempo total (Presencial e EaD) de sua experiência como docente do Ensino Superior?

32 responses



(3) Menos de 5 anos

(3) De 6 a 10 anos

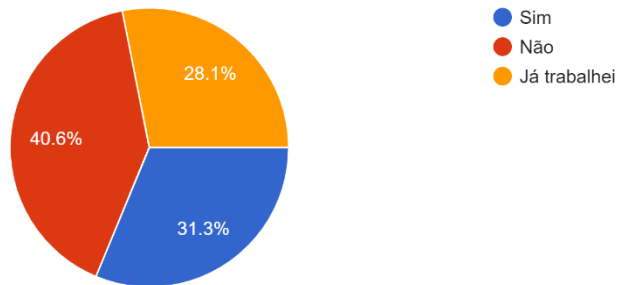
(20) De 11 a 20 anos

(6) + de 21 anos

A maioria expressiva dos professores possui entre 11 e 20 anos de experiência em docência superior, seguida por professores com mais de 20 anos de docência.

6. Você trabalha simultaneamente em mais de uma IES?

32 responses



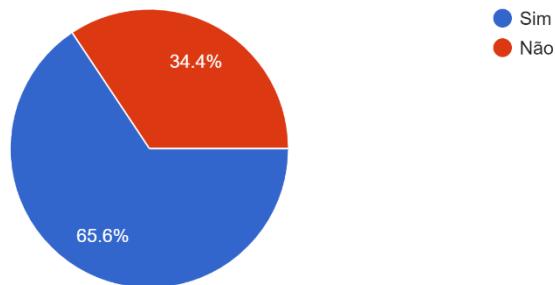
(10) Sim

(13) Não

(9) Já trabalhei

7. Você exerce atividade profissional além da docência em ensino superior?

32 responses



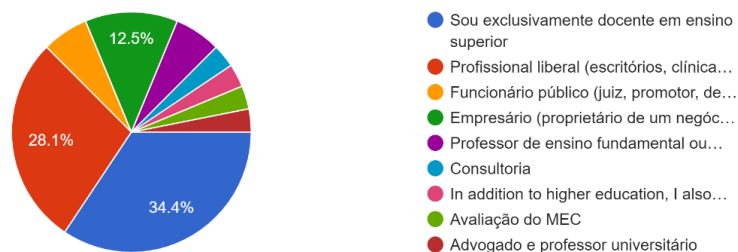
(21) Sim

(11) Não

Percebe-se que esta resposta está atrelada à anterior e à seguinte. 65% dos professores universitários confirmam exercer outra profissão além da docência.

8. Por favor, escolha uma opção que descreva esta atividade profissional de forma exata ou aproximada:

32 responses



(11) 34, 4% são exclusivamente docentes do ensino superior e
(21) ou 65,6% exercem outras atividades profissionais, distribuídas da seguinte forma:

- (9) *(10) Profissional liberal (escritórios, clínicas, consultórios, *bureaus*, etc.)
- (2) Funcionário público (juiz, promotor, defensor público, gestor, financeiro, etc.)
- (4) Empresário (proprietário de um negócio, dono de agência de publicidade, empreendedor etc.)
- (2) Professor de ensino fundamental ou médio
- (1) Consultoria
- (1) Especialista em EaD coordenador de núcleo de uma escola de ensino médio
- (1) Avaliador do MEC
- *(1) Advogado e professor universitário (poderia estar enquadrado em profissional liberal)

Sendo assim, a despeito do uso da amostragem por bola de neve, no lugar da amostragem por cota, nota-se que atingimos uma amostra próxima do perfil hipotético aferido pelo levantamento dos censos mencionados anteriormente, pois as variáveis de gênero, área de formação, natureza da IES (se pública ou privada), exclusividade do cargo (se docente em tempo integral ou horista) e titulação acadêmica indicam um perfil muito próximo daquele alcançado pela consulta aos dados do INEP (2019).

Em suma, observa-se que grande contingente dos professores atua em outras funções além da docência – especificamente profissões liberais –, a maioria leciona em cursos das ciências sociais e humanas e possuem entre 11 e 20 anos de experiência em docência superior.

4.3. Síntese global dos resultados do questionário

Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se numa abordagem mista predominantemente qualitativa, incluindo análise documental, entrevistas abertas a gestores e outros atores-chave de EaD e inquérito por questionário *online* pelo *Google Forms* administrado entre os dias 10 e 24 de julho de 2020. Vale ressaltar que neste período o Brasil encontrava-se em *lockdown* devido à pandemia do COVID-19 e todas as IES nacionais estavam fechadas para atividades presenciais.

Dos dois pré-requisitos dos respondentes do questionário, o primeiro foi o da opção por uma amostra de docentes com experiência anterior ao surto epidemiológico da Covid-19 posto que durante a pandemia muitos modelos presenciais migraram para o ensino emergencial remoto, situação que não se assemelharia aos modelos EaD no ES comumente adotados no ensino de massas, podendo este fator contaminar a amostra. O segundo pré-requisito adotado foi o de que esta experiência docente se limitasse a cursos de graduação considerando que no (D)iscurso narrativo institucional e de gestores de EaD se havia notado um entendimento difuso de que o perfil do aluno universitário EaD padrão seria o de um estudante mais velho, e portando dotado de certas competências e disposições indispensáveis ao sucesso da aprendizagem na modalidade EaD. Logo, o estabelecimento destes dois pré-requisitos já acionava um primeiro grande filtro contribuindo para que a mostra estivesse menos disposta a ser contaminada por fatores externos ao foco da observação proposta.

Outro ponto de esclarecimento diz respeito à seleção da escala de 0 a 10 ao invés, por exemplo, da escala de 0 a 5 de Likert. No universo acadêmico brasileiro, e na memória afetiva de alunos e professores, a escala de 0 a 10 é usualmente utilizada para avaliações escolares e universitárias, e, portanto, optou-se por ela por acreditar que seria, outrossim, facilmente compreendida e aplicada com mais naturalidade.

Ainda, vale mencionar que a análise da soma da fase de investigação documental e exploratória foram cruciais para o levantamento dos quatro eixos temáticos que serão analisados no próximo capítulo (V). Nesse sentido, o questionário nos prestaria como importante suporte para testar as fases anteriores da investigação.

Antes de se avançar para a síntese dos resultados, vale ressaltar que todas as respostas discursivas das perguntas em aberto do questionário encontram-se no Apêndice II dessa tese. Com o objetivo de facilitar a leitura e manter essa seção sucinta, os dados serão apresentados da seguinte forma: a pergunta exatamente como apresentada no questionário seguida dos resultados objetivos ou de suas sínteses no caso das questões em aberto. Por fim, nas perguntas em que o respondente escolheu uma opção entre outras, os dados serão apresentados da seguinte forma: o número de respondentes que escolheu a opção entre parênteses, ou, seguido do percentual correspondente a esse número escrito por extenso, como por exemplo “(11) respondentes, ou, igual a 34% do total: Sou exclusivamente docente em ensino superior”.

SEÇÃO 1 – DADOS BIOGRÁFICOS:

1. Sexo:

Masculino

Feminino

Outro

Síntese dos resultados: Quanto ao sexo, 50% dos respondentes se identificaram com sexo masculino e 50% com sexo feminino.

2. Faixa Etária (Anos):

25-35

36-45

46-55

56-65

66+

Síntese do resultado: Quanto à faixa etária, 25 dos 32 respondentes tinham entre 36 e 55 anos de idade.

SEÇÃO 2 - DADOS DE TITULAÇÃO E ÁREA ACADÊMICA

3. Titulação:

Até Pós-Graduação *Lato Sensu*

Mestrado

Doutorado

Síntese do resultado: 15 Doutores, 14 Mestres e 3 especialistas.

4. Qual a sua área de formação?

Saúde

Ciências Exatas

Ciências Humanas

Ciências Sociais

Artes ou Design

Outra

Síntese do Resultado: Vinte e dois respondentes, quase 70%, eram da área de Ciências Sociais e Humanas, incluindo cursos como Economia, Direito, Educação, Comunicação Social, Gestão, Jornalismo e Propaganda.

SEÇÃO 3: DA PRÁTICA PROFISSIONAL

5. Qual o tempo total (Presencial e EaD) de sua experiência como docente do Ensino Superior?

Menos de 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 20 anos

+ de 21 anos

Síntese do Resultado: 20 docentes (62,5%) possuíam entre 11 e 20 anos de prática docente no ensino superior.

6. Você trabalha simultaneamente em mais de uma IES?

Sim

Não

Já trabalhei

Síntese do Resultado: Quase 70% trabalham ou já trabalharam em mais de uma IES simultaneamente.

7. Você exerce atividade profissional além da docência em ensino superior?

Sim

Não

Síntese do Resultado: 21 docentes (66%) exercem profissão outra além da docência

8. Por favor, escolha uma opção que descreva esta atividade profissional de forma exata ou aproximada:

Resultado total:

(11) ou 34% - Sou exclusivamente docente em ensino superior

(21) ou 65,6% - Profissional liberal (escritórios, clínicas, consultórios, *bureaus*, etc.)

(2) Funcionários público (juiz, promotor, defensor público, gestor, financeiro, etc.)

(4) Empresários (proprietário de um negócio, dono de agência de publicidade, empreendedor etc.)

(2) Professor de ensino fundamental ou médio

(1) Consultoria

(2) Outros

9. Que percentual aproximadamente do seu tempo total de horas de trabalho é dedicado à docência?

(1) menos de 10%

(3) até 20%

(7) de 20% a 50%

(10) de 50 a 90%

(11) 100% pois sou exclusivamente docente.

SEÇÃO 4: PRÁTICA E TREINAMENTO EM DOCÊNCIA EAD

10. Na função de docente você já foi contratado por alguma IES como professor(a) exclusivamente EaD?

(9) ou 28,1% responderam **Sim**

(18) ou 71,9% responderam **Não**

11. Você possui treinamento específico para lecionar na modalidade EaD?

(14) ou 43,8% responderam **Sim**

(18) ou 56,3% responderam **Não**

Síntese dos resultados: É digno de nota que todos os respondentes lecionem nessa modalidade, mas somente 28,1% tem treinamento para tal.

12. Por favor, justifique a resposta acima, considerando treinamentos formais ou algum preparo informal, ou simplesmente responda ‘não tive’:

Síntese dos resultados: Dos que tiveram esse tipo de treinamento, parte dele foi oferecido pela IES e parte procurou-o por conta própria através de cursos de aperfeiçoamento.

13 - Como você classifica de 0 a 10 as suas habilidades individuais para a docência EaD?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito fracas Muito fortes

Síntese do Resultado: Média Geral – 8

14.: Por favor justifique sua resposta anterior:

Síntese dos resultados: Em síntese, os respondentes justificaram suas classificações fazendo referência a suas performances, com a maioria escolhendo a nota 8 e mencionando seus esforços pessoais de aperfeiçoamento.

15. O que você acredita que poderia ser feito para aperfeiçoar as suas técnicas de docente EaD?

Síntese das respostas: Grande parte mencionou a necessidade de infraestrutura garantida nas IES, como melhores recursos de internet e computadores, além da oferta de treinamento de qualidade apropriado.

SEÇÃO 5: AUTOPERCEPÇÃO E DESEMPENHO
--

16. Qual o seu grau de satisfação de 0 a 10 com o seu próprio desempenho como docente EaD?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito Insatisfatório Muito Satisfatório

Síntese do resultado: Média 8 total por aproximação decimal.

17. Por favor justifique sua resposta anterior:

Síntese dos resultados: os docentes mencionaram a necessidade de reciclagem constante decorrentes das mudanças do meio digital.

18. Por favor descrever os 3 itens MAIS POSITIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):

Síntese dos resultados: alguns itens que apareceram com frequência foram a realidade da democratização do acesso ao ensino e a comodidade de se poder trabalhar ou estudar de casa ou outro lugar.

19. Por favor descrever os 3 itens MAIS NEGATIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):

Síntese dos resultados: os temas principais trataram da falta de infraestrutura adequada, bem como de frieza, distância, falta de convivência e mecanização, e, por último, falta de remuneração adequada e políticas de contratação abusivas e não condizentes com a docência superior.

SEÇÃO 6: UM ESTUDO DE CASO PESSOAL → INVESTIGANDO A SUA EXPERIÊNCIA COM UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA EAD.

Esta seção trata da sua experiência total como docente em relação a uma disciplina específica lecionada em modalidade EaD. Para tanto, deverá relacionar esta disciplina às respostas conexas à plataforma onde a disciplina ocorreu, à sua respectiva IES e aos diferentes tipos de suportes e experiências a ela associados. Nesse sentido, seria interessante se puder escolher uma disciplina através da qual tenha maior facilidade de expressar suas experiências.

(TODAS AS PERGUNTAS DE 20 A 42 CORRESPONDEM A ESTA DISCIPLINA)

20. Selecione e escreva os nomes de - uma disciplina e do respectivo curso de graduação - que já tenha lecionado em modalidade EaD: Ver Apêndice II para respostas.

21. A IES onde você lecionou a disciplina referida na questão anterior é pública ou privada?

Pública (6) ou 18% dos professores se referiram a uma disciplina de IES pública.

Privada (26) ou 82% dos professores se referiram a uma disciplina de IES privada.

22. Considerando a resposta acima qual é (era) seu enquadramento funcional na referida IES?

Integral 40 horas (8) ou 25% são professores com dedicação de horário integral

Parcial 20 horas (11) ou 40% são professores com horário parcial

Horista (13) ou 35% são professores horistas logo, como menos de 20 horas semanais.

Síntese dos resultados: É digno de nota que 6 docentes de IES públicas são dedicação integral.

23. Considerando o valor da mensalidade do curso no qual você leciona a referida disciplina e comparando-o aos seus conhecimentos de mercado, qual alternativa abaixo melhor descreveria a respectiva IES:

Não se aplica, pois a IES é pública e gratuita (6) ou 19%

IES privada e mensalidade alta (5) ou 15%

IES privada e mensalidade mediana (14) ou 44%

IES privada e mensalidade mais econômica (7) ou 22%

24. Em que circunstância você lecionou a referida disciplina em EaD?

Foi solicitado pela IES (21) ou 66%

Eu me voluntariei (2) ou 6%

Eu já fui contratado para ser docente exclusivamente EaD (2) ou 6%

Não tive opção a não ser aceitar para manter a disciplina (5) 16%

Outras (2) ou 6%

25. Dentro das funções desta disciplina EaD você:

(22) Foi 100% encarregado (a) pelo desenvolvimento do conteúdo ministrado

(4) Foi colaborador de desenvolvimento do conteúdo EaD utilizado

(5) Lecionou conteúdos desenvolvidos pelo departamento de conteúdo ou afim

(1) Outro

26. Como você avalia de 0 a 10 o suporte pedagógico prestado por IES aos docentes na modalidade EaD?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito ruim Excelente

Síntese do Resultado: Média geral nota 6,5.

27. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você gostaria de sugerir para a melhoria deste apoio pedagógico ao docente EaD:

Síntese dos resultados: os docentes falaram da existência de suporte técnico, mas falta de suporte pedagógico.

28. Na sua experiência de professor(a) como você classificaria de 0 a 10 o balanço-global da sua disciplina à distância em comparação ao formato presencial?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito inferior Muito superior

Síntese do Resultado: Média geral de 6,5.

SUBSEÇÃO 1 DA SEÇÃO 6: DA PLATAFORMA EDUCATIVA

29. A plataforma de acesso utilizada para lecionar esta disciplina EaD é:

- (6) De origem estrangeira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES
- (1) De origem brasileira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES
- (8) De origem estrangeira, com direitos de uso pagos pela IES
- (7) De origem brasileira, com direitos de uso pagos pela IES
- (4) Desenvolvida pela própria IES e de propriedade privada de uso exclusivo pela mesma.
- (6) Não saberia dizer

30. Qual das opções abaixo melhor descreve a plataforma de EaD utilizada pela IES onde você lecionou esta disciplina:

- (12) Fácil de usar, mas com poucos recursos didáticos.
- (17) Fácil de usar e com bons recursos didáticos.
- (1) Difícil de usar e com poucos recursos didáticos.
- (2) Difícil de usar, mas com bons recursos didáticos.

31. Que nota você daria de 0 a 10 para a qualidade desta plataforma?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito ruim Excelente

Síntese do Resultado: Média geral de 8

32. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que gostaria de sugerir para aperfeiçoá-la:

Síntese dos resultados: os respondentes expressaram uma necessidade de ‘humanização’ das interfaces sugerindo que fossem mais interativas, mais intuitivas e mais acessíveis

33. Como você classifica de 0 a 10 o suporte técnico à plataforma utilizada, prestado aos docentes, pela IES?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito ruim Excelente

Síntese do Resultado: Média geral 8

34. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você poderia sugerir como melhorias necessárias para a qualidade de apoio técnico ao docente:

Síntese dos resultados: os respondentes expressaram a necessidade de obterem capacitação em formatos mais indicados tanto para docentes quanto para o próprio setor técnico da IES.

35. Qual interface de acesso à plataforma você utiliza com mais frequência no seu dia a dia?

(21) PC

(4) Smartphone (celular)

(7) PC e celular praticamente na mesma proporção

SUBSEÇÃO 2 DA SEÇÃO 6: DO PERFIL DO DISCENTE

36. Segundo sua percepção, qual o perfil socioeconômico predominante do discente do seu curso?

(2) Classe alta

(3) Classe média alta

(11) Classe média

(10) Classe média baixa

(6) Classe baixa

37. Qual o perfil predominante da faixa etária deste discente?

(17) de 18 a 23 anos

(13) de 24 a 30 anos

(2) acima de 30 anos

38. Você considera que o perfil de faixa etária selecionado acima tem relação significativa com o desempenho do educando à distância?

(23) sim

(9) não

39. O que você diria a respeito do formato pedagógico oferecido na disciplina, considerando que o alunado padrão tivesse entre 18 e 23 anos de idade e nenhuma vivência profissional anterior?

(8) Não seria o ideal, a meu ver, para um perfil de aluno muito jovem e sem experiência

(23) Continuaría atendendo, a meu ver, a maioria dos alunos independentemente da idade.

(1) Sim, a meu ver, é um conteúdo bem específico para o aluno bem jovem e pouco compatível ao nível intelectual de um aluno mais experiente

40. Por favor, justifique sua resposta:

Síntese das respostas: encontram-se dois grandes temas. Por um lado, muitos afirmaram a necessidade de elementos como a presença do professor, do grupo e da comunidade para o ensino dos jovens. Por outro, muitos acreditam que estes mesmos jovens já possuem mais intimidade com o digital como um todo, o que facilita a interação.

41. A nota do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) do curso que você leciona é consonante com a sua percepção?

(15) Sim

(5) Não

(2) O curso é novo e ainda não passou por avaliação

(10) Não saberia responder

42. Por favor, justifique sua resposta:

Síntese dos resultados: As justificativas para as respostas referentes ao ENADE se dividem em dois grandes grupos. O primeiro grupo de justificativas contém críticas às provas do ENADE, afirmando que são mal elaboradas e não refletem a realidade nem do ensino e nem da aprendizagem. O segundo afirma que há um esforço da IES em se aprimorar para melhorar o desempenho. E curiosamente, aproximadamente 30% dos professores respondentes não soube responder à questão, afirmando que desconheciam as respectivas notas de seus cursos.

FIM DA SEÇÃO - DO ESTUDO DE CASO PESSOAL DE UMA DISCIPLINA

SEÇÃO 7: PERFIL DE ENGAJAMENTO DO PROFESSOR COM AS DINÂMICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EAD NO ENSINO SUPERIOR

43. Considerando as políticas públicas nacionais de educação que legislam sobre o dia a dia do ensino superior que tratam de EaD, como você melhor se identifica?

(6) Muito participativo(a)

(8) Não participativo(a)

(5) Bem-informado(a), mas pouco participativo(a)

(12) Razoavelmente informado(a) e razoavelmente participativo(a)

(1) Outro

44. Qual a sua percepção global de 0 a 10 a respeito do ensino superior à distância em comparação com o ensino superior presencial?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito inferior

Muito superior

Síntese do Resultado: Média geral 5,5

45. No ato da emissão do diploma de nível superior, é proibido constar a modalidade de ensino cursada pelo formando segundo a interpretação do Artigo 5 do Decreto nº 2.494 de 1998. Com isso, o empregador não tem necessariamente conhecimento que um futuro possível contratado tenha sido formado num curso superior 100% a distância.” * O que você pensa a respeito?

(4) Sabia, mas discordo

(12) Sabia e concordo

(4) Não sabia, mas concordo

(12) Não sabia e discordo

Síntese dos resultados: 50% dos professores concordam e 50% discordam da emissão do diploma de ensino superior EaD sem modalidade.

46. Na sua percepção, como a sociedade em geral avalia o ensino superior EaD e qualifica os profissionais nele formados?

Síntese das respostas: os respondentes acreditam haver muito preconceito em relação a modalidade EaD no ensino superior.

47. A ISO (*International Organization for Standardization*) é uma organização internacional que promove a normatização de produtos e serviços através da certificação de processos utilizando-se de normas e critérios para promover padrões de qualidade visando atender à comunidade de usuários. No seu entender, uma certificação ISO poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino superior EaD? Assinale a opção mais próxima da sua opinião:

(19) Acredito que sim, pois falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade no ensino superior EaD.

(9) Acredito que seria indiferente, pois uma eventual certificação ISO atenderia mais ao marketing da IES do que para o controle dos processos de qualidade em si.

(4) Acredito que não é necessário, porque já existem outras formas de garantia da qualidade do ensino superior EaD no Brasil.

Síntese dos resultados: na questão do ISO como medidor da qualidade da EaD no Brasil, 60% são favoráveis, afirmando que falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade.

SEÇÃO 8: DAS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

48. Qual nota de 0 a 10 você daria ao ensino superior EaD em geral no Brasil de hoje?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Síntese do Resultado: Média geral 6.

49. Qual nota de 0 a 10 você daria para a sua experiência global como professor EaD no ensino superior?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Síntese do Resultado: Média geral 8.

50. Por último, solicitamos que proponha três medidas que em seu entender contribuam para aumentar a qualidade de EaD no cenário universitário. Justifique as suas respostas:

Síntese dos resultados: as recomendações mais frequentes foram treinamento, investimento, melhor remuneração do docente EaD e regras claras.

4.4. Síntese do capítulo

Esse capítulo objetivou apresentar o enquadramento teórico-metodológico da análise de dados a ser realizada no capítulo seguinte. Sua posição na tese justifica-se pois, até aqui, as políticas públicas de EaD foram analisadas de acordo com o Método Trajetório de Stephen Ball (1994). Porém, as falas de gestores e professores exigem tratamento metodológico específico. Tais falas foram coletadas em entrevistas abertas da primeira fase exploratória e na segunda fase através de inquérito por questionário. Como já dito, as entrevistas abertas foram cruciais para o estabelecimento de eixos temáticos, isto é, a compilação sintética de conjuntos de ideias centrais para a análise do discurso de EaD brasileiro no ES na prática. Nos questionários, os eixos temáticos foram materializados em um conjunto de perguntas voltadas especificamente para os docentes.

Posteriormente, os eixos foram reconsiderados e enriquecidos com o cotejamento das respostas dos questionários em conjunto com as falas colhidas nas entrevistas abertas.

No próximo capítulo, V, ou da análise de resultados, o conteúdo das entrevistas e dos questionários será interpretado e codificado de acordo com o método de análise de discursos, visando compreender a linguagem em seu contexto de uso prático. Os discursos locais dos professores e o discurso legislativo-institucional dos gestores são tomados como partes fundamentais do processo de implementação das políticas de EaD. Ao longo da história da educação no Brasil, certos dispositivos legais serviram de condições estruturais para a futura implementação da educação a distância nas instituições de ensino públicas e privadas. A implementação, porém, passa pelas práticas dos atores institucionais (gestores) e profissionais da educação (professores, tutores e monitores) que se veem na posição de transpor premissas políticas altamente abstratas em situações concretas de ensino.

É nas interpretações das premissas legais e institucionais que encontraremos os últimos elementos daquilo que pode ser chamado de discurso de EaD no Brasil. Tais interpretações não são, portanto, somente reprodução das premissas legais das políticas públicas. Diante das demandas práticas do cotidiano de ensino, os discursos locais dos professores revelam as contradições e lacunas do discurso legislativo-institucional. Este, por sua vez, estabelece os parâmetros dentro dos quais o campo discursivo da educação a distância se organiza. Estabelecido o enquadramento teórico-metodológico, resta agora a análise dos dados, para completar o entendimento da trajetória das políticas públicas de EaD no Brasil.

This page is intentionally left blank

“A unidade do nosso Estado moderno é consequência da tecnologia empregada de modo a facilitar a circulação rápida e fácil de opiniões, informações, e de um modo a gerar uma interação constante e intrincada muito além dos limites das comunidades presenciais.”

John Dewey, 1927, p. 114

CAPÍTULO V. ANÁLISE DE RESULTADOS

OS DISCURSOS NA PRÁTICA: ANÁLISE EMPÍRICA DOS DISCURSOS DE GESTORES E PROFESSORES ATUANTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A primeira fase de entrevistas, de cariz exploratório no desenho geral de pesquisa, foi crucial para o estabelecimento prévio de direções para a análise dos dados em sua totalidade. O conjunto dos participantes iniciais, os oito entrevistados, desde início já indicava uma pluralidade de perspectivas sobre a educação a distância, dando pistas sobre a complexidade de discursos legislativo-institucional e de discursos locais. Para melhor compreender esses pontos, agrupo os informantes em três grupos distintos. A começar, todos os oito, são profissionais que exercem ou já exerceram a profissão de professores universitários. Dentre os oito entrevistados, há dois gestores em IES privadas, um executivo numa empresa dedicada a tecnologias de informação e comunicação, uma monitora de polo EaD em uma IES, uma professora de universidade pública, uma médica que leciona na modalidade EaD, um médico que leciona na modalidade EaD, um diretor executivo de banco que leciona em modalidade EaD. O exercício de docência em IES privada concomitante ao exercício da profissão principal é comum no Brasil: a profissão exercida leva ao cargo de docência que, por sua vez, confere prestígio ao profissional dentro do seu meio de atuação, bem como confere prestígio à IES. Todos os informantes estão diretamente relacionados ao universo de EaD no Brasil contemporâneo.

O primeiro grupo de entrevistados é denominado como o dos *gestores* e será identificado com a letra G ao lado do nome, por exemplo, informante Rodolfo (G). Essa denominação indica seu papel nas instituições de EaD e uma certa afinidade de temas abordados na entrevista. Em outras

palavras, apesar de seus cargos específicos serem variados — dois são ocupantes de cargos administrativos, um é docente e outro é tanto docente quanto administrador — o discurso que mobilizaram ao responder às perguntas se aproxima em grande medida das diretrizes institucionais, dispositivos legais e pré-noções que podem ser encontradas nos *sites* e nos programas de ensino de suas instituições. Sendo assim, estão mais próximos do discurso legislativo-institucional de EaD, pois convergem em pontos como: o lugar de EaD como futuro da educação no Brasil, a importância e os benefícios das tecnologias digitais, a educação a distância como nova forma de ensino mais apropriada a um novo tipo de aluno, a ineficiência do sistema público de ensino, entre outros. Isso não significa, porém, que todos apresentam opiniões exatamente iguais sobre esses pontos, mas sim que estes são os pontos mais discutidos nas entrevistas abertas, indicando aquilo que os entrevistados consideram como objetos de maior grau de relevância.

Nesse primeiro grupo estão os seguintes entrevistados: Gabriel M.Sc., vice-presidente de clientela global de uma empresa de novas plataformas de mídia; Prof. Romeu, vice-presidente tecnologias educacionais em um dos maiores conglomerados privados de EaD no Brasil, contando com mais de 500 mil alunos matriculados; Prof. Rodolfo, reitor de uma instituição privada de educação superior de porte gigante e pioneira em EaD no Brasil; Prof. Alan, engenheiro e professor titular de uma instituição privada e de uma instituição pública no Brasil, percursos na introdução de práticas e modelos de EaD na disciplina que leciona na instituição privada.

O segundo grupo é o dos docente-profissionais liberais, composto por dois médicos, Dra. Gina e Dr. Otávio, ambos professores em instituições de ensino específicas da saúde. Estes serão identificados pela sigla PL após o nome, por exemplo, Dra. Gina (PL). Em suas falas, as questões específicas da educação a distância enquanto modelo de educação e política pública foram

respondidas em termos de experiências específicas às suas vidas pessoais e às disciplinas da saúde que lecionavam. No entanto, tais experiências não foram explicitamente articuladas à educação a distância enquanto fenômeno socioeconômico mais amplo.

O terceiro grupo é o dos professores e tutores, composto por: Profa. Dayse, docente de uma instituição pública de ensino superior na área de Pedagogia, e a tutora Graziela, coordenadora de monitoria de um polo de uma IES privada. Estas serão identificadas pela sigla (Pr) e (T) após o nome, por exemplo, Profa. Dayse (Pr) ou (T), no caso de Graziela. As entrevistas com as duas informantes foram reveladoras e centrais para o desenvolvimento do questionário aplicado posteriormente pois, a partir delas, emergiram tópicos até então haviam sido abordados passageiramente ou não abordados de maneira alguma nas entrevistas com gestores. Posto de maneira simples e sucinta, suas falas indicaram um outro ponto de vista no discurso sobre a educação a distância, suscitando questões determinantes para a implementação prática e hiper contextualizada dessa modalidade de ES no Brasil.

O agrupamento dos entrevistados da forma apresentada implica em alguns argumentos: primeiro, em se tratando de uma modalidade de ensino em estágio início de seu processo de implementação 100% a distância, deve-se localizá-lo como um campo fértil, dinâmico, cambiante e pouco padronizado, o que resulta em uma pluralidade de posições e pontos de vista correspondentes; segundo, a exploração analítica dos discursos de gestores e professores dá conta de somente uma parcela do que poderia ser considerado o campo discursivo da educação a distância, visto que um grupo de grande importância é deixado de lado, a saber, os alunos; terceiro, ficou evidente a existência de padrões e tendências na educação a distância, expressos nos discursos dos profissionais que, até o presente momento, estão envolvidos no esforço decisivo de transformar premissas legislativas abstratas em uma prática concreta de ensino. Devido à

diversidade, complexidade e, não obstante, coerência dos resultados advindos de entrevistas e questionários, estes serão considerados em conjunto, visando apontar grandes eixos temáticos encontrados no discurso EaD. A integração das perguntas nas entrevistas em aberto com as perguntas do questionário se deu com base nos eixos temáticos delineados na fase exploratória, isto é, na fase das entrevistas em profundidade. As respostas aos questionários foram consideradas à luz desses eixos temáticos, assim, preservou-se a coerência de uma análise global apesar dos dois grandes conjuntos de dados distintos. Não obstante a diferença dos procedimentos de coleta — entrevistas abertas em uma fase, questionários noutra — não há incoerência intrínseca entre os conjuntos de dados coletados, posto que tanto o primeiro quanto o segundo dizem respeito ao mesmo fenômeno mais amplo: a implementação prática da educação a distância no Brasil.

Os eixos são categorias resultantes de uma análise indutiva do discurso dos sujeitos envolvidos com a educação a distância, portanto, expressam dimensões relevantes para o entendimento do fenômeno em sua existência concreta no meio social.

As respostas dos questionários (vide Apêndice II) serão consideradas em conjunto com as entrevistas abertas de acordo com sua pertinência ao eixo temático discutido. Logo, cada vez que algum dado do questionário for mobilizado, ele será acompanhado de uma breve explicação da questão pertinente e de seu objetivo no questionário como um todo. Não obstante, os dados são tratados em conjunto, visto que foram coletados com o objetivo de alcançar uma visão integral do fenômeno. Na seção 5.2, apresentamos os eixos temáticos resultantes da análise das entrevistas abertas. Posteriormente, cada eixo temático é abordado em separado.

5.1. Elementos do discurso de educação a distância

Nessa seção, pretende-se estabelecer as bases para a análise dos discursos mobilizados pelos informantes nativos da EaD no Brasil. Para tanto, serão apresentados um conjunto de termos que

apareceram constantemente ao longo das entrevistas e que compõem a cartilha do dia a dia dos produtores destes discursos nativos. Na fase exploratória da pesquisa de campo, realizada por entrevistas abertas, conforme descritas no capítulo IV, entrevistou-se individualmente um grupo seletivo de oito informantes representantes de diversas IES. Ao final das entrevistas e diante das respostas dos entrevistados, foi possível distingui-los em três grupos conforme as respectivas siglas aqui adotadas de modo a facilitar a identificação de cada categoria após o uso do nome fictício do informante: os gestores em EaD (G.); docente-profissional liberal (PL) e professores EaD (Pr.) e tutores (T).

Os gestores, devido a formação e ao conteúdo de suas falas, passaram a ser considerados como portadores sociais de um discurso mais próximo da legislação, e como se percebeu ao longo da pesquisa, em sua grande maioria compartilhavam de premissas que compunham um repertório comum de saberes administrativos, políticos, financeiros, didáticos, dentre outros. Já por ocasião das entrevistas abertas com os professores permitiu-se, por sua vez, a coleta de informações muito ricas, sobre um outro aspecto dos discursos EaD. É preciso enfatizar, porém, que alguns professores da fase exploratória são profissionais liberais que exercem atividade profissional em paralelo ao magistério. Este grupo se destaca por ter menos compromisso prévio com *o establishment*, o que parecia permitir mais suavidade, distanciamento e menos distorções decorrentes de posições afiliadas a discursos institucionais.

Conforme mencionado no capítulo I, em 20 de dezembro de 1996, a educação a distância tornou-se reconhecida legalmente como integrante do sistema de educação formal, conforme estabelecido no Art. 80 da Lei n.º 9.394 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996. A partir de então, centenas de IES passaram a oferecer cursos de graduação a distância, inicialmente semipresenciais (20% a 40% dos conteúdos), criando novos modelos e protocolos de

ensino (Faria, 2001). Vinte e um anos depois, em 2017, o Decreto N.º 9057 da Presidência da República do Brasil – conhecido como Marco Regulatório de EaD – autorizaria pela primeira vez a oferta de cursos superiores realizados cem por cento a distância.

Para o ano de 2023 é previsto que as instituições privadas comecem a receber mais alunos para estudar a distância do que presencialmente. É o que indica o estudo *Um ano do Decreto EAD – O impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro*, divulgado em maio de 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2018).

Para este processo destacam-se duas forças em jogo: a política e a financeira. Politicamente, a expansão de EaD é estratégica para a realização das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Financeiramente, e considerando a lógica do livre mercado, a expansão de EaD tem sido estratégica entre as instituições privadas de ensino superior. Cursos não-presenciais, em geral, permitem redução de custos com professores e infraestruturas. Com a operação mais enxuta, muitas IES tornam-se mais competitivas — pois também ganham margem para reduzir o valor das mensalidades e atrair novos alunos (Behar, 2018). Stephan Ball (2012) nomeia este processo de desnacionalização da educação e sugere que os novos tempos anunciam “the end of education in its ‘welfare’ forms” (p.2), ou o fim da educação na sua forma do “Estado de bem-estar social”, ao que chama a atenção para a disseminação da prática de soluções privatizadas e filantrópicas como potenciais e atraentes remédios para os problemas da educação ‘estatizada’ das massas.

Neste novo percurso, a modalidade EaD oferece uma forma de ensino que rompe com o sistema tradicional, ou seja, foge das salas de aulas clássicas e tradicionalmente verticais: professor e aluno. Este rompimento da relação tradicional face a face entre aprendizes e instrutores e do espaço temporal, cria relações de ensino e aprendizagem sem a prerrogativa de haver um grupo

homogêneo de aprendizes que convivam dentro de um mesmo espaço e tempo (Behar, 2018).

Corroboram com este pensamento Borralho, Fialho e Cid:

As universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, novas culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação, redução de fundos, são alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa. (Borralho, Fialho & Cid, 2012, p. 986)

Toda mudança tem um preço. De maneira geral, que a credibilidade da prática de EaD ainda gera polêmicas e que, enquanto alguns formadores de opinião defendem seu uso, outros a criticam severamente, a um que, apesar de tudo, a modalidade segue se expandindo exponencialmente frente a um cenário economicamente pujante apesar de polêmico e não menos carregado de preconceitos e resistências (Behar, 2018). Como já foi dito no capítulo I, Mota (2014, p. 3) conceitua educação a distância como “o processo de ensino-aprendizado, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Nesta mesma linha de pensamento, a definição de Behar também revela a posição de se pensar em EaD a partir da sua capacidade de otimização dos raios de alcance de uma nova era da educação formal:

Educação/Ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (Behar, 2018)

Faria, por sua vez, conceitua a educação a distância: “como um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância

transacional. Ela inclui também a aprendizagem” (Faria, 2001, p.31). São justamente estas mesmas contradições e sobreposições de olhares e opiniões que repetidamente permeiam o imaginário da narrativa dos atores nativos, não obstante já se encontrassem absolutamente inseridos nas engrenagens do cotidiano de EaD tal qual ela funciona hoje.

Durante as entrevistas abertas da fase exploratória, notou-se que gestores do setor associavam, em suas falas, dentre muitas outras premissas, por exemplo, que parte do sucesso da modalidade provinha de uma suposta presunção da capacidade do aluno em executar tarefas de autoaprendizagem. Tais processos de ressignificação de ensino-aprendizagem constituem o que denominamos nesta seção como uma “nova cartilha”. Por isso, é importante levantar-se, a partir do que foi estabelecido na fase exploratória, alguns elementos de uma gramática de justificação de EaD, com seu vocabulário comum que estabelece uma nova série de conjuntos de valores bem como dos conflitos e interesses compartilhados por estes grupos.

Percebeu-se, no diálogo com os gestores de instituições de EaD, que havia a repetição de determinadas terminologias por parte dos entrevistados. No primeiro momento fica subentendido as várias fases de EaD, ou das gerações de EaD. A respectiva nomenclatura de faseamento do trajeto evolutivo desenvolvido por Moore e Kearsley é uma referência constante utilizada por pesquisadores para tratar das fases geracionais de EaD (2011, p. 24). Cada fase tem uma abordagem pedagógica, meios tecnológicos próprios e um perfil de aluno específico, resumidas no Quadro 16:

Quadro 16.

As Gerações de EaD

As Gerações de Educação a Distância Moore & Kearsley	Início	Características
1ª Geração <i>Correspondance Study</i>	1820 – 1970	Via Correspondência Serviço Postal HomeSchooling
2ª Geração <i>Broadcasting</i>	1934	Inicialmente Rádio e Posteriormente a Televisão Pouca relação entre aluno- professor HomeSchooling Agrega novas dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3ª Geração <i>Open Universities (OU)</i> & <i>Articulated Instructional Media Project (AIM)</i> <i>System Approach</i>	A partir dos anos 60 em especial nos países desenvolvidos Destacam-se a Open University (UK) University of Wisconsin – Madison (USA)	Uso de Novas Tecnologias Integrando abordagens sistêmicas de áudio e vídeo com alguns encontros presenciais face a face Kits entregues nas residências Cooperação com bibliotecas locais Tutoria por telefone
4ª Geração <i>Teleconferencing</i>	A partir dos anos 80	Dependia dos fatores da atividade das telecomunicações para teleconferências Ganha espaço primeiro no setor corporativo nos Estados Unidos (altos custos que dificilmente se encaixariam no orçamento de um indivíduo, mas possível financeiramente como parte de investimentos ativos das corporações)
5ª Geração <i>Computer and Internet Based Virtual Classes</i>	A partir dos anos 90	Computador e Internet em escala mundial; construtivistas e colaborativa; convergência de conteúdos e TIC via plataformas

Nota: Tabela de autoria própria, adaptando os argumentos de Moore & Kearsley (2011, p 23-44).

Além de se compreender as fases dos ciclos geracionais de EaD, segundo Moore e Kearsley (2011) destacamos na sequência um conjunto de terminologias que foram recolhidas e analisadas durante a fase exploratória das entrevistas do grupo de gestores. No geral, compreendem termos utilizados com alta frequência pelos informantes brasileiros, que alternam o emprego de um vocabulário que mistura anglicismos com termos especificamente da legislação educacional brasileira, para pontuarem valores que fazem parte da sua gramática cotidiana e particular.

Dentre os discursos analisados dos informantes nativos observou-se aquilo que Bruner (1996, p. 173) denomina como “a construção narrativa da realidade”. Em outras palavras: “*As ações têm razões*. O que as pessoas fazem na narrativa nunca é nem à sorte nem estritamente determinado por causa e efeito; é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros estados intencionais” (Bruner, 1996, p.181). Este conjunto de componentes doravante denominados como *Dicionário do Discurso dos Especialistas EaD do Ensino Superior Brasileiro* forma o epicentro estruturante das manobras discursivas constantemente observadas conforme dispostas na fala dos informantes através do uso de termos como metacognição, *self-regulated learning* (SRL), colaborativo e autodeterminação, para citar alguns. Contudo, esses termos não devem ser entendidos como determinantes da prática, isto é, seu uso corriqueiro não é sinal de que eles estruturam a vivência dos atores, mas que eles dizem respeito a algo relevante para esses atores no plano ideológico. Tais palavras são as provas de um vocabulário de uso prático, corriqueiro e autêntico servindo para orientar as ações dos atores em situações variadas, o que não significa que a complexidade de suas práticas e dessas situações possa ser reduzida ao sentido estrito científico de cada componente desse vocabulário.

Na Quadro 17 é apresentado em ordem alfabética o que denominamos de vocabulário dos especialistas com seus termos, significados e relevâncias contextuais, extraído e decodificado das

entrevistas abertas. Em outras palavras, trata-se de um repertório de uso comum por um grupo, de um vocabulário prático do dia a dia de seus atores. O glossário apresentado na sequência foi selecionado com base na decodificação e tradução interpretativa de temas e tópicos frequentemente repetidos pelos entrevistados. Ao fim, através da comparação das entrevistas entre si, foi possível isolar alguns termos e temáticas transversais. Dessarte, foram destacadas expressões e disposições para servirem como uma categoria agrupadora de discursos frequentes.

Quadro 17.

Dicionário do Discurso dos especialistas EaD do Ensino Superior Brasileiro

Termo EaD	Significado	Relevância Contextualizada ao Ensino Superior Brasileiro
Andragogia	A Andragogia vem sendo considerada como um novo conceito educacional voltado à educação de adultos que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos). Em 1921, o professor alemão Rosenstock empregou o termo andragogia para indicar as bases filosóficas e metodológicas, bem como a atuação dos professores envolvidos com a educação de adultos (Almeida, 2009, p.105-106)	Termo praticado com muita frequência entre os informantes nativos para pontuar que EaD atende a um perfil de aluno geralmente mais velho, mais consciente e com necessidades diferentes do aluno de perfil jovem.
<i>Self-regulated Learning</i> (SRL) Autorregulação da aprendizagem	<p>“SRL é um processo ativo e construtivo, no qual os alunos estabelecem metas para o aprendizado e, em seguida, devem monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, guiados e restritos por seus objetivos e pelas características contextuais do ambiente” (Pintrich <i>apud</i> Schunk, 2005, p. 85).</p> <p>“SRL é um guarda-chuva extraordinário sob o qual um número considerável de variáveis que influenciam o aprendizado são estudadas dentro de uma abordagem abrangente e holística. Inclui os aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, motivacionais e emocionais/ afetivos da aprendizagem” (Panadero, 2017, p. 422).</p>	<p>Determinante de sucesso</p> <p>Considerando que o termo está em consonância com o anterior, ou seja, considera-se que o aluno mais velho tenha maior facilidade para autorregular o ritmo e o rendimento positivo do próprio estudo.</p>

Colaborativo	Ambientes compartilhados com foco no “desenvolvimento conceitual por meio de atividades colaborativas. Problemas pouco estruturados. Oportunidades para discussão e reflexão. Domínio compartilhado da tarefa. Desafios apropriados. Encorajar experimentação e descoberta compartilhadas. Foco em conceitos e habilidades existentes” (Filatro, 2009, p.99)	Aplicado para realçar um conjunto de características consideradas positivas e essenciais como características de EaD. Muito utilizada como um termo comparativo à educação presencial clássica. Nota-se que os professores entrevistados no questionário mencionavam haver muito pouco trabalho colaborativo estando os próprios fóruns em desuso.
<i>Design Instrucional</i>	“Ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana” (Filatro, 2008, p.2).	Muito usado entre os informantes, altera-se o uso do termo ora para se referir ao conjunto de instruções normativas para desenvolvimento e <i>design</i> de delivery de conteúdos e ora como pedagogia de ensino. Muitos o referem por DI.
Disruptivo	Que tem capacidade para romper ou alterar (dicionário <i>on-line</i> da língua portuguesa)	Designação atribuída a uma inovação tecnológica capaz de derrubar convenções estabelecidas, introduzir novos produtos, reduzir preços e massificar a entrega.
<i>Double-Mode Institution</i>	IES originalmente presenciais e que posteriormente introduziram a modalidade EaD.	Ao tratarem de IES que transitam pelas duas modalidades.
ENADE O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	“Avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada em seu histórico escolar. O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados”. (INEP, 2019)	Indicador de qualidade da educação superior. Tido como um marcador de sucesso ou fracasso de desempenho do curso na avaliação do MEC. Utilizado como ferramenta de <i>marketing</i> para captação de alunos. Referencial gerador de credibilidade para o curso.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio	Prova classificatória- <i>qualifying</i> para entrada no ensino superior e

Exame Nacional do Ensino Médio aplicado pelo MEC	Aplicada pelo MEC criada em 1998 para avaliar o desempenho educação no país.	atrelada ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) no ensino superior ou ao a atual vestibular unificado (é o novo vestibular nacional).
FIES Fundo de Financiamento Estudantil do MEC	O fundo de financiamento estudantil é um programa do Ministério da Educação instituído pela Lei n.º 10.260/2001 que tem por objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por IES conveniadas. (MEC, 2019a)	Aporta grandes somas para pagamento de anuidades de alunos de baixa renda em IES privadas (subsídio com cobrança posterior diferenciado sem índices atrelados e outras facilidades)
Heutagogia	Heutagogia é o estudo da autoaprendizagem e da aprendizagem autodeterminada (Coelho et al, 2016).	Termo utilizado no contexto da Andragogia, da metacognição e da autoaprendizagem por informantes em posições de comando na alta-hierarquia de EaD.
Instrutor	“Estabelecer a presença do instrutor <i>on-line</i> , direcionar os estudantes para as áreas apropriadas para postagem de mensagens, trabalhos e outras tarefas” (Teles, 2009, p. 77).	Termo geralmente utilizado para se referir a figura do instrutor <i>online</i> ou uma espécie de um <i>help-desk</i> intuitivo (gerido por <i>machine-learning</i>) capaz de mediar a solução de questões de ordem mais organizativa e não especificamente acadêmica. Contudo, deve-se apreciar em que contexto o termo aparece utilizado.
Metacognição	Meta do grego <i>metá</i> ou aquilo que muda, transcende ou reflexão crítica sobre (do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). Metacognição: capacidade de reflexão crítica a respeito do auto processo cognitivo (Efklides 2006).	Utilizado por informantes das altas-hierarquias propondo uma abordagem pedagógica onde deve-se considerar a capacidade de envolvimento do aluno num processo consciente de decodificação, retenção e gerenciamento de <i>inputs</i> e <i>outputs</i> de novos paradigmas de como se reaprende a aprender.
Modalidade <i>Flex</i>	Double-Mode IES que permitem que os alunos transitem entre os módulos EaD e Presencial a livre escolha.	Argumentam que os conteúdos presenciais e <i>online</i> são idênticos e podendo-se transitar academicamente entre as modalidades. Tem a seu favor a adaptabilidade quanto gestão do tempo dadas as mudanças das necessidades do discente ao longo do percurso universitário. Na ótica da administração a única alteração é relacionada aos valores das mensalidades ou dos valores cobrados por crédito pela IES.

Monitor	<p>“Um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (Bentes, 2009, p. 166)</p>	<p>Geralmente o termo é usado para se referir ao monitor de polo responsável por redistribuir tarefas funcionando como interface entre alunos e a solução de conteúdo. Por vezes agendam horários para reuniões virtuais entre o aluno e o professor-tutor designado. Notou-se que em IES privadas, muitos são oriundos de cargos administrativos da própria IES e a monitoria é tida internamente na IES como uma progressão de carreira.</p>
<i>Online</i>	Tudo que não é presencial.	Uso alternado entre digital ou <i>realtime</i> .
<i>Peeragogy</i> <i>Peer Learning</i> ou Paragogia	<p>São práticas de ensino entre pares para potencialização de trabalhos colaborativos.</p> <p>“Pair-problem-solving and Reciprocal peer tutoring between equals” (Mota & Scott, 2014, p.86).</p>	Termo utilizado para justificar práticas colaborativas que incluem o entendimento da ótica da colaboração
Polo	<p>“O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.” (Decreto n.º 9.057, 2017)</p>	<p>Termo utilizado pelos informantes para se referirem ao espaço onde ocorre atividade de EaD fora da sede da IES.</p> <p>Na escala de prioridades é o local onde o aluno poderá fazer o <i>download</i> da disciplina para o semestre letivo de uma só vez. Ou seja, é maior elo de garantia de acesso a conteúdo (ou via internet ou via <i>pen-drive</i>)</p> <p>Há uma conotação institucional de exibição de força considerando a maior concentração de número de polos de uma IES. Expansão. Novo espírito dos bandeirantes.</p>
Presencial <i>Face to face</i> <i>Class-Based</i> <i>In-Person education</i>	Ensino Presencial, face-a-face, sala de aula.	Termo utilizados pelos entrevistados para se referir ao ensino presencial
Professor Conteudista	Conteudista ou Professor Especialista é a figura que chancela e assina o conteúdo oferecido.	Na maior parte das vezes são contratados por tarefa e raramente terão contato com o aluno. Os direitos autorais do conteúdo produzido costumam pertencer a IES e se transformam em E-books e afins.
Professor-Tutor	“O professor tutor é o agente motivador/orientador que irá	Termo comumente utilizado para se referir ao professor oficial da disciplina que assinará a documentação do curso como

	acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo” (Bentes, 2012, p. 166).	avaliações, remessa/recebimento de tarefas, provas, exames e a pauta acadêmica.
Prouni	“O Programa Universidade Para Todos do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior. Para concorrer as bolsas integrais o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até, 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%) a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa” (MEC, 2019b)	Termo muito utilizado entre os informantes ao se referirem aos diferentes perfis de alunos nas IES privadas comumente empregado como um adjetivo “os alunos Prouni”.
Resultados ENADE	É um indicador. No Brasil, é comum que a comunicação institucional e o <i>marketing</i> de uma IES se refiram ao resultado do ENADE como demonstrativo da performance global do curso neste exame nacional que todas as IES públicas e privadas do país são obrigadas a participar.	Utilizado como demonstrativo de sucesso, competência e eficiência do curso na modalidade EaD quando em comparação ao ensino superior presencial.
<i>Single-Mode Institution</i>	IES que que já nasce 100% EaD	Utilizado para se referir ao novo modelo de IES EaD que já é concebida dentro de um novo formato com as devidas prerrogativas que de certa forma foram muito simplificadas no país em comparação as obrigatoriedades das IES clássicas como por exemplo a obrigatoriedade de bibliotecas físicas, refeitórios, acessos e banheiros para deficientes físicos, desportos, transporte etc.
Tutor	“O tutor, por compreender que o perfil do corpo discente é bem diferente do ensino presencial — formado na maioria por alunos adultos, que precisam ter maturidade e determinação no estudo, responsabilidade em seguir cronogramas estabelecidos, além de requerer conhecimento nas tecnologias utilizadas —, cumpre sua função de mediador nesse processo” (Bentes, 2009, p. 166)	Este termo é comumente utilizado ora para se referir ao monitor, ora ao professor-tutor e não há 100% de clareza de analisá-lo isoladamente do contexto em que é utilizado.
<i>Wizard</i>	Um recurso de ajuda de um pacote de <i>software</i> que automatiza tarefas complexas, perguntando ao usuário uma série de perguntas fáceis de responder.	Aplicado ao uso de IA nas tarefas do dia a dia EaD que aumenta a produção de escala de repostas com soluções rápidas e práticas.

Nota: Tabela de autoria própria realizada com base na coleta e observação das entrevistas abertas em profundidade.

A partir do vocabulário dos entrevistados, como decodificado em contexto acima, tornou-se possível isolar e interpretar o que definimos como ‘os quatro eixos temáticos fundamentais do discurso EaD’ à luz do ensino superior brasileiro na prática.

No primeiro grande eixo temático, a exemplo da repetida menção a testes públicos como ENADE e ENEM, e de arranjos público-privados como o FIES nos apontam para indicadores dos discursos sobre educação superior no nexo entre público-privado. Para fins de referência, ver Anexo III para documento oficial acerca do método de cálculo da nota final do ENADE. Aqui, o Estado se compromete a estabelecer relações de tipo variado com empresas privadas, visando aumentar o alcance da educação a distância no Brasil.

No segundo eixo temático, os termos instrutor, monitor, paragogia, colaborativo, professor conteudista e tutor, dentre outros, apontam para uma divisão de funções e competências entre profissionais EaD, isto é, os discursos de gestores e professores aludem a uma necessidade de reformulação das funções tradicionalmente associadas à educação, em conjunto com novas funções advindas das especificidades inerentes à modalidade.

No terceiro eixo temático — tecnologias e espaço — termos como modalidade *flex*, *design* instrucional, presencial, *face-to-face*, *class-based*, por exemplo, indicam o lugar central das tecnologias digitais e de seus efeitos na organização espacial e temporal da educação para a modalidade EaD.

No quarto e último eixo temático, termos como autoaprendizagem, metacognição, andragogia, autorregulação do estudo e andragogia, compõem um discurso acerca das capacidades, características e responsabilidades do aluno no processo de aprendizagem, formando, portanto, uma imagem do aluno ideal para a educação a distância.

Na argumentação apresentada nas seções seguintes, os questionários e as entrevistas serão tomados como um conjunto de dados único. Os dois procedimentos de coleta, embora diferentes, foram delineados para o mesmo propósito analítico. Todas as respostas dos questionários foram compiladas pelo mecanismo analítico embutido no Google Forms, gerando dados quantitativos tomados aqui como complementos para a análise discursiva. O Apêndice I traz o questionário somente com as perguntas e o Apêndice II traz o mesmo com as respostas consolidadas. Todas as respostas referentes às seções 1 e 2 — Dados Biográficos e Área de Formação e Titulação Profissional — foram consideradas no capítulo 4 na discussão acerca da representatividade da amostragem. Portanto, as respostas consolidadas das seções 3 a 8 são analisadas em conjunto com as entrevistas transcritas nas seções seguintes. Como já dito, a pesquisa usa de uma metodologia mista com métodos qualitativos primários — entrevistas abertas e análise discursiva — e métodos quantitativos secundários — questionários com respostas consolidadas em percentuais dentro de uma amostra representativa.

5.2. Primeiro eixo temático: a educação no nexo público-privado

Quando perguntado sobre o futuro de EaD e seu lugar na educação no Brasil, o entrevistado Prof. Alan (G), professor titular em uma instituição pública de ensino superior e pioneiro de educação a distância, respondeu:

Eu acho que a EaD é bastante importante, a gente na própria [nome da instituição na qual atua] já usa a EaD em algumas disciplinas, mais nas disciplinas quantitativas. A gente mistura avaliação presencial com o curso EaD. O aspecto da preparação também é importante, porque eu acho que é um futuro que começou pelo menos dez anos atrás, com a EaD. Então tem bastante tempo e a tendência é aumentar. Claro que como é uma universidade pública você tem mais certas barreiras que você não consegue ultrapassar facilmente até pela tradição e etc, mas é uma tendência. (Prof. Alan – G)

Em decorrência dos dispositivos legais estabelecidos no Brasil, especificamente ao item 6.2 do I PNE 2001-2010 e o Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017, que fomentam a formação de cursos por EaD tanto através de incentivos fiscais quanto através de regulamentação direta das instituições públicas, as políticas públicas de educação a distância criam uma situação em que *público* e *privado* se veem implicados em relações de vários tipos. Na fala do Prof. Alan (G), a partir de uma instituição pública, a impressão é que a educação a distância é uma modalidade de ensino que exige dinamismo, velocidade de adaptação e que vai de encontro a formas tradicionais de educação. Características essas que, segundo Prof. Romeu (G), vice-presidente de tecnologias educacionais em um conglomerado privado de IES, não são compatíveis com o sistema público brasileiro de educação: “A educação pública no Brasil é cara, e o governo... não tem agilidade.”

As relações entre público e privado no Brasil são objeto de estudo clássico das ciências sociais brasileiras (Tavolaro, 2005; Botelho, 2007). Na sociologia brasileira clássica, o debate sobre o público e o privado, ou mais especificamente, sobre a *separação entre esfera pública e esfera privada* enquanto dimensões da sociedade, girava em torno de três questões elementares: será o Brasil um país verdadeiramente moderno? Se não, o Brasil pode vir a ser moderno? Para ser moderno, o que o Brasil precisa? Essa cadeia de questões teóricas e políticas alimentou a imaginação sociológica brasileira por muitos anos, formando vertentes de pensamento que atravessaram todo o século XX (Botelho, 2007, p. 51). Em vez de entrar nas minúcias desse longo debate, é preferível apontar que ele se mostra relevante para a pesquisa contemporânea sobre educação no Brasil, seja do ponto de vista da presença do setor privado na gestão pública (Adrião e Pinheiro, 2012), das mudanças na interface público/privado ao longo do tempo (Afonso, 2010), das origens das chamadas “parcerias público-privadas” no sistema de educação público (Robertson

e Verger, 2012) ou das mensurações de qualidade do ensino superior diante das relações público-privado nesse âmbito (Sousa, 2009).

Nas falas de Prof. Alan (G) e Prof. Romeu (G), ambos entrevistados na fase exploratória em entrevistas abertas, reproduziu-se a noção comum de que o público e o privado são diferentes especialmente em termos de sua *eficácia e agilidade*. O público estaria associado ao moroso, lento, rígido e tradicional, enquanto o privado associa-se ao ágil, adaptável, moderno e flexível. A rapidez e “flexibilidade” da educação a distância apareceram associadas comumente a uma percepção de inexorabilidade do futuro representado pela EaD. Se o sistema público de ensino é “lento” e dependente de modelos de educação tradicionais, a educação a distância é “rápida” e inevitável, pois indica o futuro. Tais características aparecem também dissociadas de questões de público e privado em outras falas:

Eu acho que a educação a distância é um jeito novo e que de alguma maneira vai ter que pegar. Isso porque a revolução das mídias aconteceu de um tal jeito que hoje fica mais difícil você ficar pondo os alunos para dentro de uma sala de aula com professor. (Dr. Otávio - PL)

Quando perguntado sobre a capacidade de aprendizado dos alunos mais jovens em relação às tecnologias digitais usadas em EaD, o Prof. Rodolfo (G), administrador em uma IES privada de EaD e ocupante de cargo político na capacidade de legislador, respondeu: “É realmente surpreendente o quanto respondem bem a adoção às tecnologias digitais. Isso não deveria surpreender ninguém. [...] Eu diria que tem uma população que gosta disso, que aprende rápido e que dá retorno” (Prof. Rodolfo - G). O contraste entre a rapidez e inevitabilidade da educação a distância e a lentidão e o tradicionalismo de outras modalidades de ensino, portanto, nem sempre aparece vinculada da mesma forma à questão público-privado. Se nas falas de Prof. Alan (G) e Prof. Romeu (G), o setor público associava-se à lentidão e à rigidez, enquanto o privado

significaria o contrário, a Profa. Dayse (Pr), acadêmica, professora e pesquisadora em uma IES pública, expressa uma visão contrária quando fala sobre o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ). O Cederj é o consórcio UAB das instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro dedicado a aumentar a “capilaridade” e o alcance do ensino superior no território brasileiro em sua extensão através da educação a distância. Nas palavras da Profa. Dayse (Pr), quando perguntada se acredita que o consórcio funciona bem, responde:

Sim, funciona. O consórcio funciona há bastante tempo e foi uma forma, como eu estava falando, que como o braço da universidade pública brasileira é muito curto; porque nós somos em número reduzido diante no ensino superior privado (são aproximadamente 230 sessões públicas). [...] Então a ideia desse consórcio é reunir as universidades para pensar a educação a distância. Para alguns cursos a licenciatura sempre teve muita força no Cederj, como em Física, Química e Biologia... Você não vai encontrar cursos que contam com maior prestígio, com maior capital, digamos assim, que são os cursos de medicina, direito, psicologia e engenharia, que são cursos que não se encontram a distância. (Profa. Dayse – Pr)

A iniciativa pública do Cederj coloca-se então na posição de expandir o ensino superior para áreas onde este ainda não se encontra, devido à pouca capilaridade das instituições públicas. Sendo assim, trata-se de uma solução pública para um problema que é identificado por outros entrevistados: da enorme dificuldade do sistema de ensino público para se atender às demandas de um território tão vasto. Assim, EaD aparece como peça-chave geradora de expansão da educação como um direito, um bem público e democrático. No entanto, se o Cederj representa uma solução pública de qualidade, conforme aferido nos questionários (ver Apêndice II nos anexos), para o problema da “lacuna”, termo utilizado por informantes para se referir à falta de serviços de educação em muitas partes do país, novas formas de *arranjos público-privado* representam outra solução, que parecem estar ganhando força.

Robertson e Verger (2012) argumentam que as parcerias público-privado na educação (PPPE) representam um avanço do setor privado nos mecanismos de governança pública, fomentado pela

erosão progressiva das divisões entre esferas estatais e esferas não-estatais da sociedade. Adrião e Pinheiro (2012) chamam a atenção para alguns fatores que contribuíram para formação de arranjos público-privados: introdução de mecanismos competitivos na gestão pública, como por exemplo premiações por desempenho e “ranquiamentos”; a transformação das instituições públicas em um tipo de instituição privada sem fins lucrativos, financiadas pelo Estado, mas geridas pelo setor privado; transferência da oferta do serviço outrora público de educação para o setor privado, ainda que com financiamento parcialmente estatal (Adrião e Pinheiro, 2012, p. 58).

Os arranjos público-privados funcionam, portanto, por um discurso que associa a *escassez ou fragilidade do sistema de educação público* às *vantagens do setor privado*. Em termos de EaD, a “lacuna” da educação pública seria sanada pelo avanço inevitável de formas de educação a distância engendradas pelo avanço das tecnologias digitais e pela gestão privada enquanto alternativa mais eficaz e ágil, em comparação com a gestão pública. Tais arranjos público-privados podem ser agrupados em três tipos: arranjo por incentivo fiscal; arranjo por mescla; arranjo pela transformação de instâncias avaliativas públicas em instâncias de *performance* de negócios privados.

Nesses arranjos, há uma série de trocas simbólicas e materiais: por um lado, o governo depende da iniciativa privada para alcançar metas estabelecidas no âmbito público, aqui especificamente as metas do Plano Nacional de Educação, e as empresas privadas aproveitam os incentivos fiscais para reduzir o desafio das “lacunas” e com isso e em contrapartida, também aumentam exponencialmente suas margens de lucro. Vários formatos de arranjos dessa natureza são notórios no Brasil: aplicação de exames como o PISA, ENEM, ENADE - aferição de dados IDH etc. - contextualizam as regras internacionalmente reconhecidas e padronizáveis em escala global e nacional (macro e micro).

No mais, a formação da mão de obra de docentes interiorizados por todo o país e jovens adultos carentes de profissionalização adequada aparecem nos (D)iscursos cotidianos como uma atraente consequência para o investimento de Estado e empresas em educação a distância.

Um segundo tipo de arranjo é exemplificado pelo curso de pós-graduação no qual leciona o Prof. Alan (G), diretor executivo de banco e docente horista: o curso é privado, porém, está encampado na grade geral de uma instituição pública. De maneira geral, esse tipo de arranjo de mescla funciona por uma lógica de combinação: a estrutura institucional da esfera pública é combinada com uma administração privada interna, de modo que os recursos humanos — professores e demais funcionários — geralmente trabalham em um regime duplo.

O terceiro tipo de arranjo público-privado é mais significativo para o entendimento do eixo temático aqui explorado. Os dispositivos legais que estabeleceram a obrigatoriedade de EaD nas instituições públicas e incentivaram a formação de instituições privadas de EaD vieram acompanhados de mudanças nos mecanismos avaliativos da educação. Diante disso, os exames do ENADE e o ENEM tornaram-se peças-chave para a legitimação das instituições privadas que oferecem cursos na modalidade à distância pois, além de incorporarem a imagem destes exames às instituições em suas propagandas institucionais, afirmam a validade de EaD como forma legítima de ensino outorgada pelo próprio Estado. Sobre as propagandas, segue abaixo imagem da página inicial para os cursos “flex” — termo usado para indicar que o aluno pode migrar do virtual para o presencial ao longo dos 4 anos de graduação — na universidade Estácio (Figura 7).

Figura 7.

Página inicial do website de uma IES privada que oferta cursos na modalidade EaD

Matricula MEC Atendimento Virtual Ligue: 0800 880 6767 | 4003 - 6767 Plantão Coronavírus Minha Estácio

A Estácio ▾ Cursos ▾ Estude na Estácio ▾ Como Ingressar ▾ Inscreva-se ▾

Graduação Flex

O equilíbrio perfeito entre seu tempo e seu sonho

O equilíbrio perfeito entre seu tempo e seu sonho

INSCREVA-SE!

Uma o que há de melhor, uma metodologia inovadora e digital, comprovada pelos resultados no ENADE, com encontros presenciais de atividades práticas. Tudo isso com liberdade, conveniência e mensalidades mais acessíveis.

Ideal PARA VOCÊ que precisa de flexibilidade e tem muita vontade de estudar

Nota: Retirado do site <https://portal.estacio.br/flex/> em 27 de junho de 2020.

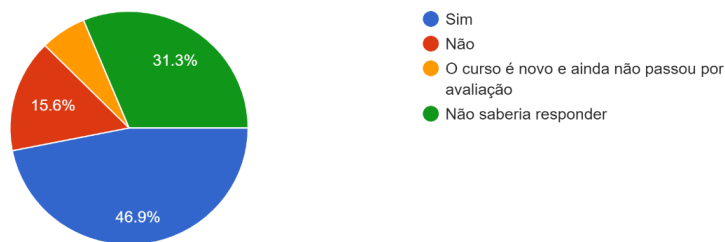
Quando perguntado sobre os mecanismos de avaliação para alunos, Prof. Romeu (G), vice-presidente de tecnologias educacionais de uma instituição privada de EaD de porte gigante, (com mais de 500 mil alunos) responde:

A gente faz as pesquisas tradicionais, o [cita o nome do *software* de avaliação da IES], que é o índice de satisfação do aluno a ser feito, que é para todos os alunos: presencial e a EaD. Tem pesquisas próprias só para EaD, que são as pesquisas relacionadas ao conteúdo. Tem os regulatórios que no momento não me recordo o nome agora, mas enfim, regulatório tem que fazer para o MEC. **Mas tem um dos dados mais importantes para nós que é o ENADE.** Então pela primeira vez agora no ano passado, o Enade foi separado dos alunos EaD e presencial e isso faz parte do marco regulatório. Então nessa separação, que antigamente (era a soma) da nota global da instituição e do aluno, mas enfim a nota global que interessa (era tudo) misturado. E então não tinha como comparar um aluno com outro (presencial e à distância). Com essa separação, por exemplo, podemos verificar que um aluno de EaD, a nota, ela é muito superior à do aluno presencial em termos de ENADE. Isso demonstra que o conteúdo está sendo bem passado e assimilado por eles. Que a metodologia funciona. (Prof. Romeu – G) (*grifo próprio*)

O ENADE aparece, portanto, como peça-chave no discurso de legitimação da modalidade EaD e como evidência da eficácia da modalidade na instituição privada. No entanto, a importância do ENADE, bem como dos arranjos público-privado, aparece de outra forma nos discursos locais dos professores. A pergunta número 41 do questionário (Apêndice II) foi formulada precisamente com intuito de aferir a importância do ENADE na percepção dos professores sobre sua experiência em cursos EaD. Abaixo, segue uma representação gráfica dos resultados:

41. A nota do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) do curso que você leciona é consonante com a sua percepção?

32 responses



15 Sim

5 Não

2 O curso é novo e ainda não passou por avaliação

10 Não saberia responder

O mais surpreendente neste resultado é o fato de que 30% dos professores desconhecem totalmente a nota ENADE de seus respectivos cursos, demonstrando distância entre: o lócus produtivo do docente, o marketing institucional da IES para atrair alunos e manter o relacionamento com os financiamentos públicos e o discurso legislativo-institucional dos gestores, que tomam o índice ENADE como uma matriz de avaliação comparativa que mede a qualidade de *performance* entre os cursos superiores presenciais e à distância dentro e fora de suas IES. Ainda neste enquadramento algumas respostas ao item 42 do questionário se destacam: “O Exame é mal elaborado” (Docente do curso Direito do Trabalho – IES privada); “ O aluno utiliza o ENADE como ferramenta de vingança a qualquer problema que tenha tido na graduação, ele não entende que sua nota implica na qualidade final do seu diploma (Docente de Dentística – Odontologia – IES privada); “ A nota foi baixa em função dos estudantes” (Docente de Engenharia de Software – IES privada) ; e, “Evidencia a deficiência no ensino fundamental e médio (Docente de Filosofia do Direito – IES privada).

O que é possível dizer, então, sobre o primeiro eixo temático do discurso EaD? A configuração particular da legislação brasileira sobre a EaD estabelece uma série de possibilidades de ação para os atores envolvidos com essa modalidade de ensino. Já é regulamentada a necessidade da implementação de EaD em instituições públicas e, por outro lado, a criação de cursos com educação a distância nas instituições privadas é incentivada direta ou indiretamente. Assim, cria-se um terreno fértil para a formação de arranjos público-privado que afetam os rumos do ensino superior enquanto política pública. Através das falas de gestores e gestores-professores, identificamos um padrão de funcionamento regular do discurso legislativo-institucional, isto é, aquele vinculado aos dispositivos legais e diretrizes institucionais.

Primeiro, identifica-se uma “lacuna” no sistema público de educação, seja pela falta de recursos materiais ou humanos. Segundo, avalia-se o sistema público como lento, ultrapassado e, no geral, insuficiente em relação a capacidade da iniciativa privada, avaliada como rápida, ágil e flexível. Terceiro, justifica-se o estabelecimento de arranjos público-privados por incentivo fiscal ou por transposição de instâncias avaliativas (o ENADE especialmente) de modo que o Estado aparece como financiador e avaliador, enquanto as empresas aparecem como gestoras e prestadoras do serviço. No entanto, também há a possibilidade de soluções públicas como evidencia o CEDERJ, um consórcio de IES públicas que também parte do mesmo diagnóstico da “lacuna” para aumentar a “capilaridade” do ensino superior no Brasil. Logo, nota-se que o eixo temático que se traduz no nexo público-privado é complexo e indica mais de uma tendência para a implementação das políticas públicas. Entretanto, a existência do CEDERJ não é suficiente para negar que, a princípio, a tendência primária para a implementação de EaD parece ser aquela vinculada a arranjos público-privados dos tipos descritos acima. Mais ainda, percebe-se uma diferença de objetivo explicitamente veiculado na fala da Profa. Dayse, professora e pesquisadora em IES pública, em contraste com as falas dos gestores. Para a Profa. Dayse, o consórcio visa a democratização cada vez maior do ensino superior brasileiro. Por outro lado, os gestores parecem colocar a questão público-privado em termos de uma parceria que visa uma *troca* adequada tanto aos objetivos das empresas quanto aos objetivos do Estado:

Para mim as fundações têm incentivos fiscais para elas poderem subsidiar qualquer que seja o programa que elas queiram subsidiar e daí elas escolhem plataformas. A educação é a plataforma que me parece muito interessante porque elas se aproximam das empresas e dos objetivos das empresas. (Gabriel, M.Sc. – G)

Partindo da mesma constatação de uma lacuna educacional, chega-se a discursos indicando objetivos distintos. É preciso salientar que o Gabriel M.Sc. é vice-presidente de uma empresa

privada global de alta tecnologia, que atua em todos os países do mundo que possuam acesso à internet e liberdade de uso da mesma, enquanto a Profa. Dayse leciona em uma universidade pública brasileira. Por fim, neste primeiro eixo temático, da educação no nexo público-privado, fica evidente a distância entre as menções a práticas associativas como por exemplo a instancia de validação do ensino superior como nas avaliações da representação do exame nacional ENADE como um suposto selo de qualidade, se comparados os discursos dos gestores com o discurso dos professores. As evidentes discordâncias demonstram que nem todo o eixo temático do discurso EaD carrega o mesmo peso para todos os envolvidos. Isso porque na implementação de uma modalidade de ensino como essa, mostra-se necessária a coordenação prática de vários indivíduos, cada um com objetivos, condições e competências diferentes. É essa coordenação e seus efeitos que ficam evidentes no próximo eixo temático a ser considerado.

5.3. Segundo eixo temático: coordenação de funções e competências

EaD é um coral de muitas vozes. Diferente do cenário clássico de ensino em que um professor e um grupo de alunos se encontram em uma sala de aula, a modalidade exige uma coordenação outra de pessoas e recursos. De início, as tecnologias digitais que mediam o contato entre professores e alunos exigem por si só, indivíduos capazes de mantê-las. Além disso, é preciso que todos os envolvidos com essas tecnologias saibam como operá-las. Em se tratando da figura do professor, não é possível falar de um único sujeito que ministra o conteúdo diretamente a um grupo de alunos. Dependendo do modelo utilizado de educação a distância em cada instituição, há uma *pulverização* das funções usualmente associadas à figura do professor atribuído a um novo entendimento de multidocência. Já o aluno, por sua vez, também não mais se vê exclusivamente na posição de aprendiz, podendo adquirir outras funções enquanto colaborador-produtor-fornecedor de conteúdos ou até mesmo como uma espécie de monitor entre colegas e pares. Logo,

além de pulverização de funções outrora centralizadas em uma figura, há também *(re)distribuição* de funções análogas entre seus vários atores. Resulta disso um cenário em que o ensino é um fator tanto pedagógico quanto administrativo e logístico. Dizer isso não significa afirmar, todavia, que o ensino presencial também não é questão administrativa e pedagógica ao mesmo tempo. Trata-se de enfatizar que os desafios logísticos de EaD ainda estão candentes nas experiências e relatos dos profissionais da educação, uma vez que, em se tratando do início de um processo de implementação, ainda não há soluções estabelecidas e amplamente compartilhadas.

Decorre disso que as formas de coordenação prática de funções — atribuições, funções, deveres, tarefas — e competências — capacidades, conhecimentos, técnicas — variam de uma instituição para outra. Em vista disso, focamo-nos nas comunalidades dentro dessa variação, buscando rastrear pontos em comum nos discursos de gestores e professores quando estes falam sobre questões pertinentes relativas à coordenação de funções e competências na educação a distância. Dr. Otávio (PL), médico que atua como docente em uma IES privada de alto prestígio em sua área, compara o trabalho do professor “de antigamente” ao seu trabalho hoje, indicando EaD como sinal de que a função de ensinar está atravessando um franco processo de mudanças:

Nos últimos anos muitas coisas mudaram... Por exemplo o médico mudou o jeito de atender o paciente, o advogado mudou o jeito de atender o cliente, mas o professor ainda continua mais ou menos do mesmo jeito. Então pode ser que mudou a lousa, que antes era uma lousa de giz e hoje é a lousa eletrônica, mas hoje eles usam um pouco mais de recursos, PowerPoint e outras coisas. Contudo, ainda tem um cara lá na frente, tem os alunos sentados, todos numa sala de aula e prestando atenção, e todo mundo igual...Então assim é, a minha visão da educação a distância vai ter que mudar a educação. Ou a educação de algum jeito vai ter que mudar e com recursos eletrônicos, que pode ser educação a distância. (Dr. Otávio – PL)

A mudança nas funções do trabalho de docência estaria, portanto, associada a mudanças em recursos tecnológicos. Esse é um *motif* comum nas entrevistas em profundidade e nos questionários: tecnologias digitais trazem desafios de desempenho, seja para professores ou para

alunos. Junto a essas mudanças, estão outras vinculadas a uma espécie de transformação geral na relação professor-aluno, que estaria deixando de ser vertical e assimétrica para tornar-se horizontal e simétrica. Ainda nas palavras de Dr. Otávio: “A dinâmica da sala de aula mudou.” Consequência disso é a exigência de nova qualificação dos professores:

Porque a gente não nasceu sabendo usar PowerPoint. Qual é o jeito mais fácil? A gente não fez faculdade disso, não aprendemos a dar aula (assim), mas esse curso de pós-graduação que fiz foi bem interessante, não só pela preocupação em desenvolver a ciência, mas também em desenvolver uma das capacidades que se exige de um mestre, um doutor, para (nova) comunicação em sala de aula. (Dr. Otávio - PL)

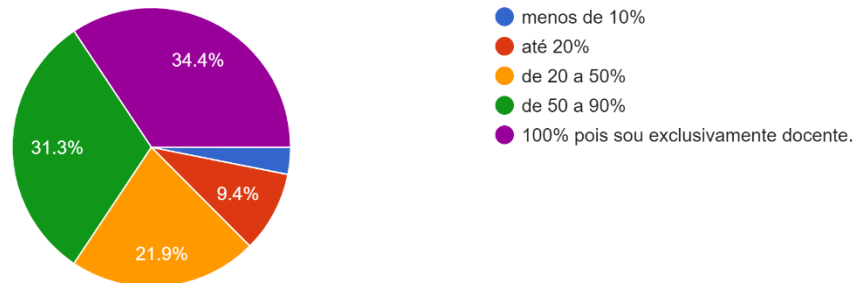
Nesse relato, o professor/médico relata uma experiência em um curso de qualificação em didática que havia recém realizado. Em linha com o médico, o ponto de vista de Gabriel M.Sc. (G), gestor de uma empresa de alta tecnologia e experiente docente, explicita que na sua visão, a educação a distância fomenta a especialização do professor como especialista da sua área. Tratando dos desafios positivos, segundo ele, da educação a distância, o executivo afirma:

O conteúdo é o problema, mas sem dúvidas, resolve o problema da tecnologia e abre a possibilidade de que o educador se especialize somente em educação. Não precisa nem formatar o conteúdo e nem a plataforma e assim deixar os engenheiros especialistas fazerem este processo. (Gabriel M.Sc. – G)

Parece que as funções e competências do professor podem ir em duas direções diferentes: especialização na função de docência ou qualificação progressiva para incorporar suas competências de docência já adquiridas. Não se trata de direções contrárias, porém, nota-se que do ponto de vista do professor, a educação a distância significa um desafio que exige outra qualificação, enquanto do ponto de vista do gestor, a questão é de uma divisão do trabalho e especialização de funções já adquiridas de antemão. Porém, a respeito das condições reais para qualificação contínua do docente, as respostas à pergunta 9 do questionário são relevantes:

9. Que percentual aproximadamente do seu tempo total de horas de trabalho é dedicado à docência?

32 responses



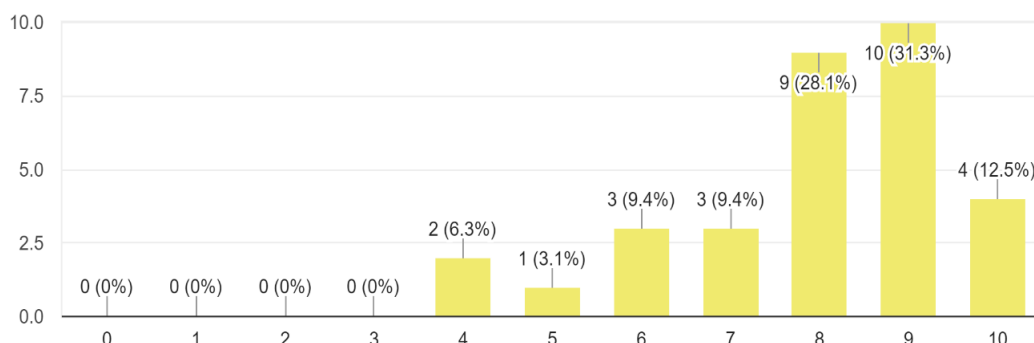
- (1) Menos de 10%
- (3) Até 20%
- (7) De 20 a 50%
- (10) De 50 a 90%
- (11) 100% pois sou exclusivamente docente.

Esse resultado é curioso, pois apesar de apenas 34,4 % serem exclusivamente docentes, o segundo grupo mais representativo, 31,3% dos entrevistados informou que dedica de 50 a 90% do seu tempo total de trabalho à docência apesar de exercerem outras atividades. Número igualmente expressivo refere-se aos outros 30% restantes, que computam em média aproximados 20% de seu tempo total de trabalho dedicado à docência.

Essa análise serve como um bom indicador quanto à disponibilidade de tempo que o docente brasileiro disporia em média para despender em treinamentos, aperfeiçoamentos, capacitações etc. Tendo em vista as respostas, um caminho possível seria formular os cursos de aperfeiçoamento e treinamento de acordo com a disponibilidade de tempo da categoria. Ou seja, treinamentos de EaD focados no docente devem ter em mente a multifuncionalidade deste professor e deveriam oferecer alternativas que se encaixem nesta rotina, como, por exemplo, vídeos tutoriais e rodadas de prática *online* remotas com pares, colegas, alunos (ou *mock-users*), técnicos de TI, coordenadores etc. Tal necessidade é corroborada mais uma vez pelas respostas à pergunta 13:

13 - Como você classifica de 0 a 10 as suas habilidades individuais para a docência EaD?

32 respostas



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito fracas Muito fortes

A questão 14 — “Por favor, justifique sua resposta anterior” — pedia que os respondentes justificassem sua resposta à questão 13. Diante das duas respostas tomadas em conjunto, notou-se que a autoavaliação dos professores em relação às suas habilidades para lecionar EaD tiveram nota média de 8, uma nota relativamente alta, e a principal justificativa deste aspecto positivo está relacionada, como relato dos próprios, de esforço pessoal: de empenho e aprendizagem; da qualidade de ser um bom docente que é fruto de sua experiência e prática presencial; da habilidade de saber transpor conteúdos; e das avaliações periódicas institucionais que recebem como *feedback* de seus alunos. Fica claro em seus discursos que as notas desta autoavaliação estão intimamente relacionadas aos seus esforços pessoais de como os mesmos interpretam o significado de serem capazes de “transpor barreiras”.

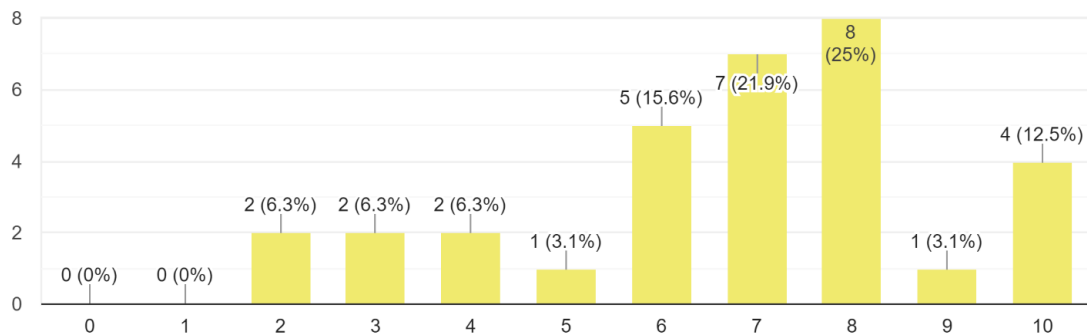
Do ponto de vista negativo, professores manifestaram desconforto e falta de treinamento de capacitação EaD, falta de treinamento quanto a utilização das plataformas em si, e, da enorme dificuldade que encontram de manter seus alunos atentos e engajados, conforme relato: “O meu curso é um curso introdutório que exige muita motivação dos alunos, o que fica prejudicado no

formato à distância” (Docente de Introdução a Macroeconomia – Economia - IES privada). Um outro professor afirma que se considera “bem versátil, mas falta mais originalidade para captar atenção” (Docente de Oncologia Clínica, Medicina, IES privada).

Existe, portanto, uma área de desconforto entre os docentes brasileiros e que está é relacionada à falta de capacitação específica em EaD e da percepção da ausência de interatividade que se demonstra concreta na ausência da presença da atenção do aluno e na consequentemente incapacidade da construção de um relacionamento de aprendizagem entre aluno-professor. Junto à autoavaliação que indica a relevância e o desafio da qualificação contínua, muitos docentes apontaram para uma ausência de apoio pedagógico para o professor no exercício de suas funções em modalidade EaD:

26. Como você avalia de 0 a 10 o suporte pedagógico prestado por IES aos docentes na modalidade EaD?

32 responses



Nota Média 6,7, por aproximação 6,5

Ao serem perguntados sobre o que fazer para melhorar o apoio pedagógico prestado pelas IES aos docentes EaD responderam quase em sua totalidade que não havia qualquer apoio desse tipo. Existe, segundo eles, suporte técnico em estilo *helpdesk*, e em alguns poucos casos alguns treinamentos para utilização da plataforma, como resume um informante: “Não há suporte

pedagógico oficial, apenas algumas pessoas que auxiliam nas questões técnicas que determinam as possibilidades pedagógicas do curso” (Docente de Processos de Aprendizagem de Química no Ensino Médio – Licenciatura em Química, IES pública). Outra informante respondeu: “Plataforma eficiente, amplo apoio em TI, mas pouco treinamento pedagógico” (Docente de Redação Jornalística – Comunicação Social – IES privada).

Para além da qualificação ou especialização do professor, há de se enfatizar o que chamamos de pulverização de suas funções e competências:

Sempre tem um professor envolvido chamado de autor ou conteudista. Um outro professor é par dele como um validador, que vai validar esse conteúdo, - e aí entra a fase produção - tem um revisor de texto, com a revisão linguística, e o redator final, que muitas vezes dá uma mexida no texto para ficar mais adequado a linguagem, até a organização dos parágrafos e dos capítulos. Depois vai para um diagramador que monta mesmo o livro (e-book ou e-apostila) e eventualmente passa por um ilustrador também. Então sempre tem alguém por trás. É realmente uma fábrica de conteúdo. (Prof. Romeu - G)

A analogia com a fábrica na fala de Prof. Romeu, vice-presidente de tecnologias educacionais em um grupo privado de EaD, é particularmente interessante, pois remete a um estágio de desenvolvimento de um modo de produção caracterizado pela separação de funções outrora arroladas na mesma figura do professor. Por exemplo, a feitura de um sapato, que outrora era realizada de início ao fim por um artesão, tornou-se um processo envolvendo vários estágios, cada um com uma função específica, operando tecnologias especializadas. Na cadeia produtiva EaD, algumas posições são objeto de muita preocupação, quiçá contestação, como por exemplo, a do tutor:

E ainda tem uma outra ponta, que na minha leitura é a ponta mais precarizada de EaD, que é o tutor, que é justamente quem faz a mediação daquele desenho didático para o aluno. Então esse tutor, em geral no movimento à distância (nesse modelo, nessa modalidade), é o tutor quem está ali na linha de frente atendendo o aluno, tirando dúvidas, indo ao Polo conversar com o aluno.

Porque quem vai ao Polo não é o professor que fez o conteúdo, nem o aferidor e sim o tutor. Então você não está falando nem com uma fonte primária nem para uma fonte secundária. Você está falando com alguém que eu não arrisco nem a dizer que é uma fonte terciária... Porque não sabemos se esse tutor teve tempo, disponibilidade, e foi pago o suficiente para que ele possa fazer a leitura devida naquele material didático; ele está ali mediando aquele estudante, aquele conteúdo. Porque ele não é o conteudista nem o aferidor. Esse é o movimento interessante de pensar nesse desenho de EaD. E isso vale pra qualquer instituição. Pensar nesse vai e vem do conhecimento. De quem desenvolveu, de quem pensou, de quem está aprendendo e de quem está fazendo essa ponte que é o *tutor*, porque se têm muitas pessoas envolvidas nesse processo, nesse conhecimento. (Profa. Dayse - Pr)

A figura do tutor é, neste contexto, questionada e contestada pois aparece como um mediador ou um terceiro em uma cadeia de relações já complexa que liga professor a aluno. Embora nem todas as instituições trabalhem com o cargo de tutor, é recorrente a colocação de um elo necessário na educação a distância que se localiza entre o conteúdo digital, que pode ser veiculado em tempo real ou oferecido como conteúdo para *download* ou *streaming* em qualquer hora, a recepção do aluno e sua elaboração posterior, incluindo dúvidas. A Profa. Dayse expressa preocupação quanto ao surgimento e acúmulo de novas funções, falta de treinamento e a precariedade do papel mediador exercido pelo “tutor”: “Quem acompanha é o tutor, que tem que ser um “polvo!” Em outras palavras, na extensão da jornada entre o conteúdo original, o ‘*delivery*’ e o retorno do aluno, uma série de agentes mediadores da educação a distância se interpõe, conforme claramente expresso na fala de uma monitora e professora de uma IES privada:

A nossa EaD, a gente tem a plataforma da [cita o nome da plataforma internacional com direito de uso pago pela IES] que é muito conhecida lá fora, e que deu muito certo aqui na IES. É uma plataforma intuitiva de fácil navegação para os alunos, o que facilita no estudo desse aluno de vários cursos, além de ser um diferencial das outras instituições. Geralmente as outras IES colocam a EaD e uma ferramenta, e os alunos têm que se virar. Aqui a gente tem diferencial *do tutor presencial* não só o *tutor online*. Aqui temos o *tutor online* que administra a disciplina e acompanha o aluno com os conteúdos e também tem o *tutor presencial*, em cada unidade nossa, que dá toda assistência ao aluno do momento em que ele fizer matrícula, e antes mesmo disso, passa toda a nossa plataforma, explica, tira todas as dúvidas até o dia da formatura. Então o

núcleo de educação a distância da instituição está presente nisso, o aluno se sente acolhido porque todo o manuseio da plataforma, questões de aprendizagem e suporte, tanto administrativo quanto o pedagógico - a presença do tutor presencial está ali para fazer essa ponte. (Tutora Graziela - T)

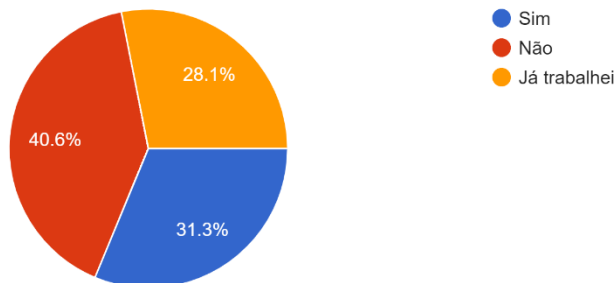
Graziela ocupa o cargo de coordenação da tutoria em sua instituição, e neste caso, exerce a função de mediadora entre alunos, professores e gestores bem como a de um novo ator: o polidocente. Oriunda do departamento de recursos humanos, Graziela intermedia a aprendizagem entre conteúdos digitais e alunos de diversos cursos de graduação ofertados por sua IES. Em sua fala, mostrou-se muito elogiosa da instituição na qual trabalha, algo comum aos outros gestores entrevistados. Porém, pela sua posição de coordenadora de tutoria, lançou luz a uma dimensão muito enfatizada pelos professores respondentes no questionário: o contato com os alunos em modalidade presencial e a distância. O desenho institucional da empresa na qual trabalha resolve essa questão com mais uma divisão de funções, separando o tutor *online* do tutor presencial. Separação análoga ocorre quando a instituição contrata um “professor conteudista”, responsável pela elaboração do conteúdo das aulas, e um “professor-tutor”, responsável por tirar dúvidas e ter contato com os alunos, seja via plataforma eletrônica ou presencialmente. A divisão de funções, porém, não implica separação de funções entre mais de uma pessoa. Quando inquirido sobre se os professores EaD eram os mesmos da modalidade presencial, o Prof. Romeu (G), vice-presidente de tecnologias educacionais em um grupo privado de EaD, respondeu:

Não é necessário e o MEC nunca pediu isso. Quando a gente começou numa fase de regulação muito forte, muito pesada, estava com muita restrição a expansão de EaD em geral. E como a gente começou numa época muito pesada de regulamentação, a gente resolveu usar os professores vindos do presencial. Com isso o professor tem carga horária presencial e carga horária EaD e isso virou um hábito. A gente nunca caiu na tentação de usar aluno que está se formando para ser tutor *online*. A gente preferiu usar o professor. Então hoje, todos os professores de EaD são professores universitários da própria instituição, dos cursos presenciais. (Prof. Romeu – G)

Além do acúmulo de funções na mesma instituição, a modalidade EaD também estimula uma tendência já existente no ensino superior brasileiro, representada na figura do professor “horista”, como mostram os dados da pergunta 6 do questionário:

6. Você trabalha simultaneamente em mais de uma IES?

32 responses



(10) Sim

(13) Não

(9) Já trabalhei

Aproximadamente 60% dos professores respondentes trabalham ou já trabalharam simultaneamente em mais de uma instituição de ensino superior (IES). No Brasil, em especial nas IES privadas, a figura do professor horista é muito presente. Já nas IES públicas, por serem cargos concursados, ela inexistente. Contudo, deve-se levar em conta que a figura do horista está diretamente relacionada a uma diretiva do MEC que estimula a prática de se trazer profissionais especialistas da área para a docência, como por exemplo, o advogado tributarista que atua em um escritório particular e leciona uma disciplina específica de direito tributário uma vez por semana presencialmente em uma IES. Com o crescimento da presença do docente EaD, mudam completamente as dinâmicas e as possibilidades de logística de gestão de tempo deste profissional que passa a ter maior autonomia podendo se permitir até mesmo assumir uma disciplina considerando por exemplo que talvez nem mais precise se deslocar.

Dito isso, vale ressaltar também que a figura do professor horista no ensino superior brasileiro é a de um profissional, na maioria das vezes, com menor comprometimento com dois aspectos relevantes de uma IES: da comunidade universitária e da produção científica. Logo, a presença do professor horista na educação a distância corrobora à demanda por mais profissionais mediadores que, possivelmente, se verão responsáveis pelo contato com o aluno e pelo preenchimento de outras lacunas deixadas na atuação do professor horista. Este docente raramente contribui com pesquisa, publicações, e afins, como a participação em congressos científicos de sua área representando a IES. Sua participação na vida acadêmica da instituição, salvo raras exceções, se atém ao lecionar sua disciplina. Nesse aspecto, a figura do horista confere muito agilidade à máquina institucional, multiplicidade de representação real ativa de diversos setores profissionais e baixos custos trabalhistas para a IES, o que, por sua vez, coaduna-se com ao discurso de EaD como uma modalidade ágil e flexível de ensino. Há ainda de se relembrar a figura dos horistas que são destaques em seus meios profissionais como médicos e advogados, por exemplo, que associam o capital de seus nomes profissionais às IES. A equação entre o coeficiente ideal da participação de professores horistas e dos de dedicação exclusiva nas IES privadas é um debate contundente e há tempos presente das dinâmicas nas políticas de contratação do ES no Brasil.

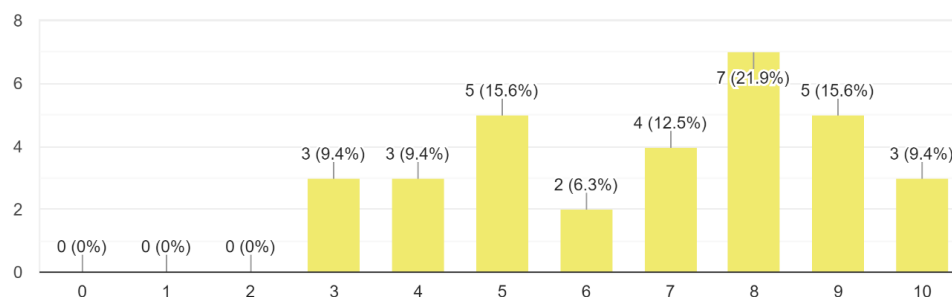
De maneira geral, o eixo temático referente à coordenação de funções e competências indica alguns desdobramentos na divisão do trabalho de educação, específicos da educação a distância. Apesar dessa especificidade, a multiplicação de *experts* é traço comum da sociedade ocidental contemporânea (Giddens, 1991) conforme também enfatizada acima na fala do informante executivo. Como argumenta o sociólogo britânico Anthony Giddens, a modernidade contemporânea caracteriza-se pelo desencaixe progressivo das relações sociais em relação ao tempo e ao espaço, causado pelos avanços das tecnologias informáticas. Consequência disso é a

multiplicação de “sistemas *experts*”, que são “sistemas de realização técnica ou *expertise* profissional que organizam grandes áreas do ambiente social e material no qual vivemos hoje” (1991, p. 27, tradução própria). Junto com esses sistemas *expert*, multiplicam-se também os profissionais especialistas, cada um com suas funções e competências específicas a uma área da sociedade. É possível se pensar EaD como uma instância em que os sistemas *expert* relativos às tecnologias digitais e à educação se encontram, dando origem a novos desafios de coordenação e organização da vida social.

As soluções dadas a esses desafios, sejam de ensino, de logística ou dos dois, indicam algumas tendências no processo de implementação das políticas públicas EaD. Primeiro, o discurso legislativo-institucional dos gestores parece apontar para a direção de uma especialização progressiva, multiplicando o número de funções e competências necessárias para o funcionamento da educação a distância. Além das funções associadas diretamente à docência, a manutenção das tecnologias digitais necessárias na educação a distância já traz consigo novas relações de trabalho. Tais tecnologias também colocam em primeiro plano a questão da qualificação dos docentes, uma vez que, a princípio, não foram capacitados para exercer sua profissão usando esses recursos digitais. A figura do “tutor” em suas várias iterações aparece então como solução possível, fazendo a mediação entre alunos e plataformas, alunos e professores, alunos e conteúdo e assim por diante. No entanto, a ‘ainda’ frágil posição desses agentes mediadores é ressaltada nas respostas dos questionários bem como na fala da Profa. Dayse, indicando que, porventura, a progressiva divisão e especialização de funções pode precarizar a qualidade do ensino. Mesmo no âmbito do conteúdo das aulas, a separação entre um indivíduo responsável por sua elaboração, outro por sua revisão, outro por diagramação e ainda outro por sua articulação junto aos alunos, já se mostra, no mínimo, multi-agenciada. É o que mostram as respostas à pergunta 28 do questionário:

28. Na sua experiência de professor(a) como você classificaria de 0 a 10 o balanço global da sua disciplina à distância em comparação ao formato presencial?

32 responses



Ao serem questionados sobre que nota dariam numa escala de 0 a 10 ao balanço global de suas disciplinas à distância em comparação ao formato presencial aferiu-se que as notas mais altas, ou seja, notas 10 e 9 (somando ao todo sete respostas) em primeiro plano, foram coincidentemente atribuídas por professores cujos conteúdos haviam sido 100% desenvolvidos pelo próprio docente. Todas as sete disciplinas também compartilham de um perfil teórico como: direito do trabalho, filosofia, história do jornalismo, comportamento do consumidor e metodologia de pesquisa científica. Outro ponto em comum que nos chamou atenção é que todos os sete docentes usaram plataformas brasileiras com direito de uso pago pela IES. Concomitantemente, sinalizou-se, nestes casos, notas mais altas atribuídas pelo docente à qualidade do suporte técnico oferecido das respectivas IES como exposta na pergunta 33 do questionário, vide Apêndice I. Vale ressaltar que estas IES foram descritas pelos professores como de mensalidade mediana e econômica, ou seja, são IES que cobram mensalidades de valor popular.

Em contrapartida, as disciplinas avaliadas com os piores desempenhos pelos docentes recebendo notas 3, 4 e 5 (somando ao todo 9 respostas) já apresentavam conteúdos desenvolvidos por terceiros (em 4 casos); foram colaboradores 2 docentes e 3 foram 100% responsáveis pelo desenvolvimento do conteúdo. Outro fator que predomina é o de serem disciplinas de perfil que

requerem mais integração como também de estarem historicamente mais relacionadas a ambientes mais propícios às trocas de dúvidas em tempo real, como por exemplo: introdução à ortodontia; dentística; oncologia clínica; psicologia do desenvolvimento e educação; e redação jornalística.

Diferentemente dos docentes que avaliaram notas altas às suas disciplinas e que atribuíram maior satisfação ao suporte técnico, os docentes que aferiram piores notas atribuíram maior insatisfação com o suporte pedagógico das IES sinalizando, portanto, um descontentamento com a ausência de propostas pedagógicas mais robustas. Um destes informantes, mais adiante, sinaliza inclusive que professores deveriam estar sendo constantemente não somente treinados como também avaliados por testes em suas competências técnicas para gerirem estas interfaces, sugerindo assim, em tese, um verdadeiro comprometimento por parte das IES em proferir treinamentos periódicos. Há aqui uma clara percepção por parte do docente de que falta às IES a composição de uma estrutura pedagógica à altura das novas demandas tecnológicas. Neste mesmo grupo de informantes, foi sinalizado por uma docente que alguns de seus colegas professores “têm preguiça de ler as longas instruções de uso das plataformas enviadas pela IES em monótonos textos de PDF”. Esta mesma informante compartilhou em sua resposta que vídeos tutoriais bem dinâmicos, curtos e temáticos bem como oficinas departamentais em grupo, virtuais, eram, em sua experiência, mais rápidos, atraentes, eficientes e geravam engajamento.

Em conclusão, há duas questões evidenciadas no segundo eixo temático: a demanda dos professores por uma qualificação contínua e específica; a dificuldade de coordenar as várias funções e competências, outrora centralizadas no docente, e agora pulverizadas entre vários atores (tutores, produtores de conteúdo, monitores). Sobre o conteúdo e a qualidade do ensino, o cotejamento das respostas às perguntas 13, 25 e 28 do questionário respectivamente: – “Como você classifica de 0 a 10 as suas habilidades individuais para a docência EaD?” –, “Dentro das

funções desta disciplina EaD você:”, na qual os docentes respondem se foram totalmente ou parcialmente responsáveis pela elaboração do conteúdo de aula – e 28 – “Na sua experiência de professor(a) como você classificaria de 0 a 10 o balanço global da sua disciplina à distância em comparação ao formato presencial?” –, permitiram-nos concluir que os professores veem poucos benefícios e muitas dificuldades na divisão entre elaboradores e implementadores de conteúdo didático. Destarte, o segundo eixo temático ilustra como a questão da coordenação das funções e competências evidencia as complexidades de implementação prática do discurso legislativo-institucional de EaD, especialmente no que diz respeito a dispersão da prática de docência entre várias funções.

5.4. Terceiro eixo temático: tecnologias e espaço

O avanço das tecnologias digitais possibilitou a configuração atual da educação a distância hoje. Não obstante, como foi visto nos capítulos II e III desta tese, as condições estruturais do surgimento e funcionamento de EaD não são somente tecnológicas. Certos dispositivos legais e políticas públicas foram necessários para que hoje fosse possível se falar e avaliar o arcabouço que estrutura a modalidade EaD. Mesmo assim, as tecnologias e seus efeitos no espaço físico são parte crucial do campo discursivo de EaD. Nesse terceiro eixo temático, destacam-se: os efeitos da tecnologia na educação superior; as relações de mercado emergentes e implicadas no uso de tecnologias digitais; e as barreiras materiais para implementação de EaD no Brasil.

Como mencionado anteriormente no primeiro eixo temático — a educação no nexo público-privado — EaD é frequentemente associada, nos discursos de gestores e professores, a uma noção de inevitabilidade de um futuro. A sensação de que o ritmo de mudança social é cada vez maior e que isso leva a transformações incontornáveis na educação (Bauman, 2005), aparece de maneira modesta na fala de Dra. Gina (PL) sobre suas filhas:

As minhas filhas quando precisam estudar e não entendem alguma coisa, elas vão achar as aulas digitais daquela matéria na internet, no Youtube. [*É a escola que coloca os conteúdos na internet ou elas mesmas procuram por iniciativa própria?*] Não, elas mesmas procuram. Tipo YouTube... tem matérias e conteúdo que a escola disponibiliza na Plataforma [estrangeira gratuita de uso aberto] e tem um monte de tarefas que elas já fazem nela mesmo, no *site* de conteúdo da escola. E quando elas acham que precisam de mais algumas coisas elas vão procurar na internet. (Dra. Gina – PL) [pergunta da pesquisadora em itálico]

Recentemente, o cientista brasileiro Atila Iamarino, em palestra a um seminário TedX na USP (Youtube, 2017), especializado em aulas de ciências para alunos do ensino médio, com quatro milhões de *viewers* semanais e mais de três milhões de assinantes no seu canal *Nerdologia*, do qual é fundador e pesquisador, disse que o problema não estava em reter a atenção do jovem aluno. Disse que o problema é que a educação moderna não sabe mais como o fazer.

A busca por conteúdo parece prescindir da orientação do professor e, portanto, indica uma relação distinta entre conteúdo e aluno. Junto a isso, o espaço de sala de aula também é deslocado, deixando de ser o único foco de ensino e se tornando parte de uma rede, junto com o local no qual o conteúdo consumido foi produzido, e o lugar de consumo do conteúdo, que com a mobilidade dos celulares, pode ser qualquer um. No entanto, a constatação da possibilidade de acesso ao conteúdo do ensino não implica necessariamente na afirmação de sua qualidade, visto que, quando questionada sobre os efeitos das tecnologias na aprendizagem, Dra. Gina (PL), que atua como docente em uma IES pública, responde: “Eu acho que depende muito. Na medicina tem umas coisas que são óbvias, você pode até ensinar a matéria teórica, mas a prática é outra coisa e você tem que fazer, não é? A prática é fundamental!” Apesar da deficiência no ensino prático, as tecnologias também parecem fornecer novos caminhos para a educação, reformulando novamente as relações entre aluno e professor:

Porque por exemplo, antigamente tinha as aulas magistrais, no qual você estudava por essas aulas. O professor continha todo o conteúdo e você era o absorvente. Você está ali para absorver

o conteúdo e aprender com ele. Você ia às aulas, aprendia com as aulas, complementava com as leituras e tal, mas a estrutura da aula era o professor que dava. Hoje podemos dizer que o aluno estuda o braço inteiro, coisa que antes se estudava o esqueleto, toda a parte muscular e tudo categorizado. Hoje você estuda o braço com toda a anatomia e patologia do braço. (Dra. Gina - PL)

Na fala acima, a Dra. Gina se refere aos recursos tecnológicos de visualização em 3D que podem, nesse caso, permitir a visualização de um membro do corpo em sua integralidade, o que em si já transforma a dinâmica de ensino tradicional na medicina. Nesse sentido, as tecnologias digitais parecem apontar para um futuro em curso no qual modos presenciais/tradicionais de aula seriam mesclados com modos remotos/contemporâneos:

[...] eu acho que é inevitável que tudo não seja híbrido no futuro. Porque não faz sentido o aluno ter uma aula de história com professor falando história, se ele pode ver filmes que contam essa história ou entrar nessa história com um óculos de realidade virtual que o leve para dentro dessa história e vivenciar um castelo medieval que ele nunca iria. Assim como um aluno de engenharia que poderia entrar dentro de um reator nuclear que ele nunca vai conhecer na vida, mas que ele pode viver numa imersão digital. (Prof. Romeu - G)

O discurso do Prof. Romeu (G) sobre as tecnologias tem entonação deveras otimista, incorporando suas potencialidades de deslocamento espacial e temporal (Giddens, 1991) no funcionamento da instituição na qual é vice-presidente de tecnologias educacionais: “A gente tem prós e contras. Os prós são que a gente realmente é 100% digital e pode romper com barreiras de tempo e de espaço.” No entanto, logo depois reafirma a necessidade do polo, embora diminuindo sua importância no funcionamento da instituição como um todo: “Pode ter um pouquinho de evasão, mas em compensação a gente praticamente não usa polo. O polo fica só para avaliação, atividades obrigatórias, ou quando o aluno não tem *internet* boa e pode ir para o polo baixar tudo ou navegar por lá.” A existência do polo é uma obrigatoriedade advinda da legislação, justamente

em decorrência da precariedade da conexão de *internet* em muitas regiões do país. Logo, o funcionamento de EaD não é inteiramente *online*, embora dependa de tecnologias digitais.

Os efeitos das tecnologias na educação também vêm acompanhados da inserção de novos atores na gestão do ensino. Plataformas digitais e recursos tecnológicos são bens produzidos quase majoritariamente por empresas privadas, sendo assim, há um entrelaçamento quase inescapável entre a lógica do mercado das tecnologias e a EaD, que fica evidente quando se discutem avanços tecnológicos que podem alterar a modalidade de ensino:

Por exemplo, muitos *sites* de hoje... não sei se você já usou *o wizard* da Vivo ou do Magazine Luiza²², onde tem um avatar que te resolve muitos problemas. Você faz uma pergunta e ele já dá a resposta e é muito rápido! Ele já descobre o que você quer, porque ele já tem no data-base dele; e ele já entendeu que muita gente aqui já tá com aquela dúvida; e já sabe onde elas querem chegar; e te ajuda a chegar lá sem precisar pegar o telefone ligar para alguém, que vai gerar custo para a empresa, para resolver o problema de forma mais rápida e barateia os custos da empresa. E isso também é uma maneira de você utilizar a inteligência artificial que é o que é chamado de eficiência de certa forma. Isso são dois usos de forma diferentes, onde o número 1 que eu estava falando da Inteligência Artificial é muito mais pelo aspecto de *marketing* onde você entende quem é o seu consumidor e aí a partir daí você vai oferecendo coisas para ele, certo? É o *target*, de conteúdo. Outro é a inteligência artificial para responder dúvidas desses alunos. De fato, isso é uma verdade, você usa da inteligência artificial para dar uma escala para o professor também, sem dúvidas. (Gabriel M.Sc. - G)

Discorrendo sobre o possível uso de inteligências artificiais e *machine learning* em EaD, Gabriel M.Sc. (G), vice-presidente de empresa de alta tecnologia pioneira no uso de inteligência artificial em escala global, tece uma série de associações: primeiro, entre o funcionamento da instituição de ensino e o funcionamento de outras empresas de tecnologia de mídia em escala; segundo, entre a figura do aluno e a figura do consumidor; terceiro, entre as tarefas de

²² Vivo e Magazine Luiza são duas empresas de telecom e varejo, respectivamente, que se destacam por altos investimentos em *big-data analytics* e *machine learning*.

administração e as capacidades de uso em massa dos recursos da inteligência artificial. Em seu discurso, amarram-se relações de mercado, lógicas de lucro/custo, especificidades da educação a distância e, por fim, resulta a imagem de uma instituição de ensino cujo produto é *customizado* para o consumidor-aluno. Apesar do tom otimista e elogioso de sua fala, o Gabriel M.Sc. (G) também enxerga barreiras no uso da tecnologia, especificamente na relação entre professor e aluno:

Eu acho que o ensino a distância permite que você traga pontos de vista ainda mais diversos. Porque como você tem gente espalhada, em tese, pelo mundo inteiro, e você permite ter esse pessoal no mundo inteiro (...) Mas para mim o problema é a troca. A tecnologia não permite que a troca aconteça. (Gabriel M.Sc. – G)

O problema da “troca” aparece também no eixo temático anterior, concernente à coordenação de funções e competências na modalidade EaD. Quando as funções estão pulverizadas entre vários profissionais, o processo de elaboração do conteúdo no encontro entre professores e alunos torna-se mais difícil e, por conseguinte, multiplicam-se os agentes mediadores no processo de ensino. No entanto, os obstáculos na transmissão e troca de conteúdo entre professores e alunos não são os únicos quando se trata da tecnologia e de seus efeitos na educação a distância:

E não adianta você colocar lá no interior de Tocantins um polo se ele simplesmente oscila... se a internet não funciona. Embora ele trabalhe e more em certa localidade, a *internet* é muito frágil e às vezes nem pega. Então se ele não tiver essa garantia, como fica essa educação a distância? Então essa é uma questão importante na EaD de pensar que a gente gosta muito de pensar pelo nosso umbigo e de achar que “pô a internet aqui...”. Sim, aqui é uma coisa... Você vai em outros lugares é outra. (Profa. Dayse - Pr)

O funcionamento das tecnologias, seja pela infraestrutura do local no qual o aluno se encontra, seja pelos desafios encontrados pelos professores em seu uso, é ponto sensível no discurso sobre a EaD. Em resposta à pergunta número 15 do questionário — “O que você acredita que poderia

ser feito para aperfeiçoar as suas técnicas de docente EaD?” —, a grande maioria dos professores destacou a necessidade prioritária de treinamento e capacitação em EaD. Dois tipos de treinamentos foram suscitados: o primeiro e mais urgente é do treinamento básico de capacitação considerando que quase 60% dos professores entrevistados responderam não possuir qualquer tipo de treinamento. Dão a entender que este treinamento deveria ser uma obrigatoriedade das IES. Contudo, este treinamento básico, conforme relatado em seus textos, se refere sobretudo a capacitação para otimização do uso da plataforma. Esse é o entendimento emergencial na visão dos docentes.

Corroborar-se o argumento de Campaniço e Pedro (2011, p. 4), de que “a necessidade de formação em tecnologias educativas revela-se, assim, fundamental para o docente.” A Comissão das Comunidades Europeias (2000) afirma em seu documento relativo ao “e-learning”, que o ensino com tecnologias digitais deve incluir a formação inicial e contínua do profissional docente para desenvolvimento das competências necessárias ao manejo dessas tecnologias. O segundo tipo levantado seria o do treinamento periódico, considerando a velocidade de renovação dos recursos tecnológicos, logo, da introdução de práticas de treinamento continuadas conforme sinalizado pela maioria dos docentes em diversas questões do questionário: “A tecnologia avança continuamente, acredito que não haja resposta mais adequada para isso do que a formação contínua dos professores” (Docente Licenciatura disciplina História da Educação, IES pública).

Outro ponto pertinente a infraestrutura é a garantia de acesso à *internet* de alta velocidade, tanto para docentes como para os discentes. Muitos professores ao longo do questionário deram a entender que o pacote *internet* e interface (móvel ou computador) deveriam ser parte dos instrumentos de trabalho disponibilizados obrigatoriamente pelas IES. Em outras perguntas relacionadas com a autoavaliação de desempenho (13-14 e 49-50, vide Apêndice I), as respostas

foram na mesma direção, atribuindo êxito sobretudo à autodeterminação e dedicação pessoal confirmados nas devolutivas de avaliação semestral dos alunos, e fracasso às dificuldades encontradas com as plataformas e com a dificuldade de lidar com o distanciamento da relação aluno-professor, conforme descreve um informante: “a falta de interação com o público imediato me faz perder um pouco a dinâmica de aulas” (Docente Dentística, Odontologia, IES Privada). Note que neste caso o professor nomeia o ‘aluno’ de público. Essa mesma constatação ocorreu na fase exploratória de pesquisa quando um entrevistado disse “Eu sou professor, não sou comunicólogo!!!!”, dizendo que se sentia pressionado, como se tivesse que justificar uma nova faceta de professor-midiático.

Contudo, percebeu-se nesta segunda fase, ou rodada, da mesma pergunta (13 e 16, vide Apêndice II) a introdução da ideia de que a docência EaD, diferentemente da docência presencial, deverá passar por atualizações mais frequentes de “*software*”: “Necessidade de aperfeiçoamento constante em função da velocidade dos avanços tecnológicos contemporâneos” (Comportamento do Consumidor, IES privada). Ou seja, o próprio professor começa a se interpretar como uma espécie de *update* da versão do IOS do celular para não ‘bugar’ ou congelar o sistema. Inclusive, uma das respondentes disse que alguns alunos assumiam o papel de ensinarem os professores a usarem à plataforma: “Essa geração digital, já nasceu com os dedinhos mexendo, e eles sabem muito mais do que nós professores. Às vezes eu fico até envergonhada, mas eles ajudam a gente” (Metodologia de Pesquisa Científica, IES privada).

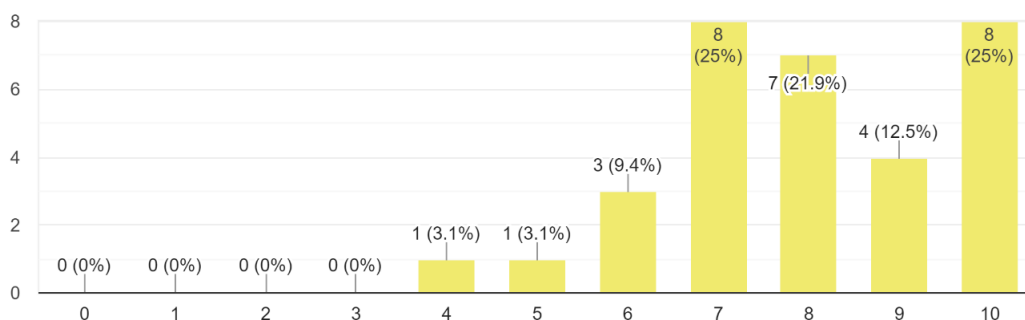
Ou seja, os papéis de docente e discente, suas funções e competências, parecem se reorganizar em face das tecnologias digitais que se mostram fundamentais para a educação a distância. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 passada pelo governo de Portugal, consta como outra peça discursiva da esfera pública em âmbito internacional que afirma a necessidade de

esforços em favor do desenvolvimento de novas plataformas digitais apropriadas para o “e-learning”, isto é, o ensino por meios tecnológicos de informática (Campaniço e Pedro, 2011, p. 3).

Apesar de algumas queixas e de muitos obstáculos identificados pelos professores no uso das tecnologias, estes demonstraram, em sua grande maioria, inúmeras opiniões favoráveis sobre as plataformas digitais:

31. Que nota você daria de 0 a 10 para a qualidade desta plataforma?

32 responses



Em suma, as tecnologias digitais, parte integrante da modalidade EaD, inserem elementos decisivos que reorganizam os discursos e as práticas no ensino superior. Quanto ao discurso legislativo-institucional, aponta-se uma tendência condizente com aquela identificada no eixo temático referente às relações público-privado, especificamente na inserção de relações de mercado e objetos de consumo de alta complexidade técnica produzidos por empresas privadas no âmbito da educação. Além disso, também se nota grande otimismo em relação ao futuro das tecnologias, especialmente àquelas associadas às capacidades da inteligência artificial, pois parecem indicar mais velocidade para solução de problemas, ganho de escala, e uma transformação dos indivíduos e do funcionamento de EaD em direção a um ajuste progressivo às lógicas do mercado – alunos viram consumidores e a educação vira um produto customizado para cada um.

Quanto aos discursos locais, há maior ambivalência e ainda muitas reservas em relação ao lugar das tecnologias, destaco duas frentes do discurso docente nesse quesito: a percepção de uma incapacidade técnica própria no manuseio de tecnologias, que exigiria então uma qualificação contínua que é tanto desejável quanto custosa do ponto de vista pessoal; a afirmação de barreiras materiais que devem ser sanadas antes que se possa considerar que o uso de tecnologias na educação a distância é, de fato, efetivo – nomeadamente, a democratização do acesso à *internet* de alta velocidade e do acesso a outros recursos tecnológicos de *performance* adequada às demandas do ensino pontuando com clareza a dialética deste terceiro eixo temático: tecnologias e espaço. Além dessas duas frentes, nota-se que a modalidade EaD parece depender, em grande medida, de um aluno capaz e quase naturalmente inclinado ao uso de tecnologias digitais na educação. Nesse ponto, desvela-se o último eixo temático do discurso EaD.

5.5. Quarto eixo temático: o aluno EaD ideal

Na análise dos discursos das ciências humanas e dos discursos que vieram a incorporar as grandes instituições sociais modernas (como a escola) Michel Foucault (1987, 1988) argumentou que aquilo que chamamos de “indivíduo”, o sujeito moderno, é resultado de um processo social no qual saberes, poderes e tecnologias se concatenam para dar forma à subjetividade moderna com todos os seus traços distintivos. O sujeito moderno seria, em outras palavras, constituído pelos discursos que o atravessam. No entanto, tal visão demasiado determinista, segundo a qual discursos e instituições sobredeterminam os sujeitos, foi criticada ao longo dos anos. Cabe afirmar, porém, que todo o discurso, especialmente daqueles interessados com assuntos como a formação humana, como é o caso da educação, traz alguma concepção de subjetividade. Isto é, quais são os sujeitos sobre o qual o discurso fala, para quem ele é falado e por quem é falado?

O discurso EaD no Brasil traz expectativas sobre professores e demais profissionais da educação, como já visto nas seções anteriores. Porém, é nos discursos de professores e gestores sobre o tipo de aluno que a EaD pressupõe e busca atender, que se encontra o quarto e último eixo temático a ser analisado. Optamos pelas falas que expressam expectativas sobre o aluno universitário EaD pois estes são parte fundamental da implementação das políticas públicas na prática de ensino, logo, o discurso sobre eles lança luz nas condições últimas para instanciação das premissas teóricas contidas no discurso legislativo-institucional. É no encontro com os alunos que se mede, ao fim, a possibilidade da educação a distância. Logo, as percepções de professores e gestores sobre como deveria ser esse aluno na ponta da política pública, são de grande importância para compor o campo discursivo de EaD.

Primeiramente, nota-se uma associação quase automática entre alunos mais jovens e as capacidades necessárias para operar tecnologias digitais:

Eu acho que no meu caso com dois filhos, um de 9 anos e 7 anos, os dois estão numa escola tradicional do Rio de Janeiro e a escola é tradicional, mas já usa bastante a parte digital. Desde jovem já têm aulas com Ipad, enfim, com *internet*. Eles conseguem mesclar bem o tradicional com o presencial com o professor em frente com a busca de conhecimento e aprendizagem (audiovisuais e digitais) e existe um bom balanceamento. Acho que isso é uma tendência, que isso não vai ser nem 100% digital nem 100% presencial, não sei se há no meio do caminho, qual será o percentual 60% - 40%, 70% - 30%, 30% - 70%, mas eu acho que a educação vai caminhar sempre para o balanceamento entre o tradicional presencial e o virtual, digital, remoto... (Prof. Alan - G)

Falas alinhadas ao exemplo acima foram comuns entre gestores e professores, tanto nas entrevistas em profundidade quanto nos questionários. Além da idade, alguns gestores identificaram certas capacidades pré-formadas dos alunos de EaD com uma noção difusa de “cultura brasileira”:

[...] a gente tem uma formação muito descolada da realidade. E aí o brasileiro, como é criativo e engenhoso, a gente vai se acomodando. Isso porque as IES não treinam o aluno para concurso público. Não é papel da universidade, não é papel de ninguém. Então tinha uma lacuna educacional. Ninguém treina para a prova do Enem ou para o vestibular, daí começaram os cursinhos de pré-vestibular que também foi um *boom*. Todos esses agora entraram num *vortex* de irrupção que é digital. Então as tradicionais academias de concurso e cursinhos para vestibular foram devoradas por *YouTubers* ou pela academia Kahn Academy (com a tecnologia invertida, a sala de aula invertida), e o Descomplica e mais um monte de serviços. (Prof. Romeu - G)

A engenhosidade, criatividade e capacidade adaptativa são características que parecem ser benéficas para a entrada do aluno na modalidade EaD. Prof. Romeu, gestor de alto cargo alto em IES privada, ecoa certas palavras muito comuns ao discurso legislativo-institucional. Essas capacidades quase naturais, porém, devem ser cultivadas:

Isso é fácil para ser desenvolvido porque *a gente conta com o tempo a favor*, ou seja, à medida que a nova geração vai chegando, essa nova geração tem muito mais facilidade. Na verdade, a escola quase que faz o oposto e acaba tendo o papel de reprimir uma coisa que é quase que natural a esses jovens. (Prof. Rodolfo - G)

A noção de “letramento digital” condensa as capacidades que o indivíduo pré-formado para a EaD deve ter: facilidade no uso de tecnologias digitais e uso proposital dessas tecnologias para o aprendizado. Apesar dessas capacidades compartilhadas pelos indivíduos pré-formados para a educação a distância, o discurso dos gestores e professores também enfatiza a adaptabilidade da modalidade em relação às diferenças de cada aluno:

O que a EaD tem é que, a base na qual funciona, que são as tecnologias digitais, permite uma coisa que nós não sabíamos, que é você criar uma multiplicidade de ofertas e de formas tão distintas uma das outras que independente de qual seja a sua característica, você vai acabar encontrando uma maneira. (Prof. Rodolfo - G)

Logo, nesse entendimento EaD permitiria a ‘customização’ do ensino de acordo com as demandas individuais de cada aluno, ao mesmo tempo em que depende de certas características comuns aos alunos como um todo, a saber, a capacidade técnica de manejar tecnologias digitais de maneira habilidosa e direcionada. Não basta, porém, que o aluno EaD ideal use as tecnologias digitais habilmente e corretamente, mas que tome parte no seu processo de aprendizado:

Me agrada muito a ideia do Salman Khan, do Khan Academy, que ele fala do *classs vs. class room*, onde os alunos estudam as aulas antes e são aulas todas gravadas, aí na sala de aula a única coisa que ele tem que fazer é tirar dúvidas. E isso é fantástico! Isso para mim é uma ideia diferente de pensar. Porque cada um tem o seu *timing* para ver a matéria, assimilar a matéria. Pode ser que tenha gente que vai pegar rápido a matéria, mas que tenha gente que tenha que ouvir mais vezes a matéria para assimilar e quando chega na sala de aula só tira dúvidas, e a aula rende muito mais. Mas a educação à distância ela tem as suas dificuldades porque ela precisa muito do empenho do aluno. O aluno vai precisar ir atrás, precisava ver que aula tem que fazer, se preparar para poder chegar para tirar dúvida somente com professor. Então aquele que não assistir... E para isso você precisa de tempo. (Dr. Otávio - PL)

A individualização do ensino depende da responsabilidade do aluno em relação ao seu processo de aprendizado. Cada um aprende no seu tempo, todavia, para aprender, é necessário que o aluno tome parte no funcionamento da educação a distância. O termo “autoaprendizagem” usado pelo Prof. Romeu quando entrevistado, alude a essa responsabilização do aluno por parte de seu aprendizado na modalidade EaD. É preciso ressaltar que noções como essa não são novas, posto que, a participação ativa do aluno no aprendizado já era enfatizada, por exemplo, por Paulo Freire (2014). Entretanto, a co-construção democrática do ensino, no qual professor e aluno se encontram em diálogo e colaboram para o aprendizado mútuo, não é sinônimo da “autoaprendizagem” ou da “andragogia”, termos mobilizados por gestores de IES para se referir ao processo educacional no qual o estudante é o maior responsável pela efetiva e consciente realização da aprendizagem. Em

decorrência da distância entre professor e aluno em algumas modalidades EaD, serão necessárias formas de avaliar e assegurar o processo colaborativo da educação no modelo EaD em larga escala.

Na contramão da customização do ensino, a instituição na qual a Tutora Graziela (T) atua como tutora de polo presencial procura recuperar algum senso de aprendizado coletivo, semelhante ao experimentado em turmas presenciais:

Ele não pode ser aquele aluno que vai correr, que vai fazer tudo sozinho para se formar mais rápido. Não, ele tem que acompanhar a turma, acompanhar a semana do fórum avaliativo, discursivo que é uma interação com o meu professor e a turma, tem os trabalhos, a prova *online* e tudo tem semanas que acontecem bem-organizados até para o aluno ter aquela sensação de estar numa turma e de estar cursando realmente uma comunidade, um grupo. E aí a interação com o professor é sempre pela plataforma justamente para forçar aquela questão da comunicação EaD. Não tem aquele negócio de: “ah não eu vou fazer por aqui e vou aparecer na universidade...”, ele pode aparecer a qualquer tempo por aqui, porque temos horários fixos de atendimento na universidade. E o outro diferencial também é que o nosso professor *online*, o tutor *online*, que fica disponível para esse aluno. Então não é aquela coisa que: “ah eu faço EAD e nunca vi meu professor...”, aqui não tem isso. Nas outras universidades acontece, mas aqui não! (Tutora Graziela – T)

A ênfase na fala da coordenadora e tutora de polo Graziela (T) é na diferença entre a alta qualidade de sua instituição e as demais. Embora não seja possível generalizar suas opiniões sobre as “outras” instituições de ensino, sua percepção sobre as críticas frequentes ao EaD não é sem mérito. De fato, muitos professores respondentes do questionário relataram sentir a ausência do diálogo com os alunos, da vivência de sala de aula e da possibilidade de se engajar com os alunos na educação a distância. Nas respostas à pergunta número 19 do questionário – “Por favor descrever os 3 itens MAIS NEGATIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item” –, foi recorrente o tema da distância entre professores e alunos: “impessoalidade, isolamento, dispersão, instabilidade de internet; aumento dos custos pessoais com internet e computadores que não são disponibilizados pelas IES, atender

as demandas dos alunos que não conseguem estudar, turmas demasiadamente grandes, lidar com a falta de interesse do aluno; responder centenas de dúvidas como monografias e TTCs (trabalhos de conclusão de curso) por e-mails”. Ou seja, a noção daquilo que é negativo vem atrelada à ideia de desvalorização do professor bem como da ausência de um tipo de estímulo, entendido por eles como uma consequência da impessoalidade de uma modalidade que não favorece a promoção da construção de relacionamentos, ao que aparenta valorizar a mecanização, ou, a percepção, de automação, da prática docente.

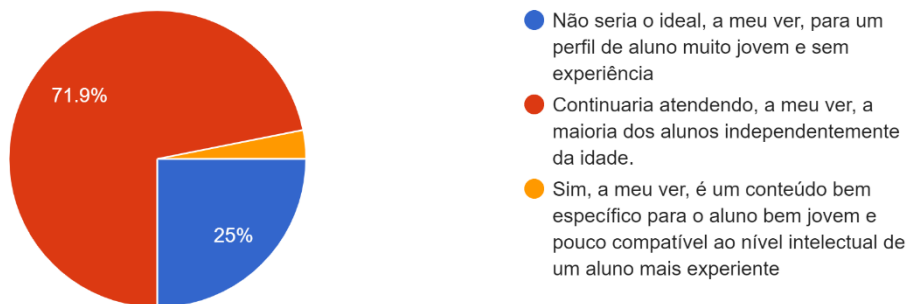
As seguintes citações caracterizam o tom dos informantes: “Frieza; distância; mecanização” (Docente, Princípios da Propaganda, IES privada); “Impessoalidade; estudantes carentes; internet ruim; não podemos discutir com os estudantes; falta de aulas práticas com estrutura adequada” (Docente Histologia básica - IES pública); “Não olhar nos olhos dos alunos; encontrar avaliações adequadas para medir aprendizado; disponibilidade 24/7” (Docente Teoria da Comunicação, IES privada); “Muitas turmas; baixo salário; não reconhecimento como professor (precarização)” (Docente Pedagogia, IES privada); “Falta do olho no olho, para alguns alunos o acesso é difícil, muito mecânico “ (Ginecologia e Saúde da Mulher, 3º ano de Medicina, IES pública).

Algumas respostas dos professores no questionário contradizem o discurso dos gestores na questão das capacidades, maturidade e inclinação de alunos para o uso apropriado de tecnologias digitais. Embora os gestores afirmem que o aluno EaD universitário tende a ser mais velho e, por isso, é mais capaz de estudar sozinho, o censo INEP (2019) já demonstrou que o perfil desse aluno é cada vez mais jovem. Vale lembrar que este (D)iscurso do aluno adulto foi demonstrado com riqueza de detalhes nos capítulos I e II, quando analisadas as premissas originais da EaD brasileira que então focava na certificação de docentes do ensino médio espalhados pelo Brasil e desprovidos de qualificação mínima impostas na lei. Os professores ou acreditam não haver diferença na

adaptação ao modelo pedagógico quanto à idade, ou acreditam que o aluno jovem não necessariamente se adapta tão bem assim:

39. O que você diria a respeito do formato pedagógico oferecido na disciplina, considerando que o alunado padrão tivesse entre 18 e 23 anos de idade e nenhuma vivência profissional anterior?

32 responses



(8) responderam que: Não seria o ideal, a meu ver, para um perfil de aluno muito jovem e sem experiência

(23) ou 72% responderam que: Continuaria atendendo, a meu ver, a maioria dos alunos independentemente da idade.

Apenas (1) respondeu: Sim, a meu ver, é um conteúdo bem específico para o aluno bem jovem e pouco compatível ao nível intelectual de um aluno mais experiente

Dos 72% dos professores que responderam que o conteúdo continuaria atendendo ao perfil do aluno independentemente da idade, o pensamento que em síntese parece melhor resumir esta resposta foi o de um professor da disciplina de logística do curso de Administração de Empresas de uma IES privada de mensalidade econômica com alunos de perfil etário entre 18-23 anos: “Acredito que o público mais jovem é mais receptivo ao ambiente virtual”.

Já os 25% dos professores, que apontaram que os conteúdos ofertados não condiziam com o perfil etário de seus alunos, revelaram o outro lado da mesma moeda acima descrita. Justamente por seus alunos possuírem perfil bem jovem, a abordagem oferecida na didática dos cursos parecia-

lhes ser incapaz de envolvê-los e reter atenção: “Não demonstram maturidade para tal, possuem necessidade de interagir socialmente e se desmotivam rapidamente. Demanda disciplina que não possuem” (Docente de Fundamentos de Economia II – Economia – IES privada). Ou como ilustram outros respondentes: “É preciso incluir mais recursos de entretenimento para conquistar esse público” (Docente de Comportamento do Consumidor, IES privada), ou, “O curso estava estruturado com poucas videoaulas, sendo fundamentalmente um conjunto de PDF e exercícios. Creio que as videoaulas, quando bem utilizadas, ajudam a compensar a ausência da dinâmica da aula presencial” (Docente de História da Arte, IES privada). As capacidades e naturais inclinações tecnológicas do público mais jovem não redundam, portanto, em melhor absorção do conteúdo, visto que este deve ser apropriado à plataforma digital e ao tipo de aprendizado dos alunos.

As concepções do que é o aluno universitário EaD ideal são difusas e muitas vezes não aparecem explícitas nas falas dos profissionais da educação. Não obstante, é possível discernir alguns temas que se repetem e que justificam o delineamento de um eixo temático específico. Grande parte do discurso legislativo-institucional de EaD prega que o aluno padrão em cursos dessa modalidade é ao mesmo tempo capaz e o grande responsável pelo processo de aprendizagem, em função de vários fatores: ou por ser mais velho que o universitário modelo, ou por já possuir experiência profissional anterior, ou por estar regressando à universidade, por estar seguro a respeito quanto a escolha por estudar à distância, destacando assim a pré existência de competências essenciais *sine qua non* de autocontrole, autodomínio e autodisciplina.

Contudo, independentemente e apesar da multiplicação de *experts* e agentes mediadores entre o conteúdo didático e o aluno, em última instância, seu “empenho” ou “disposição” para aprender é o fator decisivo pois, na ausência dos mecanismos de avaliação tradicionais que asseguram a aprendizagem, a efetivação da educação a distância depende do aluno. O aluno ideal EaD, em tese,

também possui capacidades e aptidões associadas ao uso de tecnologias digitais para aprendizagem, isto é, ele sabe como e para que usar as tecnologias na educação a distância.

O conjunto de expectativas e descrições que compõem a imagem do aluno ideal EaD aponta para um processo de individualização e customização da formação educacional do sujeito. A individualização da formação educacional se traduz na noção de que cada aluno tem um perfil particular de aprendizagem que pode ser contemplado pelas tecnologias digitais que baseiam o ensino à distância. A customização da formação seria decorrente dessa individualização, pois se cada perfil é diferente e exige soluções diferentes, cabe às instituições customizar a educação enquanto produto oferecido para cada indivíduo. O avesso do processo de individualização e customização é visto nas críticas dos discursos locais dos professores: perde-se o senso de construção mútua da aprendizagem na sala de aula, o contato próximo com os alunos, a fluidez das situações presenciais de ensino, em suma, a “relacionalidade” do ensino. Além disso, torna-se cada vez mais complexo e desafiador, e difícil, avaliar o desempenho do aluno e, com isso, a qualidade do ensino, visto que mecanismos de avaliação tradicionais não correspondem com as novas tecnologias em uso. Como expressa a Profa. Dayse (Pr):

Como é que eu vou fazer a avaliação da aprendizagem do estudante? Porque eu não tenho como avaliar por exemplo presencialmente e a frequência. Isso porque a frequência é diferente e a gente tem um desenho de frequência que é o desenho da lei que é de 75%. Agora se o rapaz estudante de licenciatura em química lá no interior do Tocantins, ele foi no polo, baixou todo o material e levou tudo para casa... Quantas vezes ele entrou na plataforma? Ele entrou apenas uma vez. Isso significa que ele participou menos? Eu não sei, e como é que eu vou avaliar?

A pergunta da Profa. Dayse (Pr), docente e pesquisadora em uma IES pública, indica somente uma faceta dos desafios de implementação prática de EaD que preenchem os discursos locais dos professores. Até aqui, foi possível perceber que há algumas convergências e muitas divergências entre os discursos de gestores e os de professores. No entanto, também se revelaram certas

tendências e padrões. Para encerrar a análise dos discursos realizada até aqui, resta retomar os argumentos avançados e adiantar algumas conclusões.

Em síntese, o aluno universitário EaD ideal apresenta as seguintes características que são a somatória dos discursos institucionais e dos locais: participativo, motivado, engajado, com capacidades de auto-monitorar, autorregular e autoavaliar sua aprendizagem, comprometido com o estudo, autoconsciente da participação dele como o principal responsável e condutor do processo, letrado digitalmente, inclinado às novas tecnologias, dentre outras. A pergunta que fizemos é como garantir, ou aferir, que os mais de dois milhões de alunos brasileiros matriculados em disciplinas EaD no ES em 2020 são efetivamente dotados destes atributos que constituem o aluno EaD ideal? Cabe agora trazer, para a conclusão da análise de discursos, um balanço crítico sobre EaD no ensino superior. Esse balanço crítico se constrói a partir de um diálogo com três autores, cada qual com uma posição no campo de debates. Um deles ressalta pontos negativos da EaD, outro pontos positivos e um terceiro ressalta as tensões internas da modalidade de ensino. O objetivo é refletir sobre os dados coletados e analisados nas seções anteriores em uma perspectiva mais ampla, com olhar crítico e construtivo.

5.6. EaD *sub judice*: um balanço crítico

5.6.1. *A metacognição e os caminhos da tecnologia*

Visando posicionar criticamente uma vertente do discurso legislativo-institucional, geralmente mais otimista acerca da educação a distância, consideramos os argumentos de Mota (2014) e Efklides (2006). Assim, o leitor será provocado a pensar analiticamente via circunstâncias promotoras de uma proposta de aprendizagem onde apresentam-se novos olhares, possibilidades de adequação e adaptabilidade pela ótica de um panorama educativo mais dinâmico, atual e

reciclado. Para esse fim, alguns itens do questionário foram cotejados com a argumentação crítica desses autores. O objetivo é apresentar e promover nova substância às projeções subjetivas e abstratas desses pensadores que se dedicaram a entender a educação a distância de modo mais complexo e inovador.

Em linhas gerais, Mota argumenta em seu artigo que “o papel da educação nos dias atuais é o de propiciar a construção de estruturas cognitivas que suportem procedimentos necessários para atuar no mundo contemporâneo” (2014, p.122). Segundo artigo da ONU intitulado “Com evolução tecnológica, 65% das crianças terão empregos que ainda não existem”, a chefe da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Alicia Bárcena, defendeu o investimento no aperfeiçoamento de “políticas educacionais capazes de acompanhar a revolução digital.” (ONU, 2018). Contudo, vale ressaltar, que EaD não é sinônimo de revolução digital. Da mesma maneira, práticas digitais de ponta tampouco são sinônimo de disruptivo. As narrativas não devem ser confundidas nem necessariamente entrelaçadas. Aliás, grandes revoluções digitais certamente continuarão a ocorrer com trabalhos em equipe e possivelmente liderados por laboratórios de grandes centros de pesquisa onde o melhor da ciência pode de fato se materializar.

Dentro deste contexto narrativo de EaD como sinônimo de inovação Mota (2014) sustenta que estaríamos vivendo o período da Terceira Revolução Educacional. A primeira, segundo o autor, no século IV na Grécia Antiga, tendo os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles como protagonistas, quando fica estabelecido o modelo clássico da Academia e o Liceu. Já a segunda revolução na educação teria se constituído a partir da invenção da gráfica por Gutenberg democratizando o acesso ao livro. Para Mota, o livro teria sido uma espécie de primeiro passo para o futuro da educação a distância, posto que indivíduos em várias partes do mesmo globo passavam

a ter acesso a textos originais sem a necessidade da interferência ou da influência interpretativa de intermediários.

Ao que se chegaria, para o autor, à Terceira Revolução da Educação, a qual ainda estaríamos no início. Esta 3.^a revolução por sua vez é marcada fortemente pelo uso das TIC, onde estão sendo afetados “profundamente dois elementos essenciais dos processos de ensino e de aprendizagem: a forma como produzimos conhecimento e a maneira segundo a qual o trabalhamos pedagogicamente” (Mota, 2014, p.126). Corrobora com essa perspectiva Teixeira ao dispor que:

“...as universidades deixam de ser emissoras de informação para se centrarem no tratamento da mesma. A sua missão deslocou-se, pois, da criação para o acrescento de valor. Às universidades cabe reciclar mais do que gerar, avaliar, validar, certificar a muita informação que flui nela e por ela” (2012, p. 3).

Mota (2014) articula algumas noções chaves relativas às estruturas pedagógicas do passado, argumentando que o modelo educativo tradicional se dispunha sobretudo a desenvolver métodos de retenção do saber. Em linha com os princípios da metacognição o autor sugere que:

As tecnologias digitais têm o potencial de afetar dois elementos importantes dos processos de ensino/aprendizagem: gerenciamento de conhecimento e gerenciamento de conteúdo. A gestão do conhecimento é entendida como o processo de conversão de informações em conhecimento útil. Gerenciamento de conteúdo refere-se ao processo de publicação de informações. (Mota e Scott, 2014, p.51)

Nesse sentido, o autor propõe uma nova ótica para se repensar a aprendizagem. Sugere ainda que a sociedade contemporânea não somente produz, quanto também já demanda novos comportamentos e saberes que sequer ainda dominamos, como tampouco dificilmente dominaremos por completo, posto que serão contínuos, transdisciplinares e sempre mais velozes, mais fluidos, capilarizados e provocadores de toda uma nova era de mundividências (Mota, 2014).

Na sequência, Mota sugere que modelos educacionais contemporâneos devem, dentre outras prerrogativas, considerar a necessidade que indivíduos em sociedade têm, e terão a cada dia mais, de pensar criticamente, a partir de ferramentas e oportunidades inéditas. Dentro desta ótica, o autor conclui que, na visão dele, o revisitar do princípio Piagetiano, onde “a ênfase é no ‘como aprender’ (procedimento) e não no ‘o que aprender’ (conteúdo)” seria de grande valia para se entender a estrutura pedagógica necessária para o sucesso de empreendimentos EaD (2014, p.122).

Em linhas gerais, o autor nos propõe a refletir sobre a imperativa importância da otimização dos potenciais de processos de aprendizagem bem estruturados e articulados como uma espécie de plataforma inteligente para que então a educação seja permitida maximizar a exploração de seu papel como condutora da interligação de múltiplos outros processos: conhecimento, conexão, desenvolvimento, pensamento crítico, analítico, contextualização, reflexão, independência, autoaprendizagem, auto monitoração, inovação, invenção, metacognição, emoção, prazer e tantas outras experiências - na estruturação dos conteúdos de aprendizagem. E é aqui, neste ponto de interseção, ou seja, na questão que tange a predominância da prática de uma Experiência Metacognitiva (ME), que o pensamento da educadora grega Anastasia Efklides (2006) sincroniza com o educador brasileiro ao fortalecerem uma nova noção de bem-estar na aprendizagem contemporânea: “sentimentos são produtos da monitoração do (auto) funcionamento e possuem a qualidade de serem ou agradáveis ou desagradáveis” (Frijda, 1986 em Efklides, 2006, p.5). Ao que tudo indica, a exploração de novos métodos e abordagens pedagógicas também consideram que a própria retenção da atenção e da curiosidade de alunos esteja intimamente interligada e conectada à capacidade de mantê-los efetiva e afetivamente envolvidos, curiosos, entretidos pelos novos paradigmas do saber e auto produtivos. Contudo, ao longo desta tese, a pergunta que nos fazemos

frequentemente, é como realizar tais propostas no universo da educação em grande escala massificada?

Efklides (2006) descreve a ME como detentora de uma ordem própria composta por uma sequência de três fases em que a primeira consiste na plena consciência do iniciar através da planificação do começo, ou do passo um, seguida da fase da execução de acordo com metas e objetivos estabelecidos e por fim o *output* (vazão, saída) e, que nesse sentido, também possa ser compreendida como uma plataforma cognitiva de engajamento produtivo de auto processamento de tarefas. Observa-se ainda que a ME consiste em sentimento, julgamento e habilidade, ou seja, existe e atua como uma espécie de interface *online* onde pessoa-tarefa-conteúdos-contextos devem ser analisados pelo estudante sincrônica e simultaneamente tanto no conjunto como na singularidade de seus estados de contínuas mutantes particularidades (p.7). Se por um lado, para Efklides, a ME é em si um automonitoramento *realtime* pessoal de todo o processo produzido por aquilo que um estudante pensa e sente durante um esforço cognitivo, e, se, para Mota, é justamente a aprendizagem dessa capacidade de se relacionar de forma harmônica, produtiva e emocionalmente competente com os múltiplos meios disponíveis hoje através das propostas nele embutidos – poder-se-ia, portanto, inferir, a existência da complementaridade de duas lógicas convergentes. Resumidamente, um dos saltos qualitativos desta 3.^a Revolução, ou da nova era da Educação, estaria justamente na prática de investigar, introduzir e aperfeiçoar componentes pedagógicas que possuam estruturas para se tornarem aliadas a esta experiência metacognitiva, capacitando o aprendiz de forma a promover fatores de aderência a uma superfície permeável e sensível às necessárias flexibilizações da atualidade: culturais, interculturais, sociais, de gênero, idade, interesses, científicas, dentre outras, assim propondo novas práticas, aquisições e diálogos valiosos, construtivos, producentes, e, sobretudo, condizentes com este novo, quiçá possível

imaginário discursivo da educação contemporânea. Retomando por fim que nesta pesquisa estas perguntas estão intrinsicamente a EaD do ensino superior massificado. Cabe agora a comunidade científica empreender esforços para se aproximar destas realidades possíveis guardando a necessidade de todos os investimentos necessários para se alcançar estes desafios.

Contudo, como o artefato indispensável a quaisquer que sejam as propostas mais ou menos especulativas no âmbito das ciências da educação perpassa impreterivelmente pelo sistema neuro-cognitivo da espécie humana, logo, independentemente de idade, religião, ou sexo do estudante, a otimização da ME bem dirigida e paramentada terá maiores chances de gerar resultados positivos e duradouros ao apontar e ativar os gatilhos apropriados e das formas mais precisas. Já nesse processo, e como educadores, podemos intervir. No caso da educação superior, e que está sendo especificamente tratada nesta tese, o ator recipiente de conteúdo (saberes) em questão é, na maioria das vezes, um jovem adulto. Espera-se deste jovem adulto que ele seja um agente capacitado para execução de tarefas que se baseiam no princípio da autoaprendizagem nesta nova proposta de sala de aula virtual. Tendo em vista as demandas específicas de uma nova modalidade de ensino, pode-se presumir que, tanto para alunos quanto para professores, há uma série de adaptações necessárias. Senão por completo, pelo menos um grande esforço pessoal para lidar com o novo formato e conceito da nova sala de aula, se é que ainda a devemos chamá-la de sala se já não há mais paredes.

Do ponto de vista neurolinguístico ainda precisaríamos, enquanto uma comunidade de educadores, romper com inúmeras barreiras de modo a nos ambientarmos dentro de um novo racional. Nesta mesma linha de raciocínio, Panadero (2017, p.19) descreve o modelo de SRL de Pintrich como sendo composto por quatro fases: “(1) Antecipação, planejamento e ativação; (2) Monitoramento; (3) Controle; e (4) Reflexão e ação. Cada uma destas fases consta de quatro áreas distintas para regulação: cognição, motivação /afecto, comportamento e contexto”.

Para fins de compreensão da abordagem conceptual, objetivando localizar uma lógica de Mota (2014) e Efklides (2006) na prática, propõe-se a hipotética simulação de um exercício de contextualização de peças pedagógicas pluridimensionais dentro de um *design* mais amplo, ou em outras palavras, de um tabuleiro de jogo. Neste local, é proposta uma reflexão à luz das perspectivas de um quadro instrumental para práticas de aprendizagem em modalidades digitais na educação superior no Brasil, considerando, pois, a existência de uma *internet online* e funcional, visto que no presente ano de 2021, em muitas cidades no Brasil, esta infraestrutura é insuficiente, precária ou inexistente.

A junção entre o pensamento de Mota (2014) e Efklides (2006) para fins deste exercício, é uma tentativa a um que muito simples de ilustrar a progressão da interseção que representa a proposição aqui sustentada considerando que “Não é possível pensar na educação sem associá-la ao uso das tecnologias disponíveis em cada momento histórico” (Mota, 2014, p.125) e para tanto, elas precisam fazer sentido. No intuito de tornar concreta a ideia acima elaborada, utiliza-se um artifício que simula uma atividade colaborativa em uma ‘sala de aula virtual’ adaptada de uma tarefa hipotética idealizada por Mota (2014, p. 127-128), no caso tendo o autor usado como exemplo um tema único, aplicando-o e somando uma prática didática a esta tarefa, o conceito de ME de Efklides. Como visto na análise dos discursos de gestores professores, há uma tensão entre a experiência do ensino presencial e da educação a distância, especialmente no que diz respeito ao *design* instrucional necessário para fazer funcionar um curso na modalidade EaD:

Quando essa disciplina ela é transposta para o universo a distância, para a EaD, é diferente do universo presencial. Nem todas as instituições têm essa compreensão, que você está lidando com ambientes distintos. O presencial é um meio ambiente, um movimento, uma prática e a distância é outra. Então eu te contei isso, até porque eu tenho uma experiência de educação a distância de muitas instituições e que se pega do desenho presencial e se transporta para a EaD,

o que não funciona! Você tem que ter um outro *design* instrucional e eu tenho uma preocupação muito grande como docente, como que esse movimento é feito? (Profa. Dayse – Pr)

Imaginemo-nos por um instante em uma sala de aula digital de uma turma do primeiro período do curso de graduação de enfermagem, por exemplo. Em uma atividade colaborativa em grupo e a distância por meio das TIC é então apresentada uma tarefa compartilhada aos alunos, visando o seu acompanhamento periódico ao longo de todo um semestre letivo. Observa-se ainda que tal atividade possua um cariz agregador e complementar, nos seguintes termos: circulação de saberes; multidimensionalidade afeto-cognitiva; interligação de noções; autoconhecimento; autoavaliação, aproximação de pares etc. Exemplo tema 1) Dinheiro ↔ Riqueza ↔ Pobreza. Exemplo tema 2) Saúde ↔ Atividade Física ↔ Sedentarismo. Em ambos os casos os estudantes, no contexto colaborativo enquanto uma unidade de turma, estariam sendo colocados a refletir a respeito de noções que englobam situações de alta valia para a composição de suas próprias vidas em contexto com suas realidades, objetivos profissionais e pessoais, perspectivas e metas possíveis — autoavaliando seus sentimentos, julgamentos e habilidades (Efklides, 2014, p. 7). Em paralelo, está em análise todo um conjunto de articulações metacognitivas quanto aos desdobramentos destes mesmos processos de relacionamentos com temas indispensáveis ao cotidiano da vida de qualquer indivíduo adulto em sociedade bem como uma relativização crítica a respeito de suas escolhas profissionais tendo vista a opção pessoal de se estudar, neste exemplo, enfermagem. Ou seja: quais expectativas e tipos de relacionamento tenho com minha futura profissão? Como julgo a necessidade de maior ou menor ganho capital, o que considero riqueza e pobreza? Como gerencio os meus recursos? Como a carreira de enfermagem se posiciona ao meu contexto? Ou no segundo exemplo: Como me sinto a respeito do bem-estar do meu próprio corpo? Ou do corpo do outro? Em que plano de maior ou menor prioridade está minha saúde? Meu bem-estar físico? Como a carreira de enfermagem se posiciona na administração do meu tempo de modo a contextualizar o

bem-estar do meu corpo físico? Enfim, a proposta de um exercício onde estas práticas são ativamente acompanhadas da interlocução de um instrutor/professor e apresentadas em conjunto colaborativo com uma turma de colegas/alunos. Para Mota esse tipo de tarefa “permite que individualmente cada aluno se expresse sobre o tema com diferentes olhares”, o próprio, e o dos pares, como também através: de um simples *post* que traduza uma emoção; uma colagem digital; a seleção de uma entrevista do jornal; uma fotografia de família; um depoimento, relato, ou até mesmo escrevendo um pequeno conto de ficção. “Qualquer outra forma alternativa de manifestação sobre o tema” (Mota, 2014, p. 128) é válida e se bem dirigida estimula a prática da ME.

Não obstante, o ideal de uma possível sala de aula digital, ou de outras tentativas de emular a convivência presencial em um ambiente digital, podem esbarrar em obstáculos conforme relatos de informantes na fase exploratória desta pesquisa:

Bem, primeiro a gente não privilegia tanto a interação. Com a nossa experiência a gente acabou vendo que na metodologia 100% *online* baseado em autoaprendizagem, onde todo o desenho didático é voltado para a autoaprendizagem, o professor acabou sendo muito mais esclarecedor de dúvidas de conteúdo do que eventualmente uma pessoa que fica estimulando aluno a estudar. Pelo contrário a gente acabou percebendo que esse estímulo que piorava em termos de nota, comparativo, então problema de um EaD geral é dar muito privilégio a uma pseudo-interação e fóruns de discussão e chat etc, que não necessariamente auxiliam alunos. Então a gente reduziu muito essa interação por meio de uma interação espontânea. Porque normalmente na EaD eles obrigam você a participar de discussões para poder contar ponto. Então a gente tirou esse tipo de coisa ao perceber que isso não pode fazer parte da metodologia. Confrontava uma metodologia baseada na aprendizagem e tecnologia, metodologia que exigia uma teatralização do presencial. (Prof. Romeu – G)

O Prof. Romeu fala a partir de sua posição como vice-presidente do setor de tecnologias de um dos maiores grupos privados de educação a distância no Brasil. Pela relato de sua experiência, parece haver uma tensão incontornável entre a modalidade presencial e a modalidade EaD no

âmbito da metodologia substancial, isto é, não parece ser tão simples, na visão dele, em adaptar traços inerentes e exclusivamente pertencentes ao ensino presencial — como a convivência, a interação de um para um — a um ambiente digital.

Em contraponto, para Mota (2014), o meio utilizado, as tecnologias digitais e os conteúdos colaborativos enviados via *internet*, com baixo custo e inúmeras possibilidades, em termos de múltiplos recursos, tendo como resultado previsível o espanto do professor sobre o que seus alunos são capazes de fazer; o estímulo ao acompanhamento colaborativo por parte dos próprios colegas; ou seja, o material produzido, até sob a forma de pseudônimo não identificável, é distribuído aleatoriamente (e eletronicamente) entre os colegas, viabilizando que os comentadores ao mesmo tempo acompanhem, avaliem e contribuam (agreguem), se for o caso. Há múltiplas vivências possíveis de serem realizadas, experimentadas colaborativamente e capazes de gerar um sentido de grupo, coletividade, e de crescimento individual dentro de uma comunidade, nesse caso, virtual e *online*, como descreve abaixo o autor:

O material retornado permite ao autor agregar as contribuições e desenvolver novos caminhos ou encerrar; criação de blogs (se o professor tiver dificuldades, deixe que os alunos os façam) em que as obras, individuais ou coletivas, fiquem a todos expostas; o professor deve estimular, sem forçar, que os alunos experimentem as formas mais variadas de manifestações, sem reprimir quem adotar uma delas como sua especial característica; usar este receituário como guia geral, dado que a riqueza da experimentação proporcionará surpresas que, felizmente, estas “regras” são incapazes de prever... e despertam vocações e instintos inovadores, estimulam tomadas de iniciativa, trabalham com elementos de colaboração e fazem uso da tendência natural que os anos declaradamente têm pelo uso de tecnologias digitais. (Mota, 2014, ps. 127-128)

Atribui-se a Albert Einstein a célebre frase: "A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original". Mota argumenta que até recentemente a lógica do princípio do conhecimento do novo era predominada por um modelo linear entre ciência, tecnologia e inovação,

onde a “inovação dependia da ciência, mas a ciência não necessariamente gerava inovação” (Mota, 2014, p.123).

Efklides introduz um interessante conceito que ela denomina de “calibragem da ME”. Para uma melhor compreensão dos benefícios de se perceber esta função vale lembrar que a autora enfatiza em vários momentos de seus artigos que a ME possui aspectos tanto positivos quanto negativos, benignos ou debilitantes, chamando-nos a atenção da necessidade de estarmos hiper conscientes a respeito da força de sua capacidade utilitária. Tarefas como o exercício proposto, simulado acima, compreendem dentro dos limites de suas molduras, uma série de variáveis que exercitam, promovem o ganho ‘muscular’ cognitivo e funcionam a favor deste aumento de consciência: *feedback* extrínseco, *feedback* intrínseco, interação colaborativa, resiliência, exposição à informação da performance e a experiência de si mesmo e a do outro, por exemplo, são fatores que influenciam esse processo de calibragem (2006, p.11). E ainda, Mota aponta para a mesma linha de raciocínio ao afirmar que se deve: “explorar oportunidades, viabilizando que alunos participem da sensação de contribuir na escolha de desafios... sentimento compartilhado por alunos e professores na obtenção das metas propostas. Assim, o tradicional e o novo se completam, gerando a possibilidade de construção do conhecimento em novos padrões” (2014, p. 126).

Nesse sentido, a fala de alguns professores no questionário acerca de um melhor uso das plataformas digitais que fomentasse maior interatividade entre docente-aluno e alunos-alunos, indica o clamor pelo manuseio apropriado das tecnologias já disponíveis nas próprias plataformas bem como o de serem incentivados a propor novos métodos de acordo com certos ideais de educação e, que, apesar de não apresentarem absolutamente nenhuma novidade, nos dizem respeito a um processo de aprendizagem humanizado, baseado na convivência, integrado e orientado aos alunos.

Em resposta ao item 32 do questionário, no qual pediu-se que os respondentes justificassem suas opiniões acerca da qualidade das plataformas digitais com as quais trabalharam e sugerissem formas de aperfeiçoá-las, surgiram falas que podem ser organizadas em torno de dois pontos: ausência de maiores recursos de interatividade e maior capacidade de controle da turma, como por exemplo, visualizar o aluno: “nas aulas síncronas deveria ser obrigatório que os alunos ligassem suas câmeras”; “possibilidade de passar questionários, provas e maior controle sobre frequência e participação dos alunos”; e necessidade de integrar os recursos tecnológicos à prática de docência, como indica a fala: “facilidade para integrar vídeos com áudios e as percepções do professor simultaneamente”; ou “algumas funções exclusivas de administrador deveriam ser atribuídas ao docente do curso”. Os professores sugerem também que as plataformas sejam mais intuitivas e menos engessadas.

Nesse sentido, parece razoável propor que um dos grandes desafios que dividimos como educadores e gestores de educação na atualidade é tentar lançar um olhar sobre o panorama de alguns paradoxos existentes na educação contemporânea, alicerçados na investigação de pesquisadores que efetivamente atuam dentro de micro saberes para que tenhamos maiores chances de observar com mais clareza e perspicácia práticas que acolham e ampliem o uso das dinâmicas a favor de uma aprendizagem com qualidade superior e excelência. Esta premissa será reforçada no último capítulo desta tese quando serão introduzidas algumas propostas, que dentre suas prerrogativas, busca garantir a operacionalização, usabilidade e avaliação da eficácia destas novas interfaces.

Logo, o artigo de Mota (2014) trata, dentre outras, de múltiplas possibilidade e dimensões de EaD, que, em conjunto com princípios da ME, parecem ter como objetivo comum, a geração de eficácia, a satisfação e o alto rendimento na aprendizagem.

A sugestão é utilizarmos-nos de uma abordagem ao mesmo tempo científica e humanista, valendo-nos da prerrogativa de estar sempre agregando valor positivo a uma das mais pujantes e desafiadoras áreas das ciências da educação. Seremos continuamente instigados a refletir sobre a ética para com o bem-estar de nossa comunidade e dos processos de aprendizagem, os preceitos de uma educação de qualidade, o desenvolvimento humano, e alguns caminhos possíveis com o propósito de um uso bem dirigido, tangível e promissor deste amálgama de avanços e saberes para uma educação do 3.º milênio.

Durante as entrevistas da fase exploratória foram entrevistados professores universitários considerados renomados profissionais de suas áreas como médicos, economistas e executivos globais de grade destaque. Talvez, por serem estes profissionais, professores universitários por opção, e não exclusivamente docentes de carreira, nem tampouco especialistas de EaD, e ainda terem outras carreiras em paralelo, talvez tenham se permitido com mais naturalidade tocar em certas angústias e fragilidades da prática docente na atualidade de como se percebiam frente às rápidas mudanças no ensino superior promovidas pela velocidade da tecnologia.

Em seus discursos de professores percebia-se a presença de certas inquietudes da sociedade contemporânea envolvidas por um imaginário compartilhado. Estaria ocorrendo uma crise na educação? Estariam as tecnologias comprometendo a qualidade daquilo que estes professores até então entendiam como qualidade? Estariam eles percebendo-se obsoletos? Quais conflitos eram mais evidentes? Como lidar com um mundo novo sem se afastarem de si mesmos e de seus alunos? Como fazer o melhor uso dos recursos tecnológicos? Como trabalhar estas novas sensibilidades? Como abrir mão do próprio percurso da experiência pessoal que haviam tido como alunos para transformá-las a uma nova era da prática docente? Muitas dúvidas e perguntas vieram à tona durante conversas profundas e indagadoras.

5.6.2. O avesso da modernidade e os obstáculos de educar a distância

As perspectivas de Mota (2014) e Efklides (2006) parecem apontar caminhos abertos e potencialmente positivos para a modalidade EaD. No uso das tecnologias digitais e no marco de uma nova forma de educação, é possível vislumbrar as sombras de um futuro que pode ser promissor. Porém, em se tratando de um balanço crítico compreensivo sobre a educação a distância, vale trazer por fim à análise, uma voz que entoa outra interpretação acerca do fenômeno da educação na modernidade, na tentativa de se acomodar, em perspectiva, o futuro e o presente.

Na tentativa de localizar tamanhas inquietudes da sociedade contemporânea, encontrou-se arcabouço teórico no entendimento do tema através do olhar de um dos mais influentes pensadores da contemporaneidade: Zygmunt Bauman em seu artigo *Educação na Modernidade Líquida* (2005). Percebia-se neste texto uma consonância entre oscilações encontradas nos discursos de nossos informantes. Suas dúvidas não soavam como críticas isoladas às componentes tecnológicas específicas, mas sobretudo aparentavam demonstrar suas muitas incertezas e inseguranças de como lidar com os novos paradoxos da educação superior neste amálgama globalizado. De forma geral, percebia-os muito dispostos a contribuir para um bem maior, para fazer funcionar, fazer florescer, mas, por um outro lado, também nos falavam de incertezas, ansiedade, muitas dúvidas e fragilidades. E nesse sentido, Bauman (2005) parecia localizar e enfrentar, a seu próprio modo, tais inquietudes.

Bauman (2005) propõe em uma abordagem filosófica quanto ao estado fluido da educação na modernidade e preconizava em seu artigo uma crise ética sem precedente da educação contemporânea, alicerçado no argumento dos princípios críticos à predominância da mercantilização da educação pelo viés capitalismo neoliberal.

O autor elenca uma série de críticas severas ao que ele atribui sobretudo a uma enorme mudança e à conseqüente perda de um sentido mais profundo da vida humana em comunidade. Sobre este aspecto os informantes, em muitas ocasiões, referiram-se ao medo e a ansiedade da perda de convivência com seus alunos. A questão da sensação de solidão ou da ausência de apoio da presença de uma comunidade real ficou muito marcante na fala dos informantes. Se, por um lado, os professores mencionavam a facilidade de se darem o luxo de lecionar sem precisar enfrentar o trânsito tendo que dirigir nos exaustivos engarrafamentos das grandes cidades brasileiras como São Paulo e Rio de Janeiro, por outro, diziam temer a robotização da educação. Também se diziam favoráveis aos recursos de alta-qualidade ofertados em bibliotecas digitais com vídeos e incontáveis conteúdos que facilitavam a aquisição de conhecimento do aluno. Mas por um outro lado se diziam preocupados por não mais conhecerem efetivamente esses alunos, de não construírem uma comunidade, uma base aliada, de não terem troca nem olharem nos olhos de seus alunos. Bauman já parecia antever neste iminente curto-circuito, um duelo de dilemas e conflitos de interesses, uma disputa na esfera dos interesses da educação, onde a qualidade e a comunidade se antepunham à força de capital financeiro e à velocidade notoriamente agravados (e ainda mais visíveis) a partir da entrada dos grandes conglomerados privados, importando novos aparatos e instrumentos até então desconhecidos na prática destes docentes entrevistados. Para onde estariam indo? E como optariam por seguir este percurso?

Na concepção de Bauman descrita neste artigo, a sociabilidade predominante atual é formatada e espelha-se no *design* proposto pela lógica do consumismo via seus relacionamentos não menos efêmeros, frágeis, moldáveis e, nesse sentido, líquidos. Deve-se considerar ainda o conjunto da trajetória pessoal, política e religiosa de Bauman, dentro de um contexto histórico, posto que sua trajetória de vida pessoal se insere intrinsecamente a percepção um tanto quanto carregada e

negativo deste artigo. O autor propõe que percebamos esse indivíduo moderno localizando-o tipológica e estruturalmente de forma a categorizá-lo em três espaços modo-temporal: o Guarda-Caça (*Gamekeeper*), o Jardineiro (*Gardener*) e o Caçador (*Hunter*). Fundamentalmente, tais categorizações, compõem uma narrativa transposta a respeito da educação também encontradas na fala de atores nativos do setor, bem como em vozes de uma comunidade de influência social que os cerca diretamente como a imprensa, por exemplo.

A primeira categoria citada diz respeito à vocação do Guardiã (protetor), que, segundo o autor, possui características de uma sabedoria inspirada numa certa ordem divina da responsabilidade de manter um certo espaço de terra (território) livre de intrusos e de armadilhas de caçadores não autorizados, conservando assim um certo equilíbrio harmonioso entre a caça e os caçadores. De certa forma, é um pensamento que, ao mesmo tempo em que sugere preâmbulos do uso de uma personagem tipicamente inglesa do *gamekeeper*, também se apoia na lógica de um pragmatismo matemático que visa a manutenção de um status modulada por um ordenamento necessário.

A segunda categoria proposta é a do Jardineiro, ou a daquele que cultiva, que, segundo Bauman, seria aquele que fecunda e germina um espaço limitado de terra ponderando quais espécies são efetivamente adaptáveis, e assim levando em consideração variáveis como o clima, as necessidades do grupo e os limites territoriais de sua circunscrição. No cerne da vocação do ser jardineiro está a noção quanto à tarefa de dirigir atenção e esforço contínuo para a manutenção deste ordenamento espacial para com isso garantir a sustentabilidade de determinado grupo.

Por fim, chega-se à terceira espécie que, segundo o autor, é a predominantemente atuante nos dias de hoje: o caçador, ou do situacionista, qual seja aquele que tem em mira as oportunidades do momento. Bauman critica esta categoria ao que a considera de um tipo mais nocivo, efêmero, um débil usurpador de *fashionismos* e fragilmente brutal ao ecossistema. O caçador, para o autor, é

um tipo que não planta, não fecunda, não gera, não observa os ciclos e, seguindo uma horda, está sempre pronto para avançar para a nova caçada da moda, onde caçar tornou-se imperativo de encher a mala como fim em si mesmo.

Vai além, ao propor que os indivíduos contemporâneos parecem sofrer de uma patologia que os impulsionaria a agir frente ao entendimento de que na ausência do uso desta prática, estariam arriscando-se a serem eliminados do jogo num todo. Ou seja, a própria espécie humana assumira, nesta ótica, uma natureza caçadora, frente à sua percepção iminente de extinção caso assim não o fizesse. Neste paradigma, poder-se-ia aferir que a lógica do caçador se encaixa perfeitamente dentro do pensamento “Baumaniano” onde é necessária e central a noção de que o perpétuo estado de fluidez líquida moldaria a lógica das ações e mundividências de um ser humano imediatista.

A pergunta natural do leitor seria: o que fazer então quando o ato da caça como apresentado é, em si, de caráter predador (ou seja, não se basta, não se recicla, não se renova) e, onde, por sua vez, o não-caçar poderia implicar na eliminação de si mesmo? O que fazer? Ao que recorrer? Dentro deste contexto paradigmático, Zygmunt Bauman aborda o tema da educação através de uma visão não menos cética e pouco positiva ao propor um comparativo entre dois termos cunhados pelo antropólogo norte-americano Gregory Bateson: a terceirização-do-conhecimento e a deuterio-aprendizagem.

A terceirização da educação, segundo Bauman, seria comparável à maré de um oceano, onde o aprendiz é descrito como algo que remete a um plâncton. Sabe-se que o plâncton é um micro-organismo que se encontra na base da cadeia alimentar de ecossistemas aquáticos. Evidentemente, essa micro-espécie é mais suscetível a riscos podendo ser facilmente levada a cada nova maré por sequentes correntes oceânicas e, sendo assim, menos capaz de estabelecer qualquer forma de aderência dada a volatilidade de seu insignificante peso ultraleve frente à força do oceano.

Em contrapartida, a deuterio-aprendizagem seria o oposto à lógica heteronômica propondo um processo de aprendizado mais consistente, de caráter crescente, aderente e, acima de tudo, um processo que faz parte de um encaixe maior. E é neste ponto do artigo que Bauman faz uma transição veemente e propõe que seu leitor pense além ao lançar a hipótese de que ambas as preposições já teriam caído em desuso frente à força das condições pressupostas por uma modernidade líquida onde a própria sobrevivência humana dependeria, ou estaria calcada, em sucessivos processos de fins ou rupturas abruptas (e contínuos novos inícios): *reset, restart and go* (sempre em *looping ad continuum*). Ou seja, nem mais terceirização-do-conhecimento nem tampouco deuterio-aprendizagem.

A modernidade líquida possui uma lógica específica de pensar e agir a educação dentro de seu próprio paradigma pragmático. Neste âmbito Bauman se refere à educação pós-moderna como uma servente de múltiplos novos inícios quando “praticantes de uma vida fatiada em episódios” (2005, p. 313) vivem cada novo começo a partir do fim, ou seja, das sequentes e contínuas finalizações abruptas. Essa percepção a respeito de um rompimento abrupto do conhecimento ou de um possível fatiamento dos saberes nos foi ilustrado por uma informante nas entrevistas abertas: “Se eu tenho quarenta minutos para explicar numa aula digital como funciona a estrutura da ‘mão’ para os meus alunos, quando poderei falar sobre o braço? E como farei para que o meu aluno se apaixone pelo corpo inteiro?” (Dra. Gina – Médica e Professora - PL).

Nesse sentido, e conseqüentemente, existiria pouca ou quase nenhuma utilidade para um sistema educacional robusto apoiado no desenvolvimento contínuo de conhecimentos que comecem e se desenvolvam a partir de um início tendo em vista uma proposta de expansão e crescimento graduais.

Na modernidade líquida, para Bauman, já se começa do fim, ou seja, do último molde. É do último molde que se rompeu e que, impreterivelmente, se romperá novamente e tantas outras vezes, que se tem início o modelo subsequente. Para o autor, o próximo projeto não mais emerge de um processo sistemático de crescimento e sim de uma corrida possível àquilo que estaria disponível em determinado momento. Se a própria condição do caçador é viver cada caça como uma oportunidade ou o *momentum* de um novo (*re*)*sort*, assim deverão também os conhecimentos. Esse parece ser o grande fundamento de sua crítica: o livre acesso ao rápido, ao mais fácil, ao mais disponível e perecível.

Marta Nussbaum em seu livro *Not For Profit* (2010) tece uma crítica severa a um novo aparelhamento da educação que, segundo a autora, vem sistematicamente desvalorizando o ensino das artes e das ciências humanas em detrimento da supervalorização da capacitação técnica. A autora demonstra que esta tendência vem sendo observada tanto em IES como em escolas do ensino fundamental, muitas vezes como cobrança dos próprios pais de alunos, preocupados com o futuro êxito profissional-econômico de seus filhos:

De fato, o que podemos chamar de aspectos humanísticos da ciência e das ciências sociais – o aspecto imaginativo, criativo e o aspecto rigoroso do pensamento crítico – também estão perdendo terreno à medida que as nações preferem lucros de curto prazo através do cultivo de recursos úteis e habilidades altamente aplicativas adequadas à obtenção de lucro. (Nussbaum, 2010, p.2)

Voltando a Bauman (2005), o autor sugere que na lógica da modernidade líquida o conhecimento tende a vir agrupado em pequenas gavetas, como se fatiado por categorias, como nas gôndolas de um supermercado, e, que estas gavetas são contínuas, sempre e somente abertas a cada novo e diminuto início, a cada novo começo, a cada nova caçada. Não há mais necessidade de se fazer valer o conjunto de uma obra educativa e sim de pequenas porções de uma lucratividade

pasteurizada que permeiam cada uma das múltiplas viagens exploratórias de cada um dos tais indivíduos frutos da pós-modernidade líquida, ou, pseudo-caçadores piratas.

Ainda dentro da lógica destes pequenos pacotes técnico-educacionais produtos da modernidade líquida, Bauman introduz a sua própria visão crítica, sobre um conceito neuro-pedagógico elaborado pelo cognitivista norte-americano Daniel Dennett, que discorre sobre a utilização de componentes de armazenamento de informações externas ao cérebro que via de regra serviriam como ficheiros de dados. De certa forma, metaforicamente, o *design* da equação é simples de compreender: *hardware*, *software*, ficheiros, dados, conteúdos.

A mente e o processo de aprendizagem seriam respectivamente, *hardware* e *software*. Ou um P.C. e o ambiente Windows, por exemplo. Utiliza-se então o Windows para executar ficheiros do Office. Evidentemente, apenas abrimos certos documentos quando os necessitamos. O uso é pontual, veloz e dirigido. O que Bauman pretende aparentemente nesta linha é trazer à luz que tal esquema já aparentava conjecturar, de forma contundente, a respeito de práticas observadas onde a aprendizagem tornar-se-ia instrumentalmente aparelhada para ser consumida em pequenas fórmulas/formatos ou fatiada, e sempre de acordo com uma necessidade pontual. Ou seja, localizava-se ali, teoricamente, o papel dos mais variados tipos de *gadgets*, no exercício de suas funções de extensão da mente humana para um conjunto de operações, ou em outras palavras, a novos meios instrumentais de acesso. Acessá-los apenas, se, e, quando, necessário. Como explorado no eixo temático do aluno EaD ideal, e das tecnologias e espaço, o discurso da educação a distância parece pressupor um tipo específico de relação entre pessoa e aprendizagem, baseada na customização, personalização e individualização do conteúdo educacional no formato de um produto. Resumidamente, muitas questões levantadas por Bauman (2005) dialogam e localizam um conjunto de inquietações observadas na fala dos professores entrevistados.

Bauman conclui seu artigo propondo que o leitor reflita sobre os porquês que uma civilização líquida despenderia tanta energia e recursos (frente a tão pouco retorno na perspectiva de mundividência na ótica do cenário da própria modernidade líquida) para arcar com os custos, ou melhor, para investir tempo, recursos, capital, projeto e planejamento, ‘apenas’ para manter uma filosofia educativa centrada numa aprendizagem onde a lógica do conhecimento seria justamente a construção paulatina dos saberes, do crescimento dosado, passo a passo, para a edificação de uma “obra educacional” (como diziam os signatários do Manifesto da Escola Nova em 1932)? Por que, dentro deste panorama desenhado e proposto ao longo do artigo por Bauman, permaneceriam ativos saberes sistematizados em prol de uma visão progressiva do tempo e do conjunto de ações de uma sociedade com planejamento, finalidades e objetivos comuns compartilhados em forma de comunidade, quando a própria natureza do caçador seria similar ao do imediatismo de um predador? Curiosamente, a lógica da individualidade líquida é diametralmente oposta à permeabilidade porosa do tempo. Aparentemente, ela é repelente, não-aderente e tão efêmera quanto o retrato da educação atual como aqui proposta pelo autor.

A propósito, a um que Bauman chame especial atenção a uma espécie de crise de valores da contemporaneidade, ele pontua, sobretudo, a perda de um sentido de coletividade humana historicamente vivida em comunidade. Interessantemente, e na outra ponta do mesmo argumento, é propriamente essa preservação de um sentido do indivíduo contemporâneo dentro dos seus novos formatos comunitários, que chamam atenção o trabalho de Mota (2014) e Efkliides (2006) tratados anteriormente. Ambos os autores partem do pressuposto que as mudanças ocorridas, além de irreversíveis, não devam ser apenas negativamente criticadas à luz das verdades de tempos passados. O que ambos os teóricos propõem, como apresentado anteriormente, é precisamente o da necessidade de se zelar pelo melhor desenvolvimento das tecnologias da aprendizagem de

acordo com a irreversibilidade do tempo e das novas ferramentas em uso e acessíveis aos diversos participantes que compõem o cenário da educação contemporânea em meio a uma sociedade munida de pensamento crítico e capaz de se rever e se reciclar com ética e rigor.

5.7. Síntese do capítulo

Por fim, é preciso ter em mente as limitações dos apontamentos críticos de Bauman, vinculados ao tempo que foram desenvolvidos e, portanto, insuficientes se considerados a luz de uma análise histórica mais ampla. Semelhantemente, Mota e Efklides apontam para caminhos otimistas e possíveis no futuro e propostas contemporâneas, tratando de questões práticas do dia a dia para a EaD. É nesse trajeto que o próximo capítulo pretende seguir: a partir da história de EaD, da investigação de seus limites e condições estruturais e da análise dos discursos que o rodeiam e dão forma, resta apontar para possíveis problemas de pesquisa futuros e questões ainda em aberto.

O capítulo V trouxe a última etapa do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), examinando as interpretações e formulações discursivas de profissionais, docentes e autores de educação envolvidos com o contexto de prática de EaD. Através dessa análise de discursos, alguns eixos temáticos, isto é, agrupamentos de questões relevantes para a experiência prática da educação a distância dos gestores e docentes nela envolvidos, tornaram-se evidentes. O objetivo foi enxergar como, nas situações de ensino e de administração do ensino, certos aspectos de EaD, enquanto fenômeno social, se desdobram nos discursos dos indivíduos concretos. No âmbito dos discursos na prática, encontram-se alguns problemas, questões em aberto ou dilemas que falam não só sobre o presente, mas também sobre os possíveis futuros da educação a distância.

This page is intentionally left blank

“O progresso é certamente possível, mas é incerto.”

Edgar Morin, 2000, p.80

CAPÍTULO VI.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

6.1. Recapitulação

As políticas públicas de educação a distância do ensino superior no Brasil encontram-se em fase decisiva quanto a futura implementação de um projeto nacional de real qualidade. Trata-se de ensino e aprendizagem ético, bem pautado e verdadeiramente realizável. Conforme abordado no capítulo I da presente tese, de acordo com o conceito de Ciclo de Políticas cunhado por Bowe, Ball e Gold (1992) e com o Método Trajetório de Stephen Ball (1994), políticas educacionais devem ser entendidas em três níveis interrelacionados: o contexto da influência, no qual as políticas públicas são iniciadas em meio a disputas de atores políticos interessados; o contexto da produção do texto político, onde a correlação de forças do contexto de influência se reproduz e se reconfigura em torno de dispositivos legais e institucionais concretos; e o contexto de prática, onde e como as políticas construídas são efetivamente colocadas em uso.

O Ciclo de Políticas é um método (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 304), isto é, uma forma de análise científica sistemática das políticas públicas. A aplicação desse método no caso das políticas públicas de EaD no ensino superior brasileiro justifica-se pela complexidade do fenômeno, característico dos processos de políticas educacionais. Trata-se de um fenômeno com dimensões textuais, visto que políticas públicas são escritas, relacionais, pois nele se encontram diversos indivíduos com posições e objetivos diferentes, e práticas, uma vez que, em última instância, essas políticas visam organizar as ações de um conjunto de indivíduos em um contexto

específico. O contexto aqui considerado é o da educação a distância, com seus múltiplos atores — políticos, investidores, mercados, gestores de instituições de ensino, operadores, professores e alunos — e suas especificidades.

Nos capítulos II e III, os contextos de influência e de produção do texto político foram enquadrados em uma análise histórica e comparada das políticas educacionais de EaD no Brasil. Durante a análise, algumas condições estruturais para a emergência e funcionamento da educação a distância tornaram-se evidentes, especialmente no âmbito dos dispositivos legais e da gestão pública. Como foi visto no capítulo I, a primeira condição estrutural remonta à época do Brasil Colonial, quando já se diagnosticava o estado da educação no território pela chave da lacuna educacional. Diante da escassez de recursos humanos e materiais detidos pelo Estado, estaria a amplitude de uma demanda quase tão grande ou maior em magnitude do que o próprio território nacional. Como educar uma nação tão vasta e tão diversa? Ao longo do processo de formação do Estado democrático de direito, em especial na virada do século XIX para o XX, outra condição estrutural ganha evidência: os vários arranjos entre a esfera pública e a esfera privada que caracterizam o Estado nacional brasileiro e que foram objeto de reflexão do pensamento social brasileiro e da sociologia política por muitos anos (Tavolaro, 2005; Botelho, 2007). Essa condição permanece relevante para os estudos das políticas educacionais no Brasil (Adrião & Pinheiro, 2012; Robertson & Verger, 2012).

Adicionando-se e andando em conjunto com as variadas mesclas de público e privado, esteve a longa história da divisão de atribuições entre as esferas do governo no que tange à educação. Essa terceira condição estrutural tem alguns pontos de virada importantes na Constituição de 1934, na qual a educação enquanto bem público é definida como competência da União, dos estados e dos municípios, cada qual com suas atribuições e posteriormente no Estado Novo, que viu a

centralização das políticas educacionais em um regime autoritário de governo. A quarta e última condição estrutural a ser destacada no marco dos contextos de influência e de produção do texto político é a da arquitetura legislativa necessária ao estabelecimento da educação a distância no Brasil, começando pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o I e o II Plano Nacional de Educação, e chegando nos seguintes marcos legais: Decreto n.º 2.494, de 1998, Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, Portaria MEC n.º 1.050, de 07 de novembro de 2007, Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

Do Brasil Colônia até se chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, analisada no capítulo II, o discurso de EaD atravessou uma série de mudanças. Ressalta-se que a expansão da modalidade segue em forte linha ascendente, considerando que apenas 16,5% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior (IBGE, 2019) enquanto as metas traçadas no II PNE objetivam que até ao ano de 2024, este número alcance 30%. O confronto entre metas governamentais e a gestão da qualidade do ensino entregue à população constitui-se possivelmente num dos mais severos gargalos a serem enfrentados nos anos porvir.

Entre os 16,5% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos deve-se considerar ainda as gigantescas diferenças relativas à diversidade e regionalidade. Nas metrópoles do país, por exemplo, há de se considerar a precariedade do transporte público, da mobilidade urbana e do cansaço das longas horas de deslocamento por causa de tráfego e distâncias, bem como o crucial fator da violência urbana. A princípio, muitos indícios demonstram que este *boom* exponencial ainda tem um grande espaço de crescimento tanto nas cidades quanto no interior do país. E, apesar de estarmos há 200 anos usando métodos que permitem o contato a distância como a Correspondência via Correio ou a TV, foi nesta última década, e sobretudo a partir do Marco Regulatório de EaD do ano de 2017,

que se presenciou o *boom* do crescimento exponencial da modalidade no país. Conforme demonstrado ao longo de toda essa tese ainda há um importante e longo percurso a ser percorrido. A história da distância continental entre as capitais culturais do país e as demais cidades periféricas indica um ambiente propício à aceitabilidade de se estudar a distância, especialmente se considerarmos que a educação a distância fez parte de um longo percurso histórico de regionalização da educação. Em outras palavras, possivelmente, muitos dos jovens do interior do país pré-dispostos a uma formação EaD, possivelmente, já tiveram pelo menos um membro de sua família, avô, tios-avôs, alguém, que tenha estudado a distância no passado (mais ou menos remoto).

Nesse sentido, as condições estruturais ressaltadas acima servem como marcos para o entendimento do contexto de prática, para os quais nos dirigimos no capítulo V, no qual os textos legais e as premissas institucionais da educação a distância se articulam atualmente nos discursos de gestores e professores. Isso não significa, porém, uma reprodução automática da legislação. O conceito de “autoaprendizagem”, por exemplo, já constava no artigo 1.º do Decreto n.º 2.494 de 1998 como parte fundamental da definição de educação a distância. Porém, como um conceito como esse se desdobra nos discursos de gestores e professores de IES? Como é possível pôr em prática a autoaprendizagem para um determinado perfil de jovem universitário brasileiro? Essas são algumas das muitas questões que procurou-se investigar com o método de análise de discurso, exposto no capítulo IV, aplicado a entrevistas em profundidade com gestores e professores, bem como respostas de um questionário administrado a professores de EaD.

Nas vivências, percepções e interpretações desses informantes, cada um com sua especificidade, os grandes marcos legais e institucionais estabelecidos no contexto de influência e no contexto de produção do texto político se encontram com o cotidiano da educação. A aposta é

que, nos discursos elaborados por esses indivíduos, é possível encontrar o último elo na cadeia do processo de implementação das políticas públicas de EaD. Longe de encontrar interpretações totalmente idiossincráticas da legislação, foram identificados padrões discursivos relevantes para a análise do fenômeno.

Diante dos dados coletados, fez-se necessária uma diferenciação entre as falas de gestores e as falas de professores. No discurso articulado por gestores, as premissas legais e institucionais da educação a distância, que expusemos nos capítulos I e II, pareciam se reproduzir sem grandes tensões, transformando-se em pressuposições seguras para ação e prognósticos otimistas para o futuro. Por isso, o conjunto de seus discursos específicos foi denominado discurso legislativo-institucional, expressando o duplo caráter de suas falas, comprometidas tanto com os marcos legais quanto com as exigências administrativas de suas instituições de ensino específicas. Por outro lado, o conjunto de discursos veiculados pelos professores nas entrevistas e, principalmente, nos questionários, revelou uma série de fricções, dissonâncias e tensões entre a legislação, as diretrizes institucionais, as condições estruturais e a prática efetiva da educação a distância. Assim, tais discursos foram arrolados sob a rubrica de discursos locais, enfatizando seu ancoramento nas experiências pontuais desses professores. Não se trata, porém, de reproduzir uma visão enviesada na qual os discursos de professores são específicos e paroquiais, enquanto os discursos de legisladores e gestores são abstratos e gerais. A generalização dos discursos é também um processo social, no qual se disputam a legitimidade e o alcance de suas interpretações.

Além da divisão entre discursos locais e discurso legislativo-institucional, outros padrões emergiram na análise dos discursos, nomeadamente, padrões relativos aos parâmetros do campo discursivo de EaD. Partindo do pressuposto que os vários discursos se encontram, se chocam e se definem mutuamente em um campo de disputas políticas (Ball, 1994) — o contexto de influência

e o contexto de produção do texto político são as outras partes que, junto ao contexto da prática, formam o campo discursivo ao qual nos referimos —, alguns temas se tornam balizas, pontos de referência ou limites para os atos de enunciação. A noção de parâmetros do campo discursivo indica que o discurso não se reproduz aleatoriamente, mas passa por alguns marcos que definem o que pode ou não ser dito, quais são os tópicos relevantes de discussão e quem pode dizer o quê (Foucault, 2005). A esses parâmetros deu-se o nome de eixos temáticos, uma categoria analítica e explicativa, servindo para organizar os dados coletados, bem como para localizá-los no enquadramento teórico mais amplo da pesquisa.

Viu-se, então, que os eixos temáticos do discurso EaD remetem a desafios da implementação prática do texto legislativo e das normas institucionais que se consolidaram nos últimos anos, com cada eixo apontando para uma dimensão específica relevante do fenômeno. O eixo temático referente ao lugar da educação no nexo público-privado remete aos arranjos entre instituições públicas e privadas que modelam as condições infraestruturais de efetivação da educação a distância, incluindo os entrelaçamentos entre relações de mercado, políticas públicas e objetivos gerais da educação — é um produto a ser vendido, um bem público a ser democratizado, ou algo no meio do caminho? O eixo temático referente à divisão do trabalho da educação no âmbito da educação a distância lança luz em um processo social mais amplo de fragmentação da *expertise*, no qual os indivíduos se veem diante da necessidade de reconstruir sistemas capazes de coordenar, organizar e fazer funcionar seus empreendimentos coletivos (Giddens, 1991), dentre eles, a educação. O eixo temático referente às tecnologias e seus efeitos no espaço enfatiza que os atores envolvidos na educação a distância têm relações ambivalentes com as tecnologias digitais, ou seja, a tecnologia *per se* não é sinônimo de educação a distância. Nos discursos locais dos professores, o efeito da tecnologia no espaço de aprendizagem aparece, por vezes, como fonte de

distanciamento, frieza e engessamento do processo de ensino e aprendizagem. Para os gestores, a tecnologia parece ser ponta de lança do processo de comoditização e customização da educação como bem de consumo personalizável para cada aluno/consumidor. Entre um ponto e outro do espectro, há esperanças de que, pelas tecnologias digitais, o ensino superior possa alcançar mais pessoas, cumprindo as aspirações democráticas e universais da Constituição de 1988, mas sem renunciar às especificidades de cada aluno.

Por fim, o eixo temático do aluno EaD ideal indica as expectativas e pressuposições de gestores e professores sobre o sujeito da formação educacional implícito na educação a distância. Para quem é a educação a distância? Que tipo de aluno está suposto nas premissas legais e institucionais? Nesse ponto, a qualidade do ensino e os objetivos da educação se recolocam em primeiro plano, pois definir quem é o aluno significa definir o que se espera dele e o que se espera dos profissionais da educação que trabalham ao seu redor, construindo em conjunto a aprendizagem. Aqui, as tendências individualizantes da educação a distância, próximas de um discurso neoliberal de responsabilização dos indivíduos por questões outrora coletivas, se revelam no discurso legislativo-institucional e, em alguma medida, nos discursos locais. Apesar disso, ainda se vê uma tensão entre um modelo individualizante-customizado de educação e um modelo relacional-grupal. Esta dicotomia é bem aparente e distingue com clareza a fala do gestor, que projeta a percepção da individualização de um núcleo multifacetado entre processo-conteúdo-produto final e a do professor que insiste, por exemplo, na unidade da turma como um coletivo de aprendizes.

Feita esta retomada do percurso da tese, cabe-nos agora apresentar as conclusões às quais chegamos, relacionando-as diretamente com as questões de investigação e os objetivos que foram apresentados na Introdução.

6.2. Conclusões

A tese desenvolveu sua problemática de investigação a partir do contexto do atual *boom* na modalidade de EaD no ensino superior brasileiro, a fim de analisar seu percurso, seus discursos e conjecturar sobre possíveis novos rumos. O objetivo geral foi analisar a trajetória de EaD no ensino superior brasileiro, com foco no processo de construção e de implementação de legislações e políticas públicas de EaD utilizando-se do Discurso legal e do discurso local. Tomando como enquadramento teórico-metodológico o Ciclo de Políticas Públicas (Bowe, Ball & Gold 1992), reconheceu-se que a trajetória de EaD é composta de políticas, pessoas, forças de globalização, de iniciativas públicas e privadas, pressões sociais internas, de adequações a critérios internacionais etc. E a um que se questiona o futuro de EaD, os números demonstram-se incontestáveis. Ao final do percurso da investigação, importa-nos agora apresentar algumas conclusões às quais chegamos.

1. Nos capítulos I e II foi realizado o inventário dos dispositivos legais e institucionais da educação no Brasil, até se chegar às condições de implementação e desenvolvimento recente da arquitetura de EaD no ensino superior do Brasil. No tocante ao patrimônio legislativo, percebeu-se que os discursos de EaD se fundaram em premissas construídas historicamente relacionadas aos desafios de construir e ampliar o acesso à educação superior em um país continental e de origem colonial como o Brasil.

Conclui-se que, desde os seus primórdios, o Brasil contou com uma rede global alicerçada, em sua primeira fase na educação colonial Jesuíta, vinda da distância, por naus e caravelas, através de padres, que introduziriam a base da concepção central das premissas e princípios que estabeleceram a matriz filosófica que regeu, por muitos séculos, a mentalidade educativa do país. A tecnologia educativa da Companhia de Jesus, ou dos Irmãos de Coimbra, possuía um cariz globalizado, enfatizando a necessidade de educar o gentio não somente para introduzir a catequese

como também para constituir formar o novo corpo de padres missionários ultramarinos que se constituiria, em essência, na futura formação de um corpo docente local. Ou seja, desde seus primórdios, o que chamamos aqui de ‘educação a distância’ no Brasil parece estar intimamente relacionada à capacitação de professores, e, a posteriormente, a massificação do alcance. Como revela Hansen (2010), num perfeito exemplo de uma carta da colônia Portuguesa em Goa, na Índia, datada de 1552, que se refere a uma carta de Padre Manuel da Nóbrega enviada da Bahia de Todos os Santos e redigida pelo Padre Luis Fores aos Irmãos de Coimbra:

As cartas que de Portugal vieram, assim desse Colégio como do Brasil, no ano de 52, sobre maneira nos alegraram, e houve com elas assaz de fervor. Na noite que chegaram, se leram com campainha tangida até à uma depois da meia-noite, e no refeitório todos os dez dias seguintes. E logo, tresladado o sumário delas, foram mandadas à China, Japão, Maluco e Malaca, e todas as mais partes onde os Padres nossos andam. E se soubésseis, caríssimos, quanto cá soam as novas que de lá vêm, e quanto o povo, além dos Irmãos, as deseja e cobiça, e quantas relíquias se cá fazem de vossas cartas, sem dúvida que me parece que vos ofereceríeis a qualquer detrimento do corpo por dardes cá aos Irmãos recreações tão suaves. (pp. 113 e 144)

Nesse percurso histórico, predomina uma matriz já então globo-colonial de desenvolvimento em redes de sustentação e apoio:

Quando Nóbrega morre, em outubro de 1570, o território do Estado do Brasil está pontilhado pelas aldeias e colégios jesuíticos. Em cada um deles, os padres repetem as mesmas normas e práticas, comunicando-se com Roma, com Lisboa e com as vilas coloniais por meio de manuscritos que, armazenando mais e mais informações sobre a terra, permitem calcular os novos passos da catequese e do ensino, constituindo a unidade do “corpo místico” da Companhia de Jesus como o cimento espiritual que dá coesão à autoridade real. (Hansen, 2010, p.139)

As trocas entre Brasil, Roma e Lisboa, ocorridas com o fim de uniformizar normas e práticas educacionais, indicam que a regulação da educação no Brasil tem longa história. Ainda nos capítulos I e II conclui-se que a regulação do Brasil é exageradamente extensa e complexa, mas

que, apesar disso, ainda existem vários aspectos que precisam ser revistos onde parece haver falhas. De todo modo, como lembra Ball (1994), é fundamental e vital perceber que *quanto mais complexa e extensa uma política legislativa, mais ela acomoda tudo*. Em um país altamente burocrático como o Brasil, em que as regulamentações da educação brasileira universitária possuem um caráter avaliativo (muitas instauradas no governo militar da década de 60), regulamos muito e colhemos ainda mais confusão — ou seja, há tantos e inúmeros mecanismos de controle, a um que este aparelhamento excessivo obstrui, retarda e dificulta ainda mais a avaliação fluida do dia a dia do funcionamento sistêmico das políticas públicas de educação. Estamos crescendo desordenadamente. Como bem sintetiza a fala do Reitor da Universidade São Francisco e ex-Presidente do CNE o Professor Gilberto Garcia:

A nossa política pública para educação superior sempre foi corretiva. É o mau de uma política paliativa, retrospectiva e nunca prospectiva da educação superior. A expansão da política pública de educação é sempre vista pelo olhar do espelho retrovisor. Nossa política pública foi constituída para corrigir, para olhar para trás, e não olhar para frente. É uma política que desenvolveu uma regulação pesadíssima, uma avaliação métrica e um aparato regulatório de controle. O pensamento regulatório no Brasil é a verdadeira Ópera do Malandro.²³ (ANUP, 2020)

Quando se percebe nos capítulos I e II a influência da história e o peso do nosso olhar legislativo de cariz retrospectivo e burocratizador, explica-se a abordagem de pesquisa adotada: considerar os percursos da educação a distância em concomitância com os discursos que engendra, sustenta, legitima e reproduz.

2. Desta sorte, a promoção de EaD no Brasil deve ser compreendida, como se conclui com a investigação do capítulo III, à luz das transformações de uma sociedade global e, ao mesmo tempo,

²³ Referência a peça de teatro musical “Ópera do Malandro”, de 1978, escrita por Chico Buarque.

sob a perspectiva das especificidades da história e da sociedade brasileira. O tamanho do território e da população são desafios e, possivelmente, recursos decisivos. Tendo estes aspectos em vista, é possível afirmar que, na esteira de um processo global de expansão de grandes corporações internacionais e transnacionais de educação em nível superior, o Estado brasileiro financiou e financia a expansão do ensino superior privado, que por sua vez colhe grandes frutos financeiros.

A fim de ilustrar este fato, disponibilizamos, no Anexo VIII, algumas imagens de grupos de educação superior com capital aberto em bolsa, que foram retiradas do *site* onde investidores acompanham diariamente o valor de suas ações. A respeito disso, há de se ressaltar que o Estado Brasileiro financia em igual medida as formas de avaliação da educação superior no Brasil, notadamente o ENADE, cujos resultados são usados pelas corporações como formas de “certificação” do valor de seus serviços diante dos clientes (disponibilizamos no Anexo IX imagens deste tipo de propaganda). O resultado ENADE torna-se assim uma forte ferramenta de *marketing*.

Ainda na esteira destas mudanças observou-se a entrada de um novo perfil de gestor universitário, não mais oriundo do próprio meio acadêmico como fora o clássico padrão por décadas, mas sim progresso de empresas como bancos, telecomunicações e logística, para citar alguns, com perfis profissionais arrojados, financeiramente competitivos, munidos de práticas e ferramentas condizentes a implementação de uma nova lógica mercadológica no seio da educação.

Como será visto nos argumentos finais, tal fato exige que se aperfeiçoem as políticas de financiamento, avaliação e normatização no Brasil, para além do uso mercantil de índices de avaliação estabelecidos por desempenho em provas feitas por formandos e egressos do sistema.

3. Ao longo de nossa investigação acerca dos desafios, soluções e das interpretações presentes nos discursos de gestores e professores envolvidos no cotidiano de EaD, ou seja, na própria

implementação prática das políticas educacionais estabelecidas pelos dispositivos legislativos e institucionais, percebeu-se uma coincidência e dois problemas relativos às experiências pedagógicas. Houve correspondência quase exata entre os padrões dos entrevistados por meio de uma metodologia de bola de neve e os padrões estabelecidos por uma amostragem de cota.

No tocante aos problemas, nota-se, em primeiro lugar, que existe uma urgente necessidade de repensar a pressuposição de um perfil de aluno EaD ideal que subjaz a tais discursos predominantes. Isso porque como apresentado ao longo de toda esta tese a referida modalidade não mais se restringe ao aluno mais velho, a respeito do qual já se pressupõe certa maturidade e capacitação, e dotado de ferramentas específicas de autoaprendizagem (como bem descreve o princípio da andragogia). Por isso deve-se considerar a necessidade de um ensino de EaD adequado a estudantes em níveis de desenvolvimento cognitivo menos amadurecido, com maior demanda por engajamento e técnicas pedagógicas específicas.

Além disso, identificou-se que o crescimento de EaD vem provocando o surgimento de regimes de trabalho Polidocentes, o que tende a gerar cada vez maior fragmentação no trabalho pedagógico do docente. Este fato demanda que o professor do ensino superior deva vir a estar consciente e treinado para perceber ao certo onde se enquadra quando se trata de um modelo EaD, exigindo-se, como se verá na próxima seção, uma prática de transparência normativa a respeito da aplicabilidade pedagógica, funcional e necessariamente acompanhada de uma regulamentação trabalhista adequada aos novos tempos e ao novo perfil de polidocência da educação superior brasileira. Se, segundo a SEMESP (2019) e a ABED (2019), existe uma normativa legislativa do próprio governo brasileiro incentivando que professores universitários transponham suas experiências profissionais para o ambiente pedagógico, vale refletir sobre o fato de que a Polidocência, articulada com a diferença entre a geração de conteúdo e o processo tutorial, por

exemplo, em si já modifica e relativiza a própria natureza da experiência docente em sua interface com o alunado.

Por fim, os achados indicam diferenças nas condições de ensino nas instituições de ensino privadas e públicas brasileiras, especialmente se consideradas em perspectiva comparada. Percebeu-se que, nas universidades públicas, existe uma sustentação da pedagogia de educação a distância melhor arquitetada do que nas IES privadas, demonstrando que há tanto treinamento quanto uma consciência coletiva compartilhada a respeito da necessidade da contínua reciclagem tecno-pedagógica. Nesse sentido, tanto os docentes das IES públicas quanto das privadas reconhecem a demanda por treinamento contínuo, no entanto, os primeiros recebem tal treinamento e os segundos se queixam de sua ausência. Vale mencionar também seus regimes de trabalho distintos — o docente público em um regime de 40 horas semanais e com cargo relativamente estável, o docente privado em regime predominantemente de horista e conseqüentemente muito mais suscetível às instabilidades do mercado.

4. As considerações acima nos fazem concluir sobre a necessidade de um significativo avanço das práticas regulamentárias de EaD do Brasil. Poderíamos mesmo arriscar dizer que, no que tange à modalidade 100% EaD no ensino superior (do ano de 2017), ainda estaríamos vivendo sua primeira infância e que este seria um momento oportuno para que certas reformas fundamentais e novos marcos fossem definitivamente estabelecidos. Neste sentido, a União Europeia, assim como Portugal, já usufrui de alguns mecanismos de padronização em prol da regulamentação de fundamentos básicos, incorporando fases e etapas largamente discutidas no âmbito dos beneficiários. No Brasil, tem-se uma carência de normas instrucionais, como por exemplo a obrigatoriedade de docentes à distância terem o mínimo de capacitação para a prática da modalidade. Ainda é cedo para avaliarmos aspectos mais funcionais a respeito da formação de

alunos do ensino superior que foram formados 100% a distância, posto que a respectiva legislação foi criada recentemente, no ano de 2017 e, portanto, ainda não há, em 2020, um contingente de alunos em cursos de 4 anos formados 100% EaD. Todas estas considerações feitas neste ponto nos conduzem a uma série de conclusões de cunho pragmático a respeito do marco regulatório de EaD no Brasil conforme sintetizado por Nunes:

Primeiro, é preciso definir um marco regulatório legal para a educação superior, tal como se fez, ainda que fragmentadamente, para outros setores da economia. A distinção essencial, contudo, é que, à diferença das áreas privatizadas, a educação não é uma concessão pública, exatamente por ser livre à iniciativa privada. Segundo, o marco regulatório que se votará, visto que deve ser lei, precisará contemplar a regulação da competição por via de órgãos típicos da área econômica, de modo a proteger as instituições da competição predatória, de eventuais “dumpings”, incentivar a competição por eficiência, qualidade e preço, bem como viabilizar, o que parece inevitável no futuro, a fusão e absorção de umas instituições pelas outras, assim como a possível existência de firmas educacionais de escopo nacional. Terceiro, precisarão ser revistas as bases da chamada “lei do calote”, que imputa custos extra-mercado às entidades que, cada vez mais, são de natureza puramente mercantil, fazendo com que tal lei constitua, ela mesma, uma contradição lógica à natureza deste enorme setor econômico, criado ao abrigo do incentivo de políticas públicas. Quarto, precisará ser fortalecido o sistema de avaliação da IES, inclusive por departamentos da área econômica de governo, de modo a contemplar dimensões relativas a custos, qualidade, direitos, deveres e compromissos. Quinto, *et pour cause*, será fundamental que se preste maior atenção ao sistema público de educação superior, como referência de ensino e pesquisa, visto que é simplesmente impossível garantir a viabilidade e a plausibilidade da escolha de expansão via setor privado se não se constitui um marco de referência robusto, cuja constituição depende exclusivamente do setor público, como obrigação irrecusável e imperativa. Sexto (e tal cláusula não expressa nenhuma preferência de natureza ideológica, apenas responde à evidência dos números) dadas as restrições e inércias orçamentárias, será inevitável, em algum tempo futuro, decisão sobre o fluxo e a repartição do volume de financiamento do setor público universitário, permitindo-se a existência de diversificação do sistema e admitindo-se o financiamento competitivo, intensivo e diferenciado das IES públicas através de mérito e qualidade, o que resultará em quebra de vários princípios de isonomia e isomorfismo hoje existentes. (Nunes, 2004, pp. 2-3)

5. Esta relativização conduz-nos à nossa última conclusão, acerca dos problemas e desafios relativos a uma política pública educacional no Brasil, incluindo a de EaD, no tocante às

características sócio-demográficas do país. No capítulo III tivemos a oportunidade de compará-las com os Estados Unidos e demais países. Quando se toma a comparação entre o Brasil e os demais países dos BRICS, entende-se que, em relação ao aproveitamento da formação em si como por exemplo a taxa entre resultados PISA leitura — aproveitamento universitário — e inclusão no mercado de trabalho ainda, são necessários robustos estudos futuros. De certo modo, mesmo quando bem intencionada, muitas vezes a imprensa, despreparada e desmunida de dados científicos, tende a alimentar o setor com informações às vezes bastante distorcidas, como afirmando que X por cento da população de jovens de países Y e Z estão cursando a universidade e que no Brasil esta taxa é muito inferior quando em realidade não é. E tais narrativas assumem um papel chave que segue justificando o que alguns já nomeiam como práticas de *dumping* na educação superior a fim de correr para equalizar supostas taxas e percentuais globais. Há ainda, como apresentado ao longo de toda esta pesquisa, enorme contradição entre o conhecimento científico, as realidades nacionais, suas propostas educativas e as premissas relacionadas a um crescimento sustentável do setor por sua vez embasado em perspectivas ativas e conjugadas ao crescimento socioeconômico paralelo tão indispensável ao aproveitamento profissional desse jovem que se forma no ensino superior.

A respeito disso, conclui-se também, que existe um altíssimo investimento do governo brasileiro no ensino superior quando se compara estes valores com aqueles investidos no ensino básico. Além disso, o país investe proporcionalmente pouco em Escolas Técnicas em comparação ao Ensino Superior. Hoje, no Brasil, 60% de todos os recursos destinados à Educação vão para o Ensino Superior, 30 % apenas para o Ensino Fundamental e uma pequeníssima parcela é destinada às escolas técnicas. Estes números são ainda mais alarmantes, considerando de que, dos 60% de todos os recursos que vão para o Ensino Superior, quase 80% do total é exclusivo para folha de

pagamento, sobrando muito pouco para melhorias, laboratórios, pesquisa e desenvolvimento. No ano de 2017, a receita que o MEC geriu para a educação foi de aproximadamente 140 bilhões de reais, o que seria equivalente a 50 bilhões de dólares. Críticos mais severos das políticas de alocação de recursos do MEC argumentam que:

O cenário de desequilíbrio nos aportes foi apontado em tom irônico como um problema grave pela secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães durante evento da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Se continuarem crescendo os recursos obrigatórios para as universidades e institutos federais, o MEC poderá se transformar no Ministério das Universidades e dos Institutos. (Mariz, 2018)

Como se viu ao longo da presente tese, estas considerações conclusivas acabam por conduzir a uma política de EaD como sendo um meio de expandir o acesso ao ensino superior, seja pelo barateamento via “privatização do ensino público”, pelo incentivo a uma capilarização do acesso ou por meio de um financiamento das redes privadas. Contudo, e apesar destes investimentos públicos de grande porte, como observa Góis (2006), quase 60% dos formandos que efetivamente concluem o ensino superior nem sequer consegue trabalhar em sua área de formação. Portanto, qualquer política irrefletida de expansão indiscriminada da rede de ensino superior, pública e privada, no Brasil, incorre no risco não apenas de um gasto excessivo de recursos públicos de maneira ineficiente, feito muitas vezes pela indução do processo de privatização do ensino superior, como também levar a um aumento estatístico desproporcional do nível de formandos não absorvidos pela sociedade, super inflando um mercado de trabalho mal projetado e mal planejado, seja por causa de uma qualidade deficiente de formação, por ensejos que não correspondem às realidades do mercado, ou devido à eventual inadequação dos perfis dos cursos. São diversas as possibilidades a serem estudadas e devidamente aprofundadas.

Destarte, importa-nos ter em mente essa problemática conclusiva a fim de passar a considerações finais relativas ao futuro de EaD, tratando não apenas dos limites legítimos da presente tese, como também das proposições para explorar as potencialidades dessa modalidade de ensino.

6.3. Limitações e Estudos Futuros

Terminado o nosso trabalho, pretendemos futuramente aprofundar alguns aspectos que não pudemos abordar aqui. Apresentamos abaixo algumas ideias relativas a tópicos de pesquisa que não de requerer mais tempo e amplos recursos financeiros de pesquisa. Diria, pois, que essa próxima fase será um projeto a longo prazo que nos ajudará a pensar profunda e criticamente os próximos passos da educação superior por uma “política de escolhas”. Quem queremos ser e como o queremos fazer? De quais autonomias não abriremos mão? Quais oportunidades encontram-se disponíveis e quais os ganhos e os custos embutidos nesta operação da forma como se apresenta hoje? E por fim, quais ferramentas esta tese traz para que possamos avançar e aperfeiçoar esta “aritmética” conforme disposta, considerando a irreversibilidade do uso de EaD, não somente no ensino superior, mas no ensino brasileiro num todo?

Acerca das restrições deste estudo, destaca-se a limitação das amostras consideradas, visto que as entrevistas abertas em profundidade foram realizadas com oito entrevistados e o número de respondentes dos questionários poder ser considerado pequeno apesar de estar dentro das estatísticas dos percentuais de retorno considerando o perfil seletivo da amostra e a durabilidade de sua aplicação. Certamente, quão mais largas e abrangentes as amostras, mais diversas e ricas as análises. Soma-se a essa dificuldade fatores como delimitações de tempo e ausência de financiamento de pesquisa fundamentais a complexidade de coleta e realização de análises.

Nos argumentos finais a seguir, que englobam uma espécie de painel de conclusões a desafios de estudos futuros, há algo que denominamos como três grandes chancelas temáticas, quais sejam: a da resignificação da educação superior; a da transparência, avaliação e normatização dos processos educacionais em EaD; e a da dialética das Pedagogias Digitais *versus* Teorias de Aprendizagem.

6.3.1. A resignificação da educação superior

Como resultado da presente tese, destaca-se a importância de se pesquisar a resignificação do conceito tradicional de educação superior como um grande guarda-chuva de inter-relacionamentos, que, por sua vez, desencadeia a busca pela resignificação de outros paradigmas tradicionais, como por exemplo: o futuro esperado da relação docente-discente-instituição (ou do espírito da *Alma Mater*); a relação professor-aluno; a relação aluno-aluno; a relação entre o “eu” indivíduo e a identificação com o espírito da ‘minha’ turma; a reestruturação de currículos de cunho clássicos e humanistas que estão paulatinamente sendo redesenhados para atenderem a um ordenamento de cunho técnico e específico. Muitos paradigmas tradicionais aparentam estar sendo resignificados. Vivemos um período de metamorfose?

Na onda destas transformações, como pensar o processo de aprender a se desconectar para se (re)conectar, ou migrar (fazendo uso de um trocadilho em linha com o discurso tecnológico), de uma prática universitária tradicional para se tornar habilitado a se (re)conectar a outro *modus operandi*? E mais, qual a personalidade deste novo *modus operandi* em estágio sua infância 100% EaD e em pleno desenvolvimento? Estamos preparados, como educadores e como sociedade, para pensar e conjecturar sobre este novo encontro, livres de inquietudes?

Abaixo usamos como recurso uma analogia, talvez até muito simples, para localizar alguns atributos, expectativas e demandas por resignificação, já em curso, deste indivíduo

contemporâneo, pilotando pela primeira vez uma nave. Este indivíduo não está sozinho. E o espaço ainda tem os mesmos planetas. Mas a nave é nova:

Baby Boomers – nascidos entre 1944 e 1964 (foi a geração dos meus professores universitários);

Geração X – nascidos entre 1965 e 1979 (minha geração);

Millennials (Geração Y) – nascidos entre 1980 e 1994 (minha geração como aluna e também minha primeira fase como professora universitária). Em 2020 os *Millennials* já estão na faixa etária entre os 26 e 40 anos, logo, o foco de uma futura pesquisa de educação superior praticamente nem mais enquadraria os *Millennials*;

Geração Z – nascidos entre 1995 e 2015 (minha segunda fase como professora universitária já atende à geração Z). Poderíamos chamá-los de geração Alunos-Twitter, como uma metáfora à plataforma auto-colaborativa de mídia que opera na lógica de no máximo 140 caracteres por postagem? Aliás, um *tweet*, é um piado de um pássaro pequeno, que na empresa norte-americana é caracterizado pelo seu icônico mascote pássaro azul que leva o nome de *Larry-Bird*. Sem *marketing* e sem apologias, cada vez mais meus alunos escrevem menos, escrevem pior, e em muito apreciam a se comunicar por códigos: *vc, tmb, ok prof?*

Lacônicos e sintéticos em sua comunicação, em nossa experiência, os jovens alunos universitários da geração Z são conhecidos por seus hábitos de consumo ético, propensos a valorizarem produtos de qualidade verificada e munidos de um senso crítico peculiar atribuído a uma geração que nasce num período de grandes crises ecológicas e financeiras (Popcorn, 2019). Também são tidos como híbridos, num bom sentido, neutros a um que plurais e conhecidos como “*the do it yourself generation*”. Em tutoriais no *Youtube* e afins encontram soluções, caminhos e respostas à grande maioria de suas dúvidas. Contudo, também são filhos de pais da *geração X* e considerando a seriedade quando se trata do processo de escolha de uma formação universitária, na maior parte das famílias, e a tudo aquilo que esta opção congrega e acarreta consigo, caberá a futuras pesquisas acadêmicas identificar quais elementos estarão em jogo no momento desta

escolha e da eventual tomada de decisão. Igualmente importante, será entender quem é este futuro aluno universitário num quadro de estratificação social, visto que esta condição comandará o princípio monetário referente à possibilidade de qualquer escolha.

Ball sustenta que o atual perfil do conjunto de políticas educativas predominante na atualidade opera em favor dos interesses da classe média ao promover “enormes oportunidades para a classe média usar suas habilidades e recursos de maneira a aumentar ou manter privilégios em relação às oportunidades educacionais e sociais” (Rosa, 2013, p. 464). Logo, pesquisar a sistematização destes novos perfis socioeconômicos do alunado brasileiro, considerando a origem e o fôlego financeiro dos rendimentos e provimentos, as compensações para entender se o custeio deste curso universitário será via família, governo ou de ordem pessoal com financiamentos bancários e afins, será de suma importância para localizar e revelar estes processos de resignificação da educação superior no país. Ou seja, quem é este aluno, quem é sua família, qual a sua disponibilidade de recursos materiais, bem como suas demandas subjetivas — este segundo nível já intrinsecamente relacionado, a começar, pelo próprio nível da sua educação de base, do grau de escolaridade de seus pais, do seu grupo — e a partir daí, o que se deseja obter com este curso: formação ou diploma? Ou os dois? Ou seja, quais as componentes em jogo? Quais variáveis terão maior peso? Quais as tensões que estão mais evidentes? Existiria algum gatilho em curso como força para operar mudanças significativas no ordenamento atual revelado pelas escolhas como demonstram as tendências atuais no Brasil de hoje?

Para pontuar algumas destas resignificações, Martha Nussbaum, em sua obra, *Not for Profit - Why democracy needs the humanities* (2010), argumenta estar havendo um movimento radical do ensino superior norte-americano na direção de eliminar a formação humanística fundamentada no clássico conceito de *Liberal Arts* dos currículos universitários:

Vistas por decisores políticos como ornamentações, numa época em que as nações precisam cortar e afastar todas as coisas inúteis para permanecerem competitivas no mercado global, (as artes e humanidades) estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e também nas mentes e corações de pais e filhos (...) O que podemos chamar os aspectos humanísticos da ciência e das ciências sociais – o aspecto imaginativo, criativo e o aspecto rigoroso do pensamento crítico – também estão perdendo terreno à medida que as nações preferem lucros de curto prazo através do cultivo de recursos úteis e habilidades altamente aplicáveis e adequadas à obtenção de lucro. (p. 2, *tradução própria*)

Esta tendência apontada pela autora é aqui utilizada como um meio de ilustrar que políticas educativas de uma nação fazem parte de uma situação de cariz muito amplo que por sua vez está continuamente dialogando, neste caso se contrapondo, com inúmeras expectativas de diferentes ordens em face a inúmeras outras demandas. Quando estávamos a nos referir que escolhas políticas se entrelaçam a um conjunto de fatores, como por exemplo, o grau de interferência da própria família no modelo desejado de ensino de seus filhos, o caso a seguir, uma experiência pessoal da própria Nussbaum, retrata com clareza a força desses fatores e, ao mesmo passo, o tom porvir de tendências globais no percurso educacional desde a primeira infância ao ensino universitário:

Em novembro de 2005, num retiro de professores da *Laboratory School* de Chicago – escola dentro do campus da minha própria universidade – onde John Dewey conduziu suas experiências pioneiras na reforma democrática da educação, a escola onde as filhas do presidente Barack Obama passaram seus primeiros anos de formação, os professores tinham se reunido para discutir o tema ‘educação para uma cidadania democrática’ (...) Mas algo estava claramente equivocado. Os professores – que sempre se orgulharam de estimular as crianças a questionar, criticar e imaginar – expressavam ansiedade sobre as pressões que vinham enfrentando de pais muito ricos que enviam seus filhos para esta escola de elite. Impacientes com o que alegavam ser habilidades supérfluas, estes pais demonstravam crescente pressão quanto maior intenção em deixar seus filhos preparados por habilidades testáveis que conduzissem à produção de resultados financeiros de sucesso, e, assim, esses pais estariam tentando mudar a própria visão-orientadora da escola. Isso sim, lhes parecia trazer segurança para o sucesso. (2010, p. 25 *tradução própria*)

Em linha com propostas suscitadas por Nussbaum encontra-se o pensamento de Patricia Burch, crítica-especialista em políticas educativas norte-americanas como *No Child Left Behind*, professora da Universidade do Sul da Califórnia (USC). Em seu livro *Hidden markets: The new education privatization* (2009), Burch questiona o papel das privatizações como fonte de avaliação legítima do desempenho da educação como subserviente à ideologia da produtividade. Entre as premissas suscitadas, e em consonância com esta tese, a autora sugere, por exemplo, a importância da urgência de se investigar as tendências de como a mercantilização globalizada da instrumentação dos “meios” de educação se manifesta em diferentes partes do mundo e ressalta a necessidade de se pesquisar “dados empíricos em tendências nacionais, seus efeitos de comportamento intraorganizacional em contextos locais e os efeitos em comunidades locais de se elevar o nível de instrução” (Burch, 2006, p. 2719, *tradução própria*). Em parte, esta tese buscou investigar dados empíricos da educação superior no Brasil, a um que em sua grandeza conclui-se que há ainda um vasto percurso a ser percorrido.

Utilizando-se da mesma prerrogativa teórica de Nussbaum (2010) e Burch (2006), Ball discorre sobre a ressignificação do espaço ocupado pelo conceito de educação chamando atenção à necessidade da construção de um entendimento crítico robusto quanto ao surgimento e à participação dos novos atores educativos frente ao cada vez mais presente fomento de um mundo de economia educativa globalizada. Em retrospectiva, nos seus livros: *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education* (2007), *The Education Debate* (2008); *Global Education Inc.: New Policy Networks and the neo-Liberal Imaginary* (2012); e em *Education Reform: A critical and post-structural approach* (1994), o autor nos leva a uma profunda reflexão quanto à magnitude das forças advindas de uma polarização cada vez mais onipresente. A princípio, a polarização parecer girar mascarada em argumentos ideológicos

e filantrópicos, mas se conceptualiza, se alarga e se perpetua através de práticas observáveis e previsíveis no nível macro que, por sua vez, legitimam ações em microesferas locais.

Ball questiona a necessidade eminente da emancipação de uma consciência crítica local quanto ao futuro pretendido para a educação de Estados-nação e como as reformas orientadas pela “economia do conhecimento” e sustentadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE vêm transformando o seu sentido. Nesse mesmo contexto, questiona também o papel de interventor do setor privado, atuando em espiral presente-futuro; e aponta por exemplo para uma correlação quanto à proliferação de macro políticas de desempenho, espalhadas em dezenas de exames e *assessments* internacionais, tal qual os resultados dos exames internacionais PISA, ou brasileiros, como ENADE, e assim localizando a interferência político-econômica desta nova instância de saberes de novos atores e a conseqüente e única legitimação do significado de conhecimento como *performance* metrificável.

Em síntese, e nesta ótica, pesquisas futuras de EaD no ensino superior brasileiro em muito beneficiarão os estudos de educação ao aprofundarem o conhecimento acerca de um conjunto de fatores-chave que levem em consideração importantes eixos temáticos chancelados sob a ótica *da ressignificação do ensino superior*, tais quais: (i) a triangulação entre democratização e universalização do ensino superior, educação de qualidade e crescimento econômico sustentável; (ii) a educação universitária clássica — educação superior tecnológica — e a multiplicidade de demandas contraditórias acerca do significado do “indivíduo instruído e educado”; (iii) a massificação da individualização dos processos educativos e o futuro do ensino superior. Portanto, as propostas alinhavadas acerca desta ressignificação têm como imperativo revelar e promover a importância de um debate crítico e democrático dentro e fora do meio universitário sobre como deveremos conduzir nossas futuras gerações e o que significa educá-los a “nível superior”. Quais

responsabilidades se apresentam diante de nós, enquanto educadores e sociedade, quando tantas políticas e tão conflitantes interesses estão postos em cena?

6.3.2. Da transparência, normatização e avaliação

Um segundo ponto que merece profundos esforços de pesquisas futuras, posto que toca em pontos cruciais para o aumento da qualidade de EaD no ensino superior brasileiro tendo em vista um projeto nação de grande escala, diz respeito ao entendimento do significado da noção de transparência. Mais especificamente, um chamado que nos provoque e nos convoque de forma contundente a um debate maduro e competente acerca da nebulosidade que permeia ideologias bem-intencionadas de educação.

Parece existir ainda, num não-lugar (DeLillo, 1985), habitado por novos atores EaD, alunos e professores, um sujeito invisível. Weis e Fine (1993), em *Beyond Silenced Voices*, convocaram a comunidade de educadores norte-americanos a se manifestarem a respeito da multiplicidade de vozes silenciosas que coabitavam os espaços de educação “formais”. Ou seja, a ideia por trás de uma dialética do transparecer é aplicada como iniciativa de se trazer luz, iluminar, fazer uso de lentes microscópicas, tratar o tema à exaustão para acender caminhos reflexivos que parecem silenciosamente habitar não-lugares.

Em retrospectiva, na primeira fase de pesquisa desta tese, mesmo anterior ao início desta redação, foi realizada uma vasta revisão literária, ou Estado da Arte, onde pesquisou-se dezenas de artigos e diversas dissertações tanto no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses da CAPES, que, entre os anos de 2010 a 2018, salientavam que a sociedade brasileira ainda aparentava estar (ser) acometida por uma forte desconfiança em relação à qualidade do ensino superior EaD. Reiteradamente, no ano de 2020, o resultado do inquérito feito pelos questionários aplicados nesta tese, revelou que os

próprios professores universitários, considerando que todos os enquiridos eram obrigatoriamente docentes na modalidade EaD, ainda demonstravam inúmeras ressalvas e desconfortos quanto à qualidade da modalidade, atribuindo assim nota “6” para o ensino superior brasileiro EaD da atualidade (perguntas 44 e 48 do Questionário vide Apêndice II).

Não obstante, o questionário nos trouxe uma rica fonte de informações e mais precisamente algumas pistas que merecem, neste momento, serem citadas em destaque. Ao que tudo indica, estas pistas traduzem sentimentos e percepções dos docentes que nos revelam falhas e descontentamentos, mas que ao mesmo tempo, e sobretudo, nos apontam futuros caminhos de pesquisa para o aperfeiçoamento de EaD no país.

Para tanto, o termo transparência é aqui utilizado como um depósito de achados que articulam uma série de desafios que merecem investigação futura.

Na questão 47 do questionário foi perguntado aos docentes: “A ISO (*International Organization for Standardization*) é uma organização internacional que promove a normatização de produtos e serviços através da certificação de processos utilizando-se de normas e critérios para promover padrões de qualidade visando atender à comunidade de usuários. No seu entender, uma certificação ISO poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino superior EaD? Assinale a opção mais próxima da sua opinião”. As respostas foram as seguintes (ver também Apêndices I e II):

60% dos professores responderam: Acredito que sim, pois falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade no ensino superior EaD

28% responderam: Acredito que seria indiferente, pois uma eventual certificação ISO atenderia mais ao *marketing* da IES do que para o controle dos processos de qualidade em si.

12% responderam: Acredito que não é necessário, porque já existem outras formas de garantia da qualidade do ensino superior EaD no Brasil.

A partir desta resposta ficou bastante claro que um dos objetivos desta tese parecia ser relevante. O problema de investigação de pesquisa que nos propusemos a realizar, em tempo algum sugeria oferecer respostas absolutas, nem tampouco pretendia apontar defeitos ou qualidades de EaD, pois desde o início manteve sua atenção na análise de um ciclo de política pública e formação de práticas educacionais – um ciclo composto de realidades, de políticas, de pessoas, de forças de globalização, de pressões nacionais e internacionais, dentre outros fatores, que em conjunto formam um retrato de um tempo-espaço específico.

Portanto, quando 60% dos entrevistados responderam ser favoráveis à adoção de uma norma, que via de regra trata da transparência de processos de qualidade, muitas perspectivas se abriram. A julgar pelas respostas abertas contidas no questionário, foi então possível estabelecer conexões e alguns itens merecem maior destaque posto que nos parecem se beneficiar de aprofundamento e estudos futuros.

Em relação às normas ISO, vale ressaltar que, no primeiro momento, fizemos contato por e-mail com o escritório da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), representante nacional da ISO e localizado na cidade de São Paulo capital. Enquanto nosso e-mail tramitava internamente na ABNT foi realizada uma revisão literária para reconhecimento das normas ISO disponíveis à educação e de sua aplicabilidade em EaD no ensino superior.

Faz-se um parêntese para destacar que, no âmbito EaD, a União Europeia já possui uma série de publicações, disposições e estudos normativos, que se encontram disponíveis no *site* do *European Network for Quality Assurance* (ENQA): “Os membros ENQA são organizações de garantia de qualidade do Espaço Europeu do Ensino Superior, *European Higher Education Area* (EHEA) que operam no campo do ensino superior” (ENQA, 2020). Os “Padrões e Diretrizes para

a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior”, oficializados no ano de 2005, são o fruto de um trabalho colaborativo preparado pelo ENQA em cooperação com a União dos Estudantes Europeus (ESU), a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE) e a Associação de Universidades Europeias (EUA). Importante, pois, ressaltar que a ISO foi utilizada no questionário desta tese predominantemente pelo fato de oferecer uma proposta internacionalmente conhecida, posto não terem sido encontradas outras normatizações internacionais referentes a EaD em formatos científicos para aplicabilidade no caso Brasil.

Logo, em retrospectiva, usando de uma mesma ordem discursiva, qual seja, a que existem métricas globais de qualidade como PISA, bem como plataformas internacionalmente aprovadas e sugeridas pela OCDE e ONU (Dias, 2017), parecem existir, também, instâncias normativas que corroboram para a experiência qualitativa e da transparência dos processos educativos EaD. Somado ao fato que enquanto a “marca” ISO já desfrutava no Brasil de um reconhecimento pré-existente a seu respeito, havia, simultaneamente, a ausência de outras normas internacionais de aferição para o caso específico EaD Brasil. Em resumo, o selo ISO nos parecia fornecer e congrega elementos suficientes ao mesmo passo que já usufruía de uma reputação positiva, antiga e tradicional.

Portanto, nesta tese, o selo ISO foi utilizado para servir como um instrumento codificável dentro de um repertório possível, como uma espécie de ferramenta de tradução, ou ainda, em espiral, como um elemento aplicável para fins de decodificação. Nos Anexos IV, V, VI e VII, encontram-se três organogramas extraídos da norma ISO 21001:2018, bem como uma tabela extraída da mesma norma. Através da abordagem utilizada para transformar uma figura de linguagem, no caso a ISO, em código transponível ao vocabulário comum, pretendia-se sobretudo compreender como os professores se percebiam, quando testados frente a uma possibilidade real de um indicador.

Com o objetivo de concretizar e dar transparência à qualidade da prática de EaD, o indicador engloba: fornecedores, conteúdos, métodos, plataformas, funcionalidade do *delivery*, metas e objetivos, unidos ao bem-estar e à satisfação da comunidade de usuários e beneficiários como um todo (*stakeholders*).

Para fins desta proposta de estudos futuros, nos ateremos a tratar em linhas gerais da ISO 21001:2018, posto ter sido esta a norma indicada pelo escritório da ABNT Brasil, quando sondados a respeito da aplicabilidade de uma norma de qualidade para EaD no Ensino Superior. O intuito aqui é unicamente o de provocar a curiosidade de futuros pesquisadores para investigação das inúmeras possibilidades associadas ao princípio da transparência e da normatização de processos objetivando crescimento, amadurecimento e a otimização da qualidade e do bem-estar da comunidade de usuários. Em anexo, disponibilizamos uma tabela expositiva, fruto desta investigação, com dez padrões de normatização ISO aplicáveis à EaD no ensino superior, com o intuito de guiar novas pesquisas e futuros rumos de investigação no país.

Em relatório do Ministério da Educação e Ciência de Portugal (Marcelino et al, 2015), enfatizou-se que novos “meios” de educação requerem que a avaliação de cursos à distância deva ser abordada de forma específica (p. 245). Na prática, o que ainda se vê no Brasil da atualidade são antigos modelos de avaliação, como o ENADE, sendo utilizados para se testar o novo. Isso é difícil. É como se a didática tivesse migrado do analógico para o digital, mas se insistisse em testar o digital, com ferramentas analógicas. Parece inconsistente.

A norma ISO 21001:2018, em linhas gerais, foi desenvolvida para atender a instituições de educação, desde a pré-escola até à universidade. Em seu item 0.1, das disposições gerais, afirma intentar fornecer “uma ferramenta de gerenciamento comum para organizações que fornecem produtos e serviços educacionais capazes de atender aos requisitos dos alunos e de outros

beneficiários” (2020, *tradução própria*). Em seu item 0.2, da Relevância, justifica: “Há uma necessidade crítica e contínua de que as organizações educacionais avaliem até que ponto elas atendem aos requisitos dos alunos e de outros beneficiários, bem como de outras partes interessadas relevantes, e que melhorem sua capacidade de o continuar fazendo” (2020, *tradução própria*). O documento na íntegra encontra-se no *site* da ISO, contudo, no que tange ao estímulo necessário para o amplo desenvolvimento do que aqui chamaremos da ‘infância de EaD 100% à distância no ensino superior brasileiro’, chamam-nos a atenção o seguinte trecho:

[,,] (c) aprendizagem mais personalizada e resposta efetiva a todos os alunos, particularmente aos alunos com necessidades de educação especial, *alunos a distância* e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; d) processos consistentes e ferramentas de avaliação para demonstrar e aumentar a efetividade e eficiência; e) maior credibilidade da organização (...) h) harmonização de padrões regionais, nacionais, abertos, proprietários e outros dentro de uma estrutura internacional; i) participação ampliada das partes interessadas. (ISO, 2020, *tradução própria*)

Nos anexos IV, V e VI, estão disponíveis três organogramas da referida norma, no intuito de facilitar a visibilidade da contextualização e da integração das etapas do processo nela propostos como uma indicação de importantes estudos futuros. Dentro da norma ISO 2001:2018, há uma ampla prática de estímulo à *transparência*, como ressalta o item 0.4 – Dos Princípios para um EOMS (*Enterprise Output Management System*) – onde constam: “a) foco nos alunos e outros beneficiários; [...] c) engajamento de pessoas; d) abordagem de processo; e) melhoria; f) decisões baseadas em evidências; g) gestão de relacionamento; h) responsabilidade social; i) acessibilidade e equidade; j) conduta ética na educação; k) segurança e proteção de dados” (ISO, 2020, *tradução própria*).

Dito isso, nota-se que o último ponto (k) se refere à segurança e à proteção de dados de alunos, professores e colaboradores enquanto usuários das redes educativas – sendo este tema comum ao

eixo transparência desta seção, bem como ao que trataremos na seção seguinte, a respeito das pedagogias digitais. Independentemente de se tratar de qualidade, segurança ou transparência, voltamos a reiterar que a ISO foi utilizada sobretudo por servir como um modelo concreto pré-existente, e, que, coincidentemente, no ano de 2018, publicou uma norma técnica sobre padrões de uso internacional especificamente para instituições de educação que sinergicamente suscita diversas questões dispostas ao longo de toda esta tese, aliás muito evidentes nas falas dos professores, assim propiciando aqui a elaboração de um diálogo fértil e promissor. A respeito disso, reiteramos não haver nenhuma implicação ideológica nesta tese a respeito da ISO, posto se tratar apenas de uma federação mundial composta por organismos nacionais de padrões que compõem o corpo federativo da Organização Internacional de Padronização.

Do ponto de vista metodológico da análise do discurso, destacamos que, da mesma maneira que como comunidade acadêmica internacional nos utilizamos de referenciais extraídos de exames como o PISA, por exemplo, a comunidade de gestores públicos e privados, similarmente, se apoia em padrões internacionais que legitimam a qualidade de processos, tal qual realiza a ISO. E assim, conjectura-se que quanto maior a transparência, maior a confiabilidade, mais sólidos e maiores poderão ser os investimentos e, em geral, mais robusta a qualidade a ser esperada do produto final. A questão central para orientar futuras investigações é justamente essa: que tipo de produto final se almeja produzir e quais os meios aplicados para a entrega desse produto?

No fator investimento de capital em educação e transparência, uma linha fecunda para futuras pesquisas relacionadas à EaD dialoga com os bancos públicos e privados, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que vem aumentando em anos recentes seus investimentos na criação do que o mercado financeiro internacional denomina como “Títulos de Impacto Social” ou *Social Impact Bonds* (SIB). Um exemplo foi o do aporte realizado pelo referido

banco em estrutura e capacitação do CEDERJ, consórcio EaD, que opera a UAB capítulo estado do Rio de Janeiro (Markorski, 2019). Muito em voga em anos recentes, a sigla ESG (*Environmental Social Governance*) traz um olhar renovado para títulos de capital de impacto social com enorme potencial de atrair investidores altamente especializados e treinados mediante o princípio da métrica de avaliação de resultados consistentes, transparência e governança corporativa. Ou seja, normas de transparência compõem o reportório desta outra comunidade discursiva, podendo servir como importante peça de ligação entre as duas: investidores éticos e a comunidade educativa.

6.3.3. Da dialética das Pedagogias Digitais versus Teorias de Aprendizagem

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as "invariantes" da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas. (Bauman em entrevista a Porcheddu, 2009, p.1)

Nota-se em dias recentes no Brasil a (re)migração do uso do termo EaD para Educação *Online*. Possivelmente influenciado pelo aumento meteórico do uso do *ensino remoto emergencial* em resposta ao isolamento fruto da pandemia do COVID-19 no ano de 2020, observa-se uma curiosa movimentação de um setor aparentemente instigado a se repaginar. Nomenclaturas de *marketing* são fortes elixires neurolinguísticos. Ao que tudo indica, o termo “à distância” parece (estar) ou vir impregnado de uma carga discursiva inadequada (ou antiquada) aos novos tempos, ao colidir com a juventude de suas inúmeras aplicabilidades. Contudo, a falta de transparência daquilo que

de fato ainda é tão somente à distância se beneficiaria de uma remodelagem estrutural. É neste ponto que estudos futuros promissores deveriam abarcar a compromisso de investigar, profundamente, propostas, desafios e fundamentos pedagógicos EaD para que haja absoluto entendimento e acordo entre todas as partes envolvidas nos processos educativos: quem, como, por onde, em quanto tempo, para se chegar no quê, de que maneira, por que métodos, que pedagogias etc. Ao que tudo indica, em essência, são justamente os esclarecimentos acerca destes processos que irão liderar uma série de promessas em curso de modo que haja o máximo de transparência envolvida e, conseqüentemente, verdadeira liberdade de escolha. Estes entendimentos e acordos necessitam de políticas afirmativas de participação regulamentária do governo.

Em artigo de 2011, os pesquisadores Anderson e Dron da *Athabasca University* do Canadá, *a single mode on-line institution*, fundada em 1970, em linha com Moore e Kearsley (2011) e Siemens (2005), estabelecem haver três temporalidades centrais que marcariam as três fases pedagógicas predominantes do percurso EaD. Em meio a estas fases destacam a importância de se ter em mente que uma fase sempre poderá estar atuando com e dentro de uma outra, em maiores ou menores proporções: “Em uma tentativa de definir um meio-termo entre determinismo tecnológico ou pedagógico escrevemos anteriormente sobre os dois estando entrelaçados em uma dança: a tecnologia marca o ritmo e cria a música, enquanto a pedagogia define os movimentos” (2012, p. 120-121).

Resumidamente, as três fases do mapeamento proposto pelos pesquisadores deriva-se das seguintes : (i) Pedagogia cognitivo-behaviorista de educação a distância, com locus de controle vertical marcado pelo *design* instrucional, estilo conversacional e *self-paced*, apropriada para uso massificado via rádio, TV e correio; (ii) Pedagogia socioconstrutivista de educação a distância,

com lócus na natureza social do conhecimento, na construção baseada no aprendizado anterior, na linguagem, na metacognição e no ambiente centrado no aluno, que marcaria a segunda fase, ou da *web 1.0*, mas que apresentava altos custos docentes e tecnológicos; (iii) Pedagogia Conectivista, cujo lócus estaria no processo de construir redes de informações e recursos com aplicabilidade às reais necessidades do educando mas também dependente de enormes desafios como engajamento e produção de conteúdos colaborativos abertos (Anderson & Dron, 2012, p. 120-126).

Depreende-se deste entendimento que, no caso EaD Brasil no ensino superior, a se basear em nossa análise de inúmeros artigos e PPCs, bem como da fala dos informantes especialistas entrevistados, há ainda muito pouca transparência, muitas aplicações de terminologias descontextualizadas e equivocadas e um vasto caminho a ser percorrido e investigado para se promover, por exemplo, a produção científica de projetos pedagógicos de cursos, obrigatórios em todas as IES nacionais, que sejam claros, objetivos e consistentes. O que se percebeu durante todo o percurso desta tese, de forma geral, é que em sua grande maioria, os interlocutores alternam o uso de inúmeras terminologias que circundam inúmeras outras variáveis pedagógicas numa espécie de pastiche apoiado numa lógica *pot-pourri* de teorias. Esse caráter tão elástico, tão heterogêneo e por vezes demasiadamente múltiplo e flexível que foi encontrado nos discursos dos informantes tende a gerar um ambiente mais cinzento e dado às incertezas. E ainda assim, o apelo EaD é *tecnoflex* e sedutor.

Portanto, embora o tema da pedagogia EaD não tenha sido o foco desta tese, uma pesquisa científica a respeito de suas práticas é transversal aos desdobramentos observados. O grupo de trabalho ENQA (2018) sugere que as IES devam promover ambientes de aprendizagem onde:

Este padrão incentive o uso de caminhos de aprendizagem flexíveis, diferentes modos de entrega, uma variedade de métodos pedagógicos e dando um senso de autonomia a cada aluno. Uma vez que a digitalização de conteúdo por si só não leva automaticamente a um ambiente

educacional de sucesso, as instituições podem desejar projetar seu currículo de forma a estimular e envolver os alunos no processo de aprendizagem (uma etapa que pode ajudar a prevenir evasões indesejadas) e refletir melhores práticas e pesquisas em ensino e aprendizagem (p. 9)

A orientação a favor de uma oferta de usos conscientes de diferentes recursos e elementos pedagógicos está em linha com a proposta do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta de Portugal (Pereira, 2007), presente no seu estatuto que, com muita clareza e objetividade, descreve diferentes propostas e modalidades para diferentes ciclos de estudo. No mais, nota-se ainda outra importante contribuição desta instituição:

O modelo é patenteado e consiste em um conjunto de práticas pedagógicas padronizadas para toda a instituição, cada uma dedicada a um tipo específico de programa ou curso educacional. Na verdade, o modelo tem versões diferentes para programas de graduação e pós-graduação, além de cursos de aprendizagem vitalícia. Embora cada versão apresente características diferentes, todas compartilham uma identidade pedagógica comum, baseada na articulação programática de quatro princípios: centralização no aprendiz, flexibilidade, interação e inclusão digital. Além disso, o modelo afirma que nenhum professor ou tutor pode ensinar sem primeiro estar sujeito a uma experiência de aprendizado totalmente *online* imersiva. O mesmo se aplica aos alunos que deverão realizar um módulo preparatório de duas semanas, concebido como uma experiência de “familiarização”, na primeira vez que se inscrevem num curso na Universidade Aberta. (Teixeira & Mota, 2013, p. 480)

Na sequência os autores reiteram que, tendo em vista a velocidade das mudanças tecnológicas, o modelo da IES foi desenhado para não se caracterizar como uma estrutura fixa. O exemplo apresentado corrobora com esta tese, que adverte para o fato de que sem metas e objetivos claros, que devem vir apoiados por compromissos científicos e em pedagogias específicas, tanto alunos, quanto professores e gestores, tendem a se afastar da beleza das descobertas provenientes da educação em função dos descompassos de uma assincronia endêmica. E assim, o emprego de terminologias relativas à EaD que se viu tão presente ao longo do discurso dos informantes nos inquéritos, como por exemplo, ensino colaborativo, SRL, metacognição, *design* instrucional,

dentre tantos outros, se dá muitas vezes de maneira descontextualizada, o que expõem a EaD ao risco de não desvelar suas potencialidades.

Conforme já mencionado, a própria (re)migração do uso do termo EaD para *online* já indica, em teoria, não necessariamente na prática, uma busca das IES pela tentativa de afastamento de um conceito daquilo que remete ao distante e frio para um de (re)aproximação, e (re)apropriação, de algo mais fresco e novo. Em tese, esse movimento se acerca das três propostas aqui levantadas para estudos futuros: a dos desafios dos sujeitos na prática cotidiana da educação a distância, a da transparência e a das pedagogias aplicadas a essa modalidade de ensino. As premissas se intercomunicam.

Por exemplo, ao passo que a definição de uma pedagogia clara implica na transparência sistêmica de um processo, um pleito docente muito discutido no capítulo V, e que diz respeito à hora-aula EaD paga ao professor universitário, aparenta estar intrinsecamente ligado ao que se espera da própria didática de ensino. Por exemplo: o uso de um método que combine aulas *on-line* síncronas, aulas *on-line* assíncronas, conteúdos de qualidade periodicamente revisados, a disponibilidade obrigatória de um docente especialista por disciplina (ao invés de monitores), limite de número de alunos por turma, encontros *on-line* com códigos de participação, como a obrigatoriedade do uso da câmera por parte dos discentes — tudo isso, evidentemente, encarece os custos finais de uma educação de qualidade

Nos últimos meses, algumas IES alteraram a nomenclatura do boleto de cobrança da mensalidade do aluno de disciplinas EaD para crédito de disciplina *online*. A um que a metodologia não tenha sido modificada, a nomenclatura foi. Professores EaD por todo o Brasil, em *chats* e grupos de *Whatsapp*, comentam da falta de rigor de uma legislação mais afirmativa em prol da aferição da qualidade do docente. E assim, práticas como a interiorização da mão de obra docente

EaD para municípios cujos pisos salariais são mais baixos vêm se tornando mais frequentes, aferindo maior liquidez para o custo final do produto, maior lucratividade aos conglomerados e IES privadas, e ainda maior desnivelamento na qualidade final do “produto” educação. Há ainda IES que pagam a mesma hora-aula a seus docentes EaD independentemente de suas titulações. Tais contornos, cada dia mais visíveis, presentes e em prática, fazem parte de uma cultura pedagógica. Como dito anteriormente, é uma política de escolhas.

Em linha com a prática pedagógica encontra-se outro enlace que merece profundas investigações futuras. Dentro da perspectiva de uma aprendizagem conectivista, tal qual expressa pelo próprio nome, surge a componente da Inteligência Artificial (IA). A parte daquilo que Shoshana Zuboff (2014, 2019) nomeia como Capitalismo de Vigilância da *Big Data* ou o “*Big Other*”, ao considerarmos a garantia da proteção de dados privados de alunos e professores, está em questão também um desafio ainda mais extenso que diz respeito à aprendizagem através de mecanismos de produção de conteúdos abertos em rede, bem como a busca (*web-search*) discente por pesquisa guiada por IA. A autora alerta ainda para os riscos onde: “Seus dados são analisados para treinar ao que eles chamam de ‘modelos’, padrões de comportamento humano, por dados residuais e excedentes que irão prever aquilo que você provavelmente fará” (Zuboff, 2019). Esta prerrogativa pedagógica anda em linha com a transparência proposta por uma certificação, ISO, por exemplo.

O discurso corrente escutado na fala dos gestores entrevistados tende a enfatizar o lado mais positivo, que considera que certas tecnologias educativas, inseridas nas plataformas, já estão imbuídas de IA, o que, segundo argumentam, ampliaria exponencialmente a experiência global do aluno ao lhe ser enviado automaticamente sugestões para busca em *sites*, conteúdo e afins. O objetivo é complementar a vivência global e real do currículo universitário de acordo com o perfil

discente individualizado, continuamente monitorado através de seus dados de navegação. Nesse sentido, a natureza do currículo em si também já nasceria *flex* e inteligente.

Em levantamento realizado em uma biblioteca de uma escola na Califórnia, após processo de digitalização do acervo, observou-se que os livros mais retirados das prateleiras por alunos eram de autores cujos nomes seguiam ordenamento alfabético começando pela letra A (Greene, 1995). Da mesma forma, um outro exemplo são os artigos acadêmicos mais lidos do Google Scholars, posto que crescem progressivamente mediante o próprio crescimento do fator de impacto, contabilizado pela maior frequência de *downloads*. Suponhamos então, hipoteticamente, que a todos os alunos do ensino de IES públicas dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo juntos fossem dirigidos a acessar determinado artigo acadêmico, poderia se supor que, em poucos dias, este artigo, já estaria em evidência nos destaques do *Google Search Engine Optimization*. Da mesma maneira, num futuro próximo, *smart templates* também poderão substituir petições de advogados e sentenças a serem nem mais julgadas, mas tão somente homologadas, em escala, por algoritmos no lugar de magistrados. Considerando que a geração jovem é estimulada por uma cultura digital a sintetizar, por exemplo, uma ideia, em uma mensagem com no máximo 140 caracteres, tal qual um *Tweet*, talvez um dos grandes desafios de estudos futuros esteja justamente na capacidade de realinhar, criticamente, a lógica ou o *rationale*, de aferir a prudência e a qualidade de tantas variáveis *on-demand* inseridas ainda num contexto de força mercadológica do *edubusiness* global.

Nesse meio tempo, ficarão em suspenso muitas dúvidas. Como incentivaremos por exemplo, jovens estudantes de direito EaD a pensarem criticamente, ao invés de induzi-los a seguir cegamente pequenos blocos algoritmo-otimizáveis, que certamente alcançarão destaque de escalabilidade instantânea em plataformas da Justiça Eletrônica? Aos futuros nutricionistas? Geólogos? Arquitetos? Em resumo, como encaixar a dança aritmética da força dos algoritmos em

uma escala sustentável a favor de uma educação superior de qualidade, guardadas as proporções continentais do Brasil? Dos mais de oito milhões de universitários no Brasil em 2020, aproximados dois milhões estão matriculados em modalidade EaD. Essas e tantas outras preocupações quanto à potencialidade da grandeza do conhecimento humano estar sujeita ao engavetamento em categorias, fatiada, destituída de intercomunicação, de certa forma, nos retorna enfim a Bauman em seu *Educação na Modernidade Líquida* (2005), tratado em profundidade no capítulo anterior.

O que intentou-se fazer ao longo de toda esta investigação foi elucidar analiticamente um ciclo na régua do tempo ao se lançar um olhar capaz de estabelecer ligações entre mudanças estruturais educativas em curso no Brasil a partir da triangulação impulsionada por (i) políticas públicas do ensino superior em seu trajeto histórico, (ii) os desafios de uma geografia da heterogeneidade num amplo cenário socioeconômico e demográfico brasileiro em contexto globalizado, e (iii) a prática cotidiana dos agentes que viabilizam o funcionamento das instituições de ensino superior públicas e privadas. E assim, imbuída do melhor espírito navegador do ensino superior à distância no Brasil: das caravelas ao *online* — percurso, discursos e novos rumos — e, frente a tudo que foi dito até aqui, concluo que este processo de navegação não é nem definitivo, nem tampouco conclusivo, mas a necessidade de analisar e discuti-lo em profundidade é prerrogativa estratégica imprescindível.

Por fim, em retrospectiva, acredito haver fundamental imperativo de sempre se caminhar para o estreitamento de laços que estabeleçam o ritmo de uma troca científica contínua entre Brasil e Portugal, considerando a riqueza de todo um acervo em comum, a extensão e profundidade de nossos repertórios, e uma história educativa Lusófona compartilhada há 520 anos, para que juntos sejamos fortes e unidos. Acredito, sincera e alegremente, que estejamos no caminho.

This page is intentionally left blank

Referências bibliográficas:

- ABED (2018). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017/2018*. Curitiba, Paraná: InterSaberes
- _____. (2019). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018/2019*. Curitiba, Paraná: InterSaberes.
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (2018). *Um ano do Decreto EAD – O impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro*. Brasília, DF: ABMES Pesquisa e Educainsights.
- Adrião, T., & Pinheiro, D. (2012) A presença do setor privado na gestão da educação pública: Refletindo sobre experiências brasileiras. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1(1), 55-66.
- Afonso, A. J. (2010) Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1137-1156.
- Agência Senado (2019, Setembro 25). Brasil tem 48% da população sem coleta de esgoto, diz Instituto Trata Brasil. *Senado Notícias*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/25/brasil-tem-48-da-populacao-sem-coleta-de-esgoto-diz-instituto-trata-brasil>
- Aguiar, G. R. F. D. (2014). *Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o ensino superior no Brasil de 1995 a 2010*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.
- Alexander, B.; Ashford-Rowe, K.; Barajas-Murphy, N.; Dobbin, G.; Knott, J.; McCormack, M.; Pomerantz, J.; Seilhamer, R.; Weber, N. *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: EDUCAUSE, 2019.

- Allison, P. (1982) Discrete-Time Methods for the Analysis of Event Histories - Sociological Methodology, *13*, 61-98.
- Almeida, M.E.B. (2009) As teorias principais da andragogia e heutagogia. In F. Litto & M. Formiga (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte* (pp. 105-111). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Alves, J. R. M. (2009) A história da EAD no Brasil. In F. Litto & M. Formiga (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte* (pp. 9-13). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Anderson, T., & Dron, J. (2012) Três gerações de pedagogia de educação à distância (J. Mattar, Trad.) *IRRODL: International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(3), 119-134. (Artigo original publicado em 2011)
- Andifes (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Uberlândia, Brasil: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- ANUP. (2020, Maio 19). Aprendizagem em tempos de pandemia. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PI8YFw-DTA&t=2448s>
- Azevedo, F. (1943) O sentido da educação colonial. In: *A Cultura Brasileira*. (p. 289-320) Rio de Janeiro, RJ: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Londres: McGraw-Hill Education
- _____. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.

- _____. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imary*.
Londres: Routledge.
- _____.; Maguire, M.; Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreto, M. M. (2019, 13 dezembro) EaD como tendência global e irreversível. *Extra Classe*.
Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/12/ead-como-tendencia-global-e-irreversivel/> Acessado em 20 de outubro de 2020.
- Bastos, M. H. C. (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da educação*, 1(1), 115-133.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, (27)4, 303-317
- Behar, P. A.; Schneider, D (2016). Modelos Pedagógicos e Competências em Educação a Distância: a construção do MP- CompEAD. *Revista de Educação Pública*, 25(59/2), 500-524.
- _____. (2018). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed Editora.
- Bentes, R. F. (2009) A avaliação do tutor. In F. Litto & M. Formiga (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte* (pp. 166-171). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Biagini, T.G. (2014) *Mobilidade não motorizada, morfologia urbana e legislação: Diretrizes para qualificar o espaço urbano*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ.

- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006) *On justification: Economies of worth*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012) Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente. In: C. Leite & M. Zabalza (coords.) *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. (pp. 984-996). Porto, Portugal: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Botelho, A. (2007) Sequências de uma sociologia política brasileira. *Dados*, 50(1), p. 49-82.
- Bouchrika, I. (2020, 19 agosto) 10 Online Education Trends: 2020/2021 predictions, reports & data. *Guide2Research*. Disponível em: <https://www.guide2research.com/research/online-education-trends> Acessado em 25 de abril de 2021.
- Bowe, R.; Ball, S. J. & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. Londres: Routledge
- Braga, B. G. (2008). *Educação, experiência e o hiato salarial entre o setor público e privado no Brasil* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep.
- _____. (2016) *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep
- Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. (2015) *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Bruner, J. (1996) *Cultura da Educação*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Burch, P. E. (2006). The new educational privatization: Educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2695-2723.
- _____. (2009). *Hidden markets: the new education privatization*. Nova Iorque: Routledge.
- Caiafa, J. (2007). *Aventura das cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- Caldeira, J. (2017). *História da riqueza no Brasil: Cinco séculos de pessoas, costumes e governos*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Campaniço, B., & Pedro, N. (2011). *O e-learning no ensino superior: As práticas e as atitudes dos docentes na Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306274142_O_e-learning_no_Ensino_Superior_As_praticas_e_as_atitudes_dos_docentes_na_Faculdade_de_Farmacacia_da_Universidade_de_Lisboa
- Cappelle, M. C. A., Melo, M., & Gonçalves, C. A. (2003) Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais e Agroindustriais/Rural and Agro-Industrial Organizations*, 5(1511-2016-131205), 15.
- Cardoso, T. F. L. (1999). As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). *Revista História da Educação*, 3(6), 105-130.
- _____. (2004). As Aulas Régias no Brasil. In: M. Stephanou & M.H.C. Bastos (orgs.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII* (pp. 179-191). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Castanha, A. P. (2012). Regimento interno das escolas públicas da Corte de 1883: uma síntese da educação imperial. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(45e), 282-296.
- Claro, M. (2018, 02 junho). 5 países que lideram o setor de cursos a distância no mundo. *Notícias EaD*. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/noticias/potal/noticias->

[ead/5-paises-que-lideram-o-setor-de-cursos-a-distancia-no-mundo](#). Acessado em 17 de agosto de 2019.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891, 24 fevereiro). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 13 de julho de 2019.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934, 16 julho). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 de julho de 2019.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 05 outubro). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de julho de 2019

Constituição Política do Império do Brasil (1824, 25 março). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 13 de julho de 2019.

Costa, C. J. (2007). Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15(2), 9-16.

Costa, A. (2016) *Discursos sobre a educação a distância (EaD): Reprodução, confrontos, deslocamentos de sentidos*. (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas) Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270659>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Cremin, L. (2007 [1975]) Public Education and the Education of the Public. *Teachers College Record*, 109 (7), 1545-1558.

- _____. (2015, 13 Julho) Larry Cremin: The Education Impresario. [Arquivo de video].
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kz4e-BBiN20>. Acessado em 19 de Agosto de 2020.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2006) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- _____. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- DaMatta, R. (1989). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Debord, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (1998, 10 fevereiro). Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2019.
- Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (2005, 19 dezembro). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acessado em 15 de agosto de 2019.
- Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006, 8 junho). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado em 15 de agosto de 2019.
- Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017 (2017, 25 maio). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acessado em 12 de julho de 2019.

DeLillo, D. (1985) *White noise*. Nova Iorque: Penguin Books.

Dias, M. A. R. (2017) *Educação superior como bem público perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba*. Montevideo, Uruguai: Asociación de universidades grupo montevideo.

Do Portal do Governo (2013, 29 julho). São Paulo é o Estado com melhor IDH. *Portal do Governo de São Paulo*. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sao-paulo-e-o-estado-com-melhor-idh/>

Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational research review*, 1(1), 3-14.

_____. (2008). Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school. *Aristotle University of Thessaloniki*. 1-2.

ENQA (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. Bruxelas, Bélgica: EURASHE. Disponível em: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: MacMillan

Espíndola, A. (2014) *A política da regulação no Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro: Uma matriz de análise*. (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas).

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253977>

Etelvino, J. (2016, 8-27 setembro). *Reflexão sobre a importância de bases teóricas na estrutura da educação a distância*. (Apresentação de paper). SIED – Simpósio internacional de educação a distância de 2016, Santa Catarina, Paraná, Brasil.

Faria, A. A. (2001) *EaD: história e fundamentos*. Curitiba, Paraná: InterSaberes.

Filatro, A. e Piconez, S. (2004, 7-10 setembro). *Design instrucional contextualizado*.

(Apresentação de paper). XI Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação, Salvador, Bahia, Brasil.

_____. (2008). *Design Instrucional na Prática*. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.

_____. (2009). As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In F. Litto & M. Formiga. *Educação a Distância o Estado da Arte* (pp. 96-104). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.

Fundo Monetário Internacional (FMI). (2015). Maiores Economias do Mundo (PIB em trilhões de US\$ - 2013-2020 – ordem decrescente de 2014). *World Economic Outlook Database*. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/images/analise-pesquisa/tabelas/top15pib.pdf>

Foucault, M. (1987) *Vigiar e punir: nascimento da punição*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

_____. (1988) *História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

_____. (2005) *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Edições Loyola

Gates, B. (1995). *The road ahead*. Nova Iorque: Penguin Books.

Gee, J. P. (2014) *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Londres: Routledge.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Giolo, J.C. (2016) *Contribuições da análise do comportamento para a educação a distância: Uma análise de publicações*. (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Disponível em: <https://leto.pucsp.br/handle/handle/16768>
- Globo. (2010, 10 setembro) Classe C cresce e já engloba maioria dos brasileiros, indica estudo. *GI*. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/09/classe-c-cresce-e-ja-engloba-maioria-dos-brasileiros-indica-estudo.html>. Acessado em 18 de agosto de 2019.
- Gois, A. (2006, 11 setembro) 53% dos formados no país trabalham em outras áreas. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1109200601.htm>. Acessado em 14 de agosto de 2020.
- Goldenberg, M. (2005). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Gomes, L. (2007) *Como Uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*. São Paulo, SP: Editora Planeta do Brasil.
- Gomes, C.A.C. (2009) A legislação que trata da EaD. In F. Litto & M. Formiga. *Educação a Distância o Estado da Arte* (pp. 21-27). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Gotti, A. (2019, 30 janeiro) Os desafios da educação brasileira em 2019: linhas e cores. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em-2019-linhas-e-cores>
- Greckhamer, T., & Cilesiz, S. (2014) Rigor, transparency, evidence, and representation in discourse analysis: Challenges and recommendations. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 422-443.

- Grossman, R. (2016, 21 março). The Industries That Are Being Disrupted the Most by Digital. *Harvard Business Review*. Disponível em: https://hbr.org/2016/03/the-industries-that-are-being-disrupted-the-most-by-digital?referral=03759&cm_vc=rr_item_page.bottom
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin & Lincoln (eds). *The land scape of qualitative research: theories and issues*. (p. 195-219). Thousand Oaks, California: Sage.
- Handcock, M. S.; Gile, K. J. Comment: On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, v. 41, n. 1, p. 367-371, 2011.
- Hansen, J.A. (2010) *Manuel de Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Huertas, E. et al (2018). Considerations for quality assurance of e-learning provision. Report from the ENQA Working Group VIII on Quality Assurance and e-learning. *Occasional Papers*, 26, Bruxelas: ENQA.
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A., & Dilig, R. (2020). *The Condition of Education 2020* (NCES 2020-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Iamarino, A. (2017, Novembro 22) Educação para o futuro: Atila Iamarino, TEDxUSP. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_x8EccxJjU
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2014*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

_____. (2018). *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE

_____. (2019) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD continua – Educação 2018*.

Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acessado em 14 de agosto de 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

_____. (2019, 23 agosto) *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. Inep.

Disponível em: <http://inep.gov.br/enade>. Acessado em 14 de julho de 2020.

ICEF Monitor. (2012, 28 junho). 8 countries leading the way in online education. *ICEF Monitor*.

Disponível em: <https://monitor.icef.com/2012/06/8-countries-leading-the-way-in-online-education/>

International Organization for Standardization (ISO). (2020). *ISO 21001:2018*. Disponível em:

<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>

_____. (2008). *Ergonomic requirements for office work with visual display terminals:*

Guidance on Usability. Disponível em: <https://www.iso.org/standard/16883.html>

Jonassen, D. (1996). O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, 16(70), 74-88.

- _____. (1998). Designing constructivist learning environments. In: C.M. Reigeluth, (Ed.) *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. (p. 215-241). Mahwah, NJ: Laurence, Erlbaum.
- Kenski, V. (2008). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens da Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lecompte, M.; Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, California: Academic Press.
- Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001 (2001, 09 janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em 15 agosto de 2019.
- Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. (2004, 30 dezembro) Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acessado em 18 de agosto de 2019.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 25 junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em 14 de agosto de 2019.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acessado em 17 de agosto de 2019.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961, 20 dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em 13 de julho de 2019.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 12 de julho de 2019.

List of countries and dependencies by area. (2020, 05 agosto). In Wikipedia:

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_and_dependencies_by_area

Lista de países por índice de alfabetização. (2020, 13 agosto). In Wikipedia:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%ADndice_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o

Lista de países por PIB nominal per capita. (2020, 15 Junho). In Wikipedia:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_PIB_nominal_per_capita

Litto, F. M., & Formiga, M. (Eds.). (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.

Lobo, M. E. (2011). *Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional*. (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9580/1/Marcia%20Eunice%20Lobo.pdf>

Lune, H., & Berg, B. L. (2017) *Qualitative research methods for the social sciences*. Londres: Pearson.

Machado, L. (2015, Agosto 7 e 8). *Cenários do EaD no mundo, no Brasil e na ENFAM: alguns apontamentos*. (Apresentação de paper). 1º Encontro da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). Disponível em:

https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/05/Cen%C3%A1rios-da-EaD-no-mundo-no-Brasil-e-na-Enfam_com-coment%C3%A1rios-aceitos-pela-autora-Liliane-Machado-R1A.pdf

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.

_____. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.

Marcelino et al. (2015) *Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior.

- Mariz, R. (2018, Março 28). Ensino superior consumirá 58% do orçamento do MEC deste ano. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-superior-consumira-58-do-orcamento-do-mec-deste-ano-21685014>
- Markoski, Â. (2019) Obrigações de impacto social, um exercício sobre a utilização para a formação de professores. *Revista BNDES*, 26(52), p. 109-152.
- MEC. (2019a) *FIES*. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acessado em 14 de julho de 2020.
- _____. (2019b) *Prouni*. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acessado em 14 de julho de 2020.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001) *Verbetes Telecurso 1o grau. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo, SP: Midiamix. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/telecurso-1o-grau/>. Acesso em: 29 de jun. 2020.
- Meyer, M. (1998). *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Moreno, A. C. & Oliveira, E. (2019, Dezembro 3). Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), p. 129-135.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2009) A História da EAD no mundo. In F. Litto & M. Formiga. *Educação a Distância o Estado da Arte* (pp. 2-9). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.

_____ (2011). *Distance education: A systems view of online learning*.

Stamford, EUA: Cengage Learning.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo, SP:

Unesco/Cortez Editora.

Mota, R. & Scott, D. (2014). *Education for Innovation and Independent Learning*. Londres:

Elsevier.

Mota, R. (2014). Inovação e aprendizagem independente na Educação Básica. *Ciência e Natura*,

36(edição especial), 121–129.

Neuman, W. L. (1997). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*.

Needham Heights, Massachussetts: Allyn and Bacon.

Nóbrega, P. M. (1549) *Nessa terra há um grande pecado*. São Paulo, SP: Instituto Moreira

Salles. Disponível em: <https://www.correioims.com.br/carta/nesta-terra-ha-um-grande-pecado/> Acessado em 19 de Agosto de 2020.

Nunes, E. (2004). Marco Regulatório, universidade e mercado. *Jornal Folha Dirigida*, 4.

Nunes, I.B. (2009) A história da EaD no mundo. In F. Litto & M. Formiga. *Educação a*

Distância o Estado da Arte (pp. 2-8). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (Vol. 2).

Princeton, NJ: Princeton university press.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 (2006). *Revista HISTEDBR On-line*,

Campinas, n. especial, 188-204.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for

research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.

- Pappas, C. (2019, 24 setembro) Top 20 eLearning Statistics For 2019 You Need To Know. *eLearning Industry*. Disponível em: <https://elearningindustry.com/top-elearning-statistics-2019>. Acessado em 02 de julho de 2020.
- Pereira, A. (2007) *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade do futuro*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Perelman, C. e Obrechts-Tyteca, L. (2002). *Tratado da argumentação*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Pheatt, L. (2017). *The Pursuit of Profit or Prestige: What the Diffusion of MOOCs Can Tell Us about Disruptive Innovation in US Higher Education*. (Tese de doutoramento, Columbia University). Disponível em: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8WD4BV3>
- Pinto, T. P. (2013) *Projetos Minerva: Caixa de Jogos Caleidoscópica*. (Tese de doutoramento, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102043>
- Pintrich, R. P., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Porcheddu, A. (2009). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de pesquisa*, 39(137), p. 661-684.
- Portaria MEC n.º 1050 de 07 de novembro de 2007 (2007, 07 novembro). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/port40_07.pdf. Acessado em 16 de agosto de 2019.

Portaria n.º 301, de 07 de abril de 1998 (1998, 07 abril). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2019.

Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017. (2017, 20 junho) Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file>.

Acessado em 15 de agosto de 2019.

Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. (2007, 10 janeiro) Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acessado em 17 de agosto de 2019.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2015). Ranking IDH Global 2014. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>

Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2018) *Programme for International Student Assessment (PISA) 2018*. Disponível em:

<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Ramal, A.C. (2003). Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: M. Silva (org.) *Educação Online - Teorias, práticas, legislação e Formação corporativa*. (p. 183-189). São Paulo, SP: Edições Loyola.

Reboul, O. (1998). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes

- Reis, A.V. & Reis, F. (2020, Janeiro 15). Novo modelo de IES. *SEMESP*. Disponível em:
<https://www.semesp.org.br/inovacao/noticias/novo-modelo-de-ies/>
- Resende, R. (2005, Setembro 18 a 22). *Fundamentos teóricos-pedagógicos para EAD*.
(Apresentação de paper). 12º Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação a
Distância (ABED). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Robertson, S., & Verger, A. (2012) A origem das parcerias público-privada na governança global
da educação. *Educação & Sociedade*, 33(121), p. 1133-1156.
- Rocha, E. (1996). *Jogo de espelhos: ensaios de cultura brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005) Análise de conteúdo e Análise do discurso: Aproximações e
afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea: Estudos Neolatinos*, 7(2), p. 305-
322.
- Rosa, S. S. (2013) Entrevista com Stephen J. Ball – Privatizações da educação e novas
subjektividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista
Brasileira de Educação*, 18(53), p. 457-466.
- Saes, P. M. (2015). *Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do Prouni*. (Tese de
doutorado, Universidade Estadual de Campinas), Campinas, São Paulo. Repositório
Unicamp: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254124>
- Sales Júnior, F., Ramos, M., Pinho, A., & Santa Rosa, J. (2016). Pedagogical Usability: A
Theoretical Essay for E-learning. *HOLOS*, 1, 3-15.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich.
Educational Psychologist, 40, 85-94.
- Sindicatos das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP). (2015). *Mapa do Ensino Superior
no Brasil 2015*. São Paulo, SP: Instituto SEMESP.

- _____. (2019). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2018*. São Paulo, SP: Instituto SEMESP.
- _____. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019*. São Paulo, SP: Instituto SEMESP.
- Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). Disponível em:
http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sousa, J. V. (2009) Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. *Cadernos Cedes*, 29(78), 242-256.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa, Portugal: Gulbenkian.
- Tavolaro, S.B.F. (2005) Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(59), p. 5-22.
- Teixeira, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (32).
Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/233101>
- _____, & Mota, J (2013, Junho 12-15) *Innovation and Openness Through MOOCS: Universiade Aberta's Pedagogic Model for Nonformal Online Courses*. (Apresentação de Paper). Annual Conference Oslo. Oslo, Noruega.
- _____.; Schuwer, R., Gil-Jaurena, I., Aydin, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M. & Jansen, D. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *International review of research in open and distributed learning*, 16(6), 20-38.
- _____, Bates, T., & Mota, J. (2019). What future (s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), p. 107-236.

- Teles, L. (2009) A aprendizagem por *e-learning*. In F. Litto & M. Formiga. *Educação a Distância o Estado da Arte* (pp. 72-80). São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Trindade, S.M.G.D.C (2015) *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/26421>
- Varenne, H. (2009) Educating ourselves about education--comprehensively In H. Varenne & E. W. Gordon (eds.) *Theoretical Perspectives on Comprehensive Education: The Way Forward* (pp. 1-24). Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Vasconcelos, S. P. G. D. (2010). Educação a Distância: histórico e perspectivas. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*. 8(1), Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>.
- Vermelho, S. C. (2014) Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. *Educar em Revista*, 4(edição especial), p. 263-268.
- Vieira, M.F. (2018). *A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>
- Weiss, L. e Fine, M. Editors (1993) *Beyond Silenced Voices: Class, Race and Gender in United State Schools*. SUNY Series Frontiers in Education. Albany: State University of New York Press.
- Wolf, S.M. (2014). *Influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD*. (Tese de doutoramento, Universidade

Federal de Santa Catarina). Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123245>

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul:

Bookman

Zuboff, S. (2014) *A Digital Declaration*. Disponível em:

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/the-digitaldebate/shoshan-zuboff-on-big-data-as-surveillance-capitalism-13152525.html>

_____. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power: Barack Obama's Books of 2019*. Londres: Profile Books.

Apêndices e Anexos:

Apêndice I – Questionário (somente perguntas)

A Modalidade EaD no Ensino Superior Brasileiro na visão do Docente: práticas, experiências e percepções

Sua colaboração é muito importante para o futuro da qualidade de EaD no Brasil.

Há um pré-requisito para se responder a este questionário. É necessário que você já tenha lecionado ao menos uma disciplina na modalidade EaD em curso de nível superior - somente graduação - e que esta disciplina não tenha ocorrido em caráter extraordinário (ou ensino remoto emergencial) em função da Pandemia do Covid-19.

Todas as informações contidas nas respostas são confidenciais e em tempo algum você ou sua IES (Instituição de Ensino Superior) serão identificados. As perguntas marcadas com asterisco (*) são obrigatórias.

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado em Ciências da Educação e pretende, através deste instrumento de investigação, entender um pouco melhor o perfil do docente do ensino superior na modalidade EaD e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento contínuo da qualidade da educação em nosso país. Temos também o compromisso de contribuir para estar sempre ampliando e garantindo o bem-estar de toda a nossa comunidade de usuários. Desde já, o meu enorme agradecimento aos nobres colegas por seu tão estimado tempo e contribuição.

Você levará aproximadamente 10 minutos para responder ao questionário. *Obrigatório

Endereço de e-mail *

SEÇÃO 1: DADOS BIOGRÁFICOS

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino Outro

2. Faixa Etária (anos): *

Marcar apenas uma oval.

- 25-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 66+

SEÇÃO 2: DADOS DE TITULAÇÃO E ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

3. Titulação: *

Marcar apenas uma oval.

- Até Pós-Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado

4. Qual a sua área de formação? * *Marcar apenas uma oval.*

- Saúde
- Ciências Exatas
- Ciências Sociais e Humanas
- Gestão
- Artes ou Design Outro:
- _____

SEÇÃO 3: DA PRÁTICA PROFISSIONAL

5. Qual o tempo total (Presencial e EaD) de sua experiência como docente do Ensino Superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- + de 21 anos

6. Você trabalha simultaneamente em mais de uma IES? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Já trabalhei

7. Você exerce atividade profissional além da docência em ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Por favor, escolha uma opção que descreva esta atividade profissional de forma exata ou aproximada: *

Marcar apenas uma oval.

- Sou exclusivamente docente em ensino superior
- Profissional liberal (escritórios, clínicas, consultórios, bureaus, etc.)
- Funcionário público (juiz, promotor, defensor público, gestor, financeiro, etc.)
- Empresário (proprietário de um negócio, dono de agência de publicidade, empreendedor etc.)
- Professor de ensino fundamental ou médio
- Consultoria Outro:
- _____
- _____

9. Que percentual aproximadamente do seu tempo total de horas de trabalho é dedicado à docência? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 10% até 20% de
- 20 a 50% de 50 a 90%
- 100% pois sou exclusivamente docente.
-
-

10. Na função de docente você já foi contratado por alguma IES como professor(a) exclusivamente EaD? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Você possui treinamento específico para lecionar na modalidade EaD? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Por favor, justifique a resposta acima, considerando treinamentos formais ou algum preparo informal, ou simplesmente responda 'não tive': *

13 - Como você classifica de 0 a 10 as suas habilidades individuais para a docência EaD? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito fracas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito fortes

14.: Por favor justifique sua resposta anterior: *

15. O que você acredita que poderia ser feito para aperfeiçoar as suas técnicas de docente EaD? *

SEÇÃO 5: AUTOPERCEPÇÃO E DESEMPENHO

16. Qual o seu grau de satisfação de 0 a 10 com o seu próprio desempenho como docente EaD? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfatório

17. Por favor justifique sua resposta anterior: *

18. Por favor descrever os 3 itens MAIS POSITIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo): *

19. Por favor descrever os 3 itens MAIS NEGATIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo): *

SEÇÃO 6: UM ESTUDO DE CASO PESSOAL → INVESTIGANDO A SUA EXPERIÊNCIA COM UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA EAD.

Esta seção trata da sua experiência total como docente em relação a uma disciplina específica lecionada em modalidade EaD. Para tanto, deverá relacionar esta disciplina às respostas conexas à plataforma onde a disciplina ocorreu, à sua respectiva IES e aos diferentes tipos de suportes e experiências a ela associados. Nesse sentido, seria interessante se puder escolher uma disciplina através da qual tenha maior facilidade de expressar suas experiências (TODAS AS PERGUNTAS DE 20 A 42 CORRESPONDEM A ESTA DISCIPLINA).

20. Selecione e escreva os nomes de uma disciplina e do respectivo curso de graduação que já tenha lecionado em modalidade EaD: *

21. A IES onde você lecionou a disciplina referida na questão anterior é pública ou privada?

*

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

22. Considerando a resposta acima qual é (era) seu enquadramento funcional na referida IES? *

Marcar apenas uma oval.

- Integral 40 horas
- Parcial 20 horas
- Horista

23. Considerando o valor da mensalidade do curso no qual você leciona a referida disciplina e comparando-o aos seus conhecimentos de mercado, qual alternativa abaixo melhor descreveria a respectiva IES: * *Marcar apenas uma oval.*

- Não se aplica, pois a IES é pública e gratuita
- IES privada e mensalidade alta
- IES privada e mensalidade mediana
- IES privada e mensalidade mais econômica

24. Em que circunstância você lecionou a referida disciplina em EaD? *

Marcar apenas uma oval.

- Foi solicitado pela IES
- Eu me voluntariei
- Eu já fui contratado para ser docente exclusivamente EaD
- Não tive opção a não ser aceitar para manter a disciplina Outro:
- _____

25. Dentro das funções desta disciplina EaD você: *

Marcar apenas uma oval.

- Foi 100% encarregado (a) pelo desenvolvimento do conteúdo ministrado
- Foi colaborador de desenvolvimento do conteúdo EaD utilizado
- Lecionou conteúdos desenvolvidos pelo departamento de conteúdo ou afim
- Outro: _____

26. Como você avalia de 0 a 10 o suporte pedagógico prestado por IES aos docentes na modalidade EaD? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

27. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você gostaria de sugerir para a melhoria deste apoio pedagógico ao docente EaD: *

28. Na sua experiência de professor(a) como você classificaria de 0 a 10 o balanço global da sua disciplina à distância em comparação ao formato presencial? * *Marcar apenas uma oval.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito inferior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito superior

SUBSEÇÃO 1 DA SEÇÃO 6: DA PLATAFORMA EDUCATIVA

29. A plataforma de acesso utilizada para lecionar esta disciplina EaD é: *

Marcar apenas uma oval.

- De origem estrangeira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES
- De origem brasileira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES
- De origem estrangeira, com direitos de uso pagos pela IES
- De origem brasileira, com direitos de uso pagos pela IES
- Desenvolvida pela própria IES e de propriedade privada de uso exclusivo pela mesma.
- Não saberia dizer

30. Qual das opções abaixo melhor descreve a plataforma de EaD utilizada pela IES onde você lecionou esta disciplina: * *Marcar apenas uma oval.*

- Fácil de usar, mas com poucos recursos didáticos.
- Fácil de usar e com bons recursos didáticos.
- Difícil de usar e com poucos recursos didáticos.
- Difícil de usar, mas com bons recursos didáticos.

31. Que nota você daria de 0 a 10 para a qualidade desta plataforma? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

32. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que gostaria de sugerir para aperfeiçoá-la: *

33. Como você classifica de 0 a 10 o suporte técnico à plataforma utilizada, prestado aos docentes, pela IES? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

34. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você poderia sugerir como melhorias necessárias para a qualidade de apoio técnico ao docente: *

35. Qual interface de acesso à plataforma você utiliza com mais frequência no seu dia a dia? *

Marcar apenas uma oval. pc smartphone (celular) pc e celular

- praticamente na mesma proporção
- SUBSEÇÃO 2 DA SEÇÃO 6: DO PERFIL DO DISCENTE DESTE CURSO
-

36. Segundo sua percepção, qual o perfil socioeconômico predominante do discente do seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Classe alta
- Classe média alta
- Classe média
- Classe média baixa
- Classe baixa

37. Qual o perfil predominante da faixa etária deste discente? *

Marcar apenas uma oval. de 18 a 23

- anos de 24 a 30 anos
 + de 31 anos

38. Você considera que o perfil de faixa etária selecionado acima tem relação significativa com o desempenho do educando à distância? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

39. O que você diria a respeito do formato pedagógico oferecido na disciplina, considerando que o alunado padrão tivesse entre 18 e 23 anos de idade e nenhuma vivência profissional anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- Não seria o ideal, a meu ver, para um perfil de aluno muito jovem e sem experiência
 Continuaría atendendo, a meu ver, a maioria dos alunos independentemente da idade.
 Sim, a meu ver, é um conteúdo bem específico para o aluno bem jovem e pouco compatível ao nível intelectual de um aluno mais experiente

40. Por favor, justifique sua resposta: *

41. A nota do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) do curso que você leciona é consonante com a sua percepção? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não
 O curso é novo e ainda não passou por avaliação
 Não saberia responder

42. Por favor, justifique sua resposta: *

FIM DESTA SEÇÃO: ESTUDO DE CASO PESSOAL DE UMA DISCIPLINA.

SEÇÃO 7: PERFIL DE ENGAJAMENTO DO PROFESSOR COM AS DINÂMICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EAD NO ENSINO SUPERIOR (8 perguntas antes de encerrar sendo 6 objetivas e 2 respostas curtas).

43. Considerando as políticas públicas nacionais de educação que legislam sobre o dia a dia do ensino superior que tratam de EaD, como você melhor se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito participativo(a)
- Não participativo(a)
- Bem informado(a), mas pouco participativo(a)
- Razoavelmente informado(a) e razoavelmente participativo(a) Outro:
- _____

44. Qual a sua percepção global de 0 a 10 a respeito do ensino superior à distância em comparação ao ensino superior presencial?

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito inferior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito superior

45. No ato da emissão do diploma de nível superior, é proibido constar a modalidade de ensino cursada pelo formando segundo a interpretação do Artigo 5 do Decreto nº 2.494 de 1998. Com isso, o empregador não tem necessariamente conhecimento que um futuro possível contratado tenha sido formado num curso superior 100% a distância.” O que você pensa a respeito? *

Marcar apenas uma oval.

- Sabia, mas discordo
- Sabia e concordo
- Não sabia, mas concordo
- Não sabia e discordo

46. Na sua percepção, como a sociedade em geral avalia o ensino superior EaD e qualifica os profissionais nele formados? *

47. A ISO (International Organization for Standardization) é uma organização internacional que promove a normatização de produtos e serviços através da certificação de processos utilizando-se de normas e critérios para promover padrões de qualidade visando atender à comunidade de usuários. No seu entender, uma certificação ISO poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino superior EaD? Assinale a opção mais próxima da sua opinião: *

Marcar apenas uma oval.

- Acredito que sim, pois falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade no ensino superior EaD.
- Acredito que seria indiferente, pois uma eventual certificação ISO atenderia mais ao marketing da IES do que para o controle dos processos de qualidade em si.
- Acredito que não é necessário, porque já existem outras formas de garantia da qualidade do ensino superior EaD no Brasil.

SEÇÃO 8: DAS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

48. Qual nota de 0 a 10 você daria ao ensino superior EaD em geral no Brasil de hoje ? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Qual nota de 0 a 10 você daria para a sua experiência global como professor EaD no ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Por último, solicitamos que proponha três medidas que em seu entender contribuam para aumentar a qualidade de EaD no cenário universitário. Justifique as suas respostas: *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa consiste na realização de levantamento documental e aplicação de formulários junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida de modo que permita compreender as percepções dos participantes acerca das implicações de EaD no ensino superior

brasileiro da atualidade e dessa forma contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática. Não havendo qualquer interesse pelo nome ou identificação de pessoas no presente estudo, é permitido que os resultados gerais da pesquisa sejam divulgados desde que seja mantido o anonimato da identidade do entrevistado. Todos os registros efetuados e dados coletados ao longo desta investigação serão usados para fins exclusivamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de tese, artigos científicos ou trabalhos em eventos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial ou outros objetivos. Em caso de concordância com as considerações expostas solicitamos que sinalize o seu consentimento no local indicado. *

Marcar apenas uma oval.

- Consinto
- Não-consinto

MUITO OBRIGADA POR SEU TEMPO E COLABORAÇÃO.

Apêndice II – Questionário com respostas consolidadas pelo Google Forms

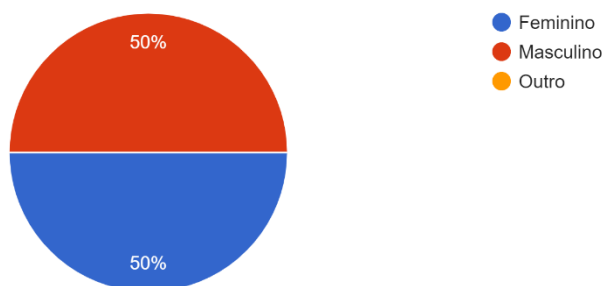
A Modalidade EaD no Ensino Superior Brasileiro na visão do Docente: práticas, experiências e percepções.

Questionário aplicado *online* – pela plataforma *Google Forms* - entre os dias 6 e 24 de julho de 2020.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
I. Dados biográficos	Caracterização pessoal	1 e 2	Fechadas

1. Sexo:

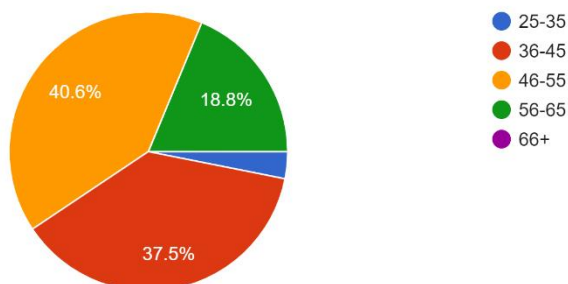
1. Sexo:
32 responses



(16) Masculino

(16) Feminino

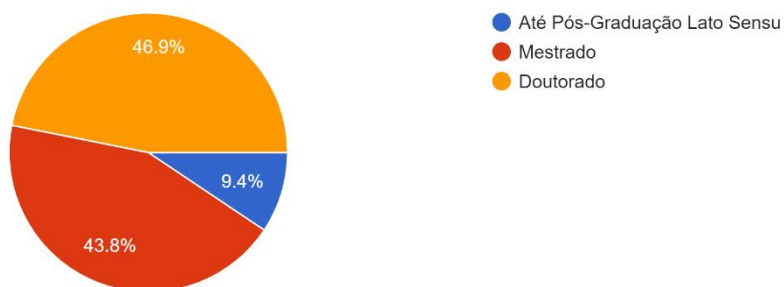
2. Faixa Etária (anos):
32 responses



- (1) 25-35
- (12) 36-45
- (13) 46-55
- (6) 56-65
- 66+

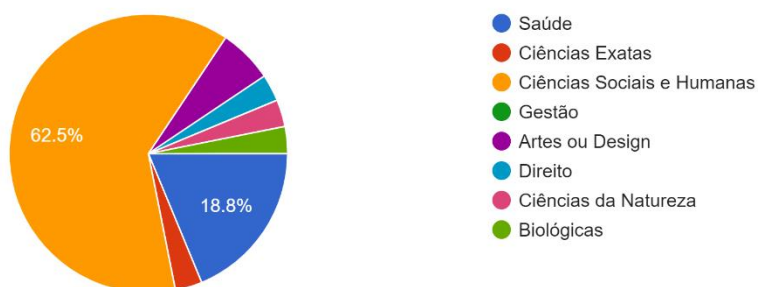
CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
II. Titulação Acadêmica e Área	Caracterização Docente	3 e 4	Fechadas Opção de outros na questão 4

3. Titulação:
32 responses



- (15) Doutores
- (14) Mestres
- (3) Especialistas

4. Qual a sua área de formação?
32 responses



(22) ou 68,7% Das Ciências Sociais e Humanas incluindo: Economia, Direito, Educação, Licenciatura, Pedagogia, Gestão, *Marketing*, Logística, Recursos Humanos, Comunicação Social, Jornalismo e Propaganda.

(6) ou 18,8% Saúde (4 Medicina e 2 Odontologia)

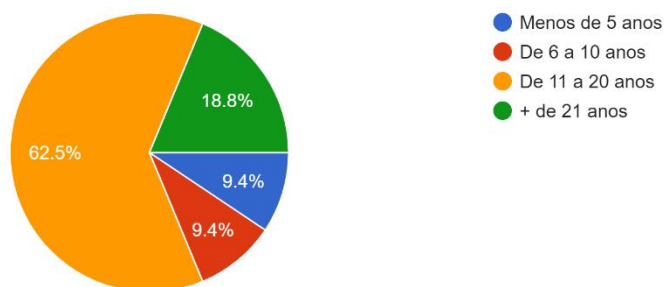
(3) ou 9,3 % Ciências Naturais e Exatas

(2) ou 6, 2% de Artes e *Design*

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
III. Da Prática Profissional Dados profissionais	Caracterização profissional	5 a 9	Fechadas Opção de outros na questão 8

5. Qual o tempo total (Presencial e EaD) de sua experiência como docente do Ensino Superior?

32 responses



(3) Menos de 5 anos

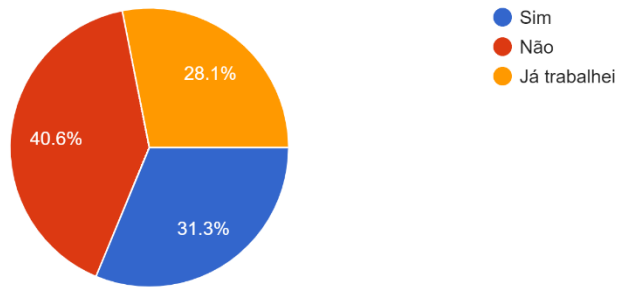
(3) De 6 a 10 anos

(20) De 11 a 20 anos

(6) + de 21 anos

6. Você trabalha simultaneamente em mais de uma IES?

32 responses



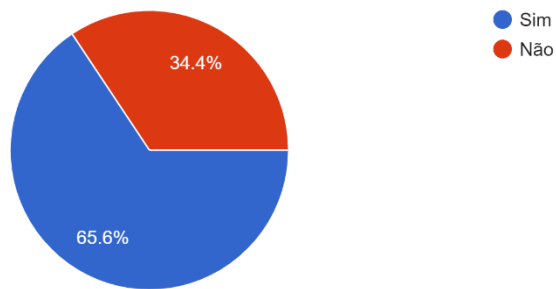
(10) Sim

(13) Não

(9) Já trabalhei

7. Você exerce atividade profissional além da docência em ensino superior?

32 responses

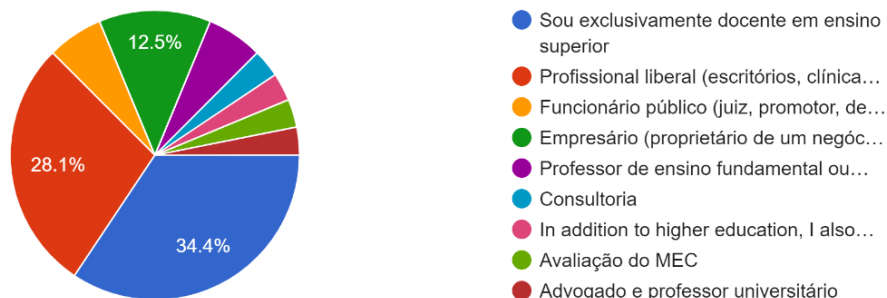


(21) Sim

(11) Não

8. Por favor, escolha uma opção que descreva esta atividade profissional de forma exata ou aproximada:

32 responses

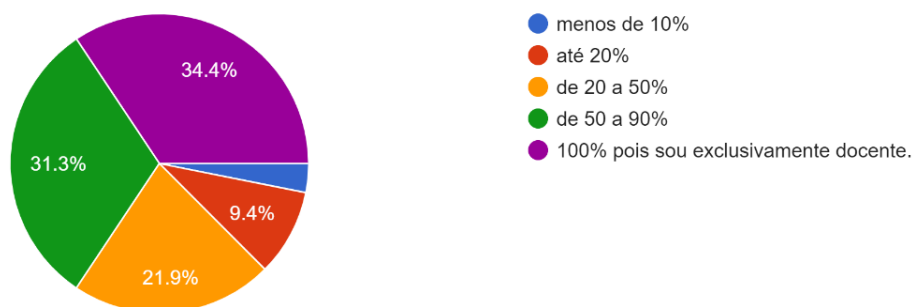


(11) 34, 4% são exclusivamente docentes do ensino superior e
 (21) ou 65,6% exercem outras atividades profissionais, **distribuídas da seguinte forma:**

- (9) *(10) Profissional liberal (escritórios, clínicas, consultórios, *bureaus*, etc.)
- (2) Funcionário público (juiz, promotor, defensor público, gestor, financeiro, etc.)
- (4) Empresário (proprietário de um negócio, dono de agência de publicidade, empreendedor etc.)
- (2) Professor de ensino fundamental ou médio
- (1) Consultoria
- (1) Especialista em EaD coordenador de núcleo de uma escola de ensino médio
- (1) Avaliador do MEC
- *(1) Advogado e professor universitário (poderia estar enquadrado em profissional liberal)

9. Que percentual aproximadamente do seu tempo total de horas de trabalho é dedicado à docência?

32 responses



- (1) menos de 10%
- (3) até 20%
- (7) de 20 a 50%
- (10) de 50 a 90%

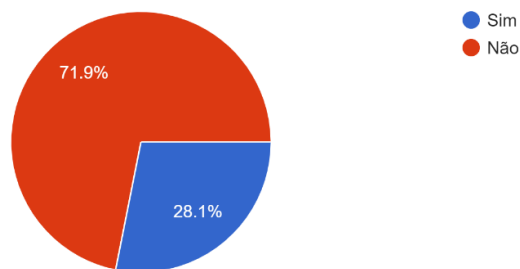
(11) 100% pois sou exclusivamente docente.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
IV. Prática e treinamento em docência EAD	Identificar a experiência prática do professor e a oferta de treinamento	10 a 15	Abertas Fechadas Escala de níveis

SEÇÃO 4: PRÁTICA E TREINAMENTO EM DOCÊNCIA EAD

10. Na função de docente você já foi contratado por alguma IES como professor(a) exclusivamente EaD?

32 responses

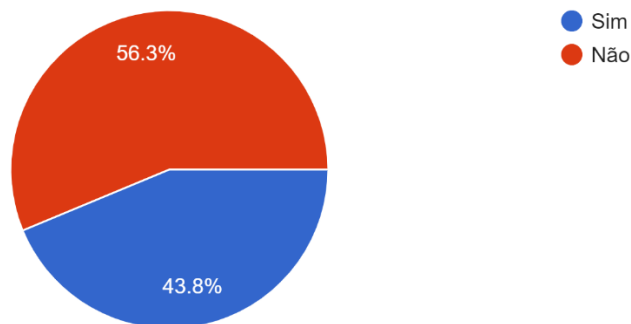


(9) responderam que sim

(23) responderam que não

11. Você possui treinamento específico para lecionar na modalidade EaD?

32 responses



(14) responderam que sim

(18) responderam que não

12. Por favor, justifique a resposta acima, considerando treinamentos formais ou algum preparo informal, ou simplesmente responda ‘não tive’:

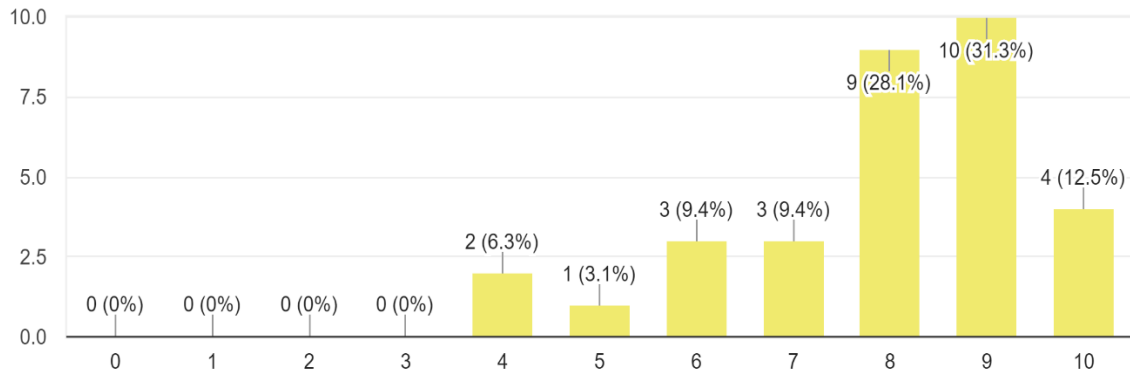
Nota de explicação: A primeira linha, ou número 1 – corresponde, na planilha de resultados consolidados do *Google Forms* disponível *online*, à linha onde está inserida a pergunta. De 32 respostas válidas deve-se considerar que: 4 vieram duplicadas e 1 foi desvalidada – somando assim - 32 + 5 (4 duplicadas e 1 inválida) + 1 (campo da pergunta) – chegando-se ao número total de 38 linhas que correspondem a exatas 32 respostas válidas. As respostas riscadas com grifo foram eliminadas ou por estarem duplicadas (no caso da 7, 22, 32 e 33) e a 2 por não satisfazer as exigências requeridas no *enunciado do Questionário* (equivocadamente o professor se referiu a uma disciplina lecionada em um curso de pós graduação). Por isso foram eliminadas. A duplicação parece ter sido um *bug* do sistema de envio-recebimento do próprio *Google Forms* referente a algum *delay* da plataforma. Todas as respectivas numerações foram mantidas na tabela para garantir a adequação das correlações entre os resultados.

1. 12. Por favor, justifique a resposta acima, considerando treinamentos formais ou algum preparo informal, ou simplesmente responda ‘não tive’:
2.—
3. Treinamentos oferecidos pela própria instituição em que trabalho
4. Treinamentos formais.
5. Não tive
6. Não tive
7.—
8. Preparo informal
9. Não tive
10. nao tive
11. Sem treinamento formal, apenas experiência prática
12. Participei de alguns meets com dicas e sugestões para o ensino remoto durante a pandemia, mas antes disso não tinha tido treinamento.
13. Não tive
14. Assistimos a várias oficinas em minha IES para nos adaptarmos ao ambiente remoto durante a pandemia
15. Minha IES me deu treinamento para lecionar na modalidade EaD logo no início da pandemia.
16. Treinamentos formais
17. Palestras e oficinas sobre elaboração de material instrucional.
18. Estou na EaD desde o início desta modalidade. Então, não existia um treinamento formal.
19. Aperfeiçoamento e especialização.

20. Não tive
21. Muitos informais, buscando sobre <i>design</i> instrucional. Fiz 1 ano de mestrado em educação com foco em TICs
22.
23. A universidade disponibilizou um treinamento antes da primeira turma.
24. Treinamento formal para utilização do Blackboard
25. Especialização em mediação pedagogia em EAD -Puc Rio, em 2010. Capacitações docentes Estácio de Sá.
26. Treinamento da minha IES
27. Realizei por conta própria uma especialização em tutoria em EAD.
28. Especialização
29. Não tive treinamento específico mas busquei curso de capacitação na modalidade.
30. Não tive
31. preparos formais
32.
33.
34. Não tive.
35. Não tive. Aprendi no dia-a-dia e com estudos sob demanda.
36. Tenho curso de formação de professor EAD na FGV
37. não tive
38. Busco treinamento e capacitação por conta própria.

13 - Como você classifica de 0 a 10 as suas habilidades individuais para a docência EaD?

32 responses



Resposta Consolidada: nota média geral: 7,8 ou 8 por aproximação decimal.

14.: Por favor justifique sua resposta anterior:

32 responses

1. 14. Por favor justifique sua resposta anterior:
2. —
3. Resposta baseada no domínio da plataforma da instituição em que trabalho e dos resultados obtidos a partir do feedback dos alunos
4. Na docência estamos sempre aprendendo. Sempre precisamos estar atualizados.
5. Tenho preferência pela via presencial sem que isso impeça um grau bastante confortável de desenvoltura no ambiente remoto.
6. Estou melhorando mas sei que não uso todas as ferramentas cabíveis
7. —
8. Consigo interagir bem com os alunos e domino as principais ferramentas das plataformas
9. Tenho familiaridade com sistemas e softwares de aula a distância.
10. bem versatil, mas falta mais originalidade para captar atencao
11. Eloquente e desenvolto
12. Acho que consigo passar conteúdo, mas, como não tive treinamento específico, minhas aulas são apenas uma transposição da situação presencial para o ambiente online. Não lida com a especificidade do ambiente.
13. Leciono em cursos <i>on-line</i> há 10 anos e nos últimos 4 Coordeno pós graduação em direito <i>online</i>

14. O meu curso é um curso introdutório que exige muita motivação dos alunos, o que fica prejudicado no formato à distância
15. Ainda preciso me aperfeiçoar mais, especialmente para captar melhor a atenção dos alunos.
16. Trabalho com EAD já há bastante tempo, mas sempre há elementos novos para se aprender e incorporar no cotidiano do curso
17. Vários anos de experiência como elaborador de cursos, vivência de EaD tanto como docente quanto como discente, leitura de artigos científicos sobre o tema
18. Atualmente eu praticamente só ministro aulas a distância. Por isso, creio ter dominado a técnica.
19. Acredito que a formação e a pratica tem me qualificado para atuar.
20. Devido à experiência presencial, aprendi a adaptar minhas habilidades para EaD, porém a diferença é enorme.
21. Estudo e pesquiso bastante sobre o assunto. Gosto do tema. Estou sempre em dia com o que acontece na área
22.
23. Só ministrei duas turmas. Acho pouca experiência.
24. Dificuldade em relação a conexão de internet
25. É a modalidade que mais gosto. Sou conteudista de disciplinas EAD e Tutora.
26. Atualmente estou aposentada.exerci EAD por dois anos somente
27. Consigo organizar ambientes dinâmicos de aprendizagem com uso das TDICs e Metodologias Ativas.
28. Tenho experiência e formação
29. Devido ao empenho e utilização das plataformas tecnológicas atribuí a nota acima.
30. Me adotei bem
31. estou preparada
32.
33.
34. Sou esforçada e tento sempre trocar experiências com os colegas.
35. Atuo com Ead há dez anos, como professor e coordenador.
36. Sinto-me muito à vontade , fui preparada para a missão e atualizo-me constantemente .
37. falta estímulo da IES e treinamento
38. Considero-me muito capacitada pois sempre estou em busca de conhecimento na área EAD pois tenho que acompanhar o avanço tecnológico.

15. O que você acredita que poderia ser feito para aperfeiçoar as suas técnicas de docente EaD? *

1. 15. O que você acredita que poderia ser feito para aperfeiçoar as suas técnicas de docente EaD? *
2.—
3. Mais treinamentos em ferramentas específicas
4. Atualização constante em EAD.
5. Treinamento em tecnologia
6. Fazer um curso específico
7.—
8. Conhecer todas as ferramentas das plataformas e outras técnicas de interação com alunos e exposição da aula
9. Treinamento direcionado para softwares específicos e experiência.
10. originalidade
11. Mais treinamento formal
12. Poderia desenvolver formas de engajamento dos alunos como gamificação da disciplina, produção de textos e atividades coletivas e, também, usar mais o recurso de vídeos.
13. Trocas de experiências e plataformas digitais mais avançadas
14. Mais treinamento
15. Ainda preciso descobrir.
16. A tecnologia avança continuamente, acredito que não haja resposta mais adequada para isso do que a formação contínua dos professores
17. Disponibilização de palestras sobre temas avançados na área, como o ensino por competências
18. Mais tempo para aprender o domínio de novas tecnologias.
19. Conhecer cada vez mais as tecnologias utilizadas.
20. Treinamento formal.
21. Cursos com foco em tecnologias de educação. Uso de plataforma, edição de video, gamificação, avaliação etc.
22.—
23. Entender melhor a lógica e o comportamento dos alunos na EaD.
24. Conexão de internet
25. Aperfeiçoar uso de ferramentas tecnológicas
26. Praticas com alunos
27. Uso de diferentes recursos inovadores.
28. Reconhecimento por meio de melhor salário para motivar, pois as ferramentas e tecnologia são muitas e estão acessíveis
29. Ter um treinamento específico.

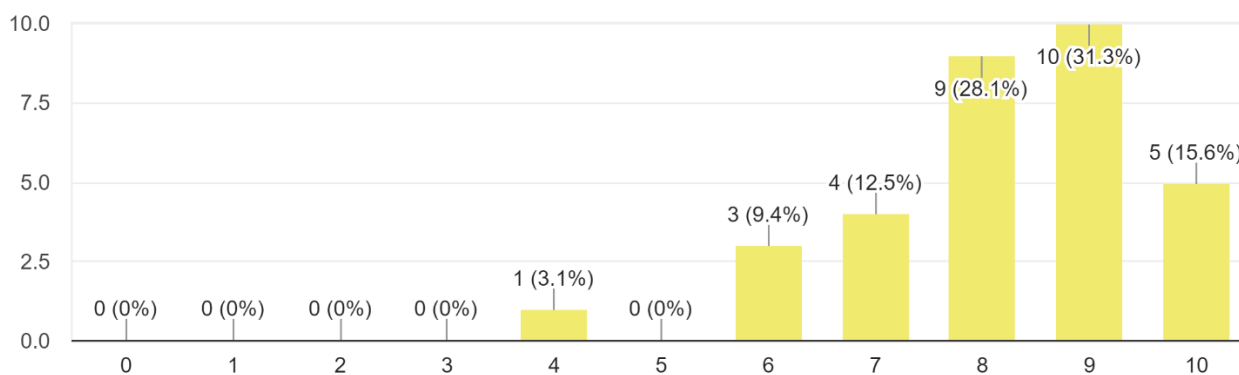
30. Mais ambientes ao vivo com mais interação
31. atualização constante
32.
33.
34. Capacitações.
35. Treinamento tecnológico para novas plataformas.
36. Sinto-me atualizada.
37. treinamento para estimular criatividade e autonomia
38. Ter mais incentivos por parte da instituição de ensino.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
V. Autopercepção de desempenho	Identificar o grau de conforto do professor com a prática da modalidade	16 a 19	Abertas Escala de níveis

SEÇÃO 5: AUTOPERCEPÇÃO E DESEMPENHO

16. Qual o seu grau de satisfação de 0 a 10 com o seu próprio desempenho como docente EaD?

32 responses



Resposta: nota 8,2 ou 8 por aproximação decimal.

17. Por favor justifique sua resposta anterior:

1. 17. Por favor justifique sua resposta anterior:
2.—
3. Estou atenta e disposta a utilizar as novas tecnologias
4. Necessidade de aperfeiçoamento constante em função da velocidade dos avanços tecnológicos contemporâneos.
5. Tenho recebido bons feedback dos alunos.
6. Melhorei muito. Hoje consigo navegar com os alunos. Mas sei que tenho muito a aprender. Digo que sou iniciante
7.—
8. Em alguns momentos não tive total controle do uso das ferramentas da plataforma
9. Por ter familiaridade com softwares e com aulas a distância, acredito que consigo transmitir muitos dos objetivos das aulas, mas ainda falta experiência com essa modalidade de aula.
10. mais tempo para se dedicar
11. Aprimorar sempre
12. Acho que supro minhas deficiências estando totalmente a disposição dos alunos, mas não acho que tenha o mesmo desempenho do que em aulas presenciais.
13. Sempre podemos evoluir
14. Fiz o possível para me adaptar ao novo ambiente
15. Preciso captar melhor a atenção dos alunos.
16. Como dito acima, o aprendizado daquele que atua em EAD nunca está acabado.
17. Acredito que meu trabalho seja baseado nas reflexões dos pesquisadores da área e que, por isso, alcance seus objetivos de formação de novos profissionais docentes
18. Já respondido.
19. Tenho desenvolvido bem, acredito eu, as minhas funções com as ferramentas conhecidas.
20. A falta de interação com o público imediato me faz perder um pouco a dinâmica de aulas.
21. Sou sempre muito bem avaliada pelos alunos.
22.—
23. Acho que eu poderia ter me dedicado mais à preparação para a tutoria.
24. Pouca prática
25. Sou dedicada e entusiasta da modalidade.
26. Acredito que ensino híbrido é aconselhável
27. Recebo devolutivas dos meus alunos ao término das aulas e nas auto avaliações e semestral dos gestores.

28. Sou dedicado e sempre atualizado
29. A sobrecarga de trabalho, principalmente nesse período de Pandemia contribuiu para que não houvesse um tempo adequado para pesquisas que enriqueceriam mais as aulas.
30. Estou bem adaptado
31. estou satisfeita
32.
33.
34. Gosto muito de trabalhar <i>online</i> e acredito nessa modalidade.
35. Tenho bastante dedicação e busco interatividade com os alunos, sempre.
36. Por me sentir segura e pelos feedbacks dos alunos.
37. como não sou forte usuária e a tecnologia é muito ágil as IES deveriam pensar em módulos de treinamento interessantes e práticos para nos motivarem e nos envolverem mais
38. Sinto-me muito preparada, busco sempre novas ferramentas digitais para utilizar em minha prática docente.

18. Por favor descrever os 3 itens MAIS POSITIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):

1. 18. Por favor descrever os 3 itens MAIS POSITIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):
2.
3. Autonomia / interatividade / banco de dados
4. Empenho; Dedicação; Perseverança.
5. Conveniência da logística / Acesso a público maior / Praticidade da metodologia
6. Disponível, acesso e interação constante
7.
8. Maior alcance, otimização do tempo, menor custo
9. Maior alcance, flexibilidade de horário, interação com o professor.
10. agil, praticidade, aula gravada
11. Democratização do conhecimento; facilidade, acessabilidade
12. Planejamento prévio é totalmente seguido; Possibilidade de consulta para responder perguntas de alunos; registro de tudo o que o aluno faz.

13. Prática
14. 1) Maior participação das alunas (mulheres), talvez por ser no chat; 2) Slides mais completos
15. Simplicidade, flexibilidade, versatilidade.
16. Postagem de aula, produção de vídeos, postagem de conteúdo extra.
17. Versatilidade, Autonomia, Liberdade de criação
18. 1. Alcance. 2. Democratização do ensino. Flexibilidade.
19. Flexibilidade. Maturidade acadêmica. Autonomia.
20. Abrangência de público; Informação imediata; Flexibilidade de horário e deslocamento.
21. Alcance, flexibilidade e escala
22. Estudantes com dúvidas podem acessar a aula a qualquer momento.
23. Praticidade • Liberdade de horário • Liberdade geográfica
24. Estudantes com dúvidas podem acessar a aula a qualquer momento.
25. Foco no aluno, valorização da linguagem, nova ideia de presencialidade
26. 1- facilidade.; economia com transporte; uso da tecnologia
27. Interatividade, Criatividade e Dinamismo.
28. Treinamento, experiência, comprometimento
29. Adaptação; Aprendizado; Inovação.
30. Comodidade Proximidade com os alunos Enriquecimento das aulas
31. disponibilidade, Criatividade e integração
32.–
33.–
34. Atingir alunos de longa distância, atingir alunos de várias localidades, dedicados
35. Possibilidade de auto-gerir meu tempo de trabalho.
36. Possibilidade de conciliar com outras atividades/independe de onde estou/formato de ensino padronizado
37. capilaridade, dinamismo, conveniência
38. A EAD contempla alunos nos lugares mais longínquos, mensalidades mais baratas e facilidade para trabalhadores.

19. Por favor descrever os 3 itens MAIS NEGATIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):

1. 19. Por favor descrever os 3 itens MAIS NEGATIVOS de sua experiência no ensino à distância, preferencialmente em UMA palavra por item (ou em uma frase breve – sendo bem objetivo):
2.—
3. Menos contato um-um / menos visualização do aluno / menos eficiência das técnicas tradicionais de sala de aula
4. Pouca interação dos alunos com o professor; Falta de interação entre os alunos; Falta de comprometimento dos alunos.
5. Ausência de contato físico/ Riscos de produtividade/ Exposição excessiva à tela
6. Falta do olho no olho, para alguns alunos o acesso é difícil, muito mecânico
7.—
8. Impessoalidade, dificulta atividades práticas, concentração
9. Dificuldade de concentração, dificuldade de conexão, maior necessidade de responsabilidade.
10. falta de feed-back
11. Frieza; distância; mecanização
12. Não olhar nos olhos dos alunos; encontrar avaliações adequadas para medir aprendizado; disponibilidade 24/7.
13. Remuneração baixa, infraestrutura inadequada
14. 1) Falta de contato visual com alunos; 2) Postura inadequada (aula sentado); 3) dificuldade avaliação
15. Falta de contato com os alunos; alunos se distraem mais facilmente; alunos não conseguem se concentrar por muito tempo.
16. Uso de fórum, atividades avaliativas.
17. Não-reconhecimento institucional, menor contato com os alunos, problemas com tecnologia
18. Não consigo identificar. Sou um entusiasta.
19. Muitas turmas; baixo salário; não reconhecimento como professor (precarização)
20. Dificuldade de acesso à internet de qualidade dos alunos; Limitação das plataformas; Falta de preparo dos professores.
21. Remuneração, plano de aula complexo e muita preparação
22.—
23. Isolamento • Dispersão • Falta de convivência presencial
24. A falta de tecnologias adequadas e dificuldades de conexão de internet
25. Aprendizagem centrada no aluno em nova presencialidade
26. 1- impessoalidade; estudantes carentes ; internet;; não podemos discutir com os estudantes; falta de aulas práticas em
27. Estabilidade no acesso, falha na comunicação por interpretação equivocada e volume de tarefas.
28. Baixa salário, nível dos estudantes, comprometimento da les

29. Falta de tempo; perda do contato humanizado; aumento de custos
30. Falta de interesse dos alunos
31. não tem
32.
33.
34. Aluno sem interesse, tímido, turmas grandes.
35. Demandas de alunos que não conseguem estudar em EaD.
36. Impessoalidade na relação/método de avaliação/menos remunerado
37. precarização, falta de autonomia, não existe trocas
38. Falta de autonomia pedagógica por parte da instituição de ensino.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
VI. Estudo de caso de uma disciplina EaD	Investigar a experiência do docente com uma disciplina EaD	20 a 42	Fechadas Abertas Escala de níveis

SEÇÃO 6: UM ESTUDO DE CASO PESSOAL → INVESTIGANDO A SUA EXPERIÊNCIA COM UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA EAD.

Esta seção trata da sua experiência total como docente em relação a uma disciplina específica lecionada em modalidade EaD. Para tanto, deverá relacionar esta disciplina às respostas conexas à plataforma onde a disciplina ocorreu, à sua respectiva IES e aos diferentes tipos de suportes e experiências a ela associados. Nesse sentido, seria interessante se puder escolher uma disciplina através da qual tenha maior facilidade de expressar suas experiências.

(TODAS AS PERGUNTAS DE 20 A 42 CORRESPONDEM A ESTA DISCIPLINA)

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
Da disciplina	Caracterização da disciplina	20 a 28	Fechadas Abertas Escala de níveis

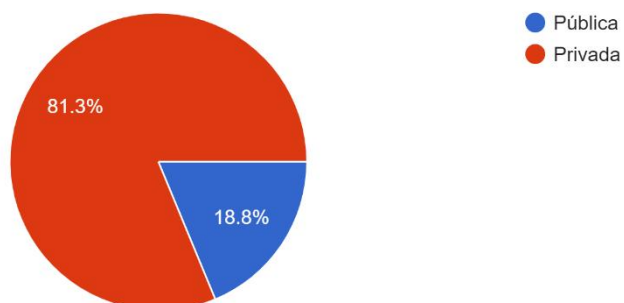
20. Selecione e escreva os nomes de uma disciplina e do respectivo curso de graduação que já tenha lecionado em modalidade EaD:

1. 20. Selecione e escreva os nomes de uma disciplina e do respectivo curso de graduação que já tenha lecionado em modalidade EaD:
2. não lectionei na graduação, somente na pós graduação
3. Redação jornalística
4. Comportamento do Consumidor
5. Direito
6. Saúde da Mulher - Ginecologia 3 ano médico
7. —
8. E-commerce
9. Introdução à Ortodontia (Graduação de Odontologia e Graduação de Fonoaudiologia)
10. oncologia
11. Princípios da Propaganda
12. Teoria da Comunicação
13. Direito do Consumidor
14. Introdução à Macroeconomia - Economia
15. Arbitragem - Direito
16. História da Educação - Consórcio CEDERJ
17. Processos de Aprendizagem de Química no Ensino Médio - Licenciatura em Química
18. Direito do Trabalho
19. Filosofia - pedagogia.
20. Dentística (Faculdade de Odontologia).
21. Comportamento do consumidor- comunicação social
22. —
23. História da Arte
24. Redação publicitária - Publicidade e Propaganda
25. Filosofia - Direito
26. Histologia basica. Dificuldade de ministrar aulas praticas.
27. Fisiologia do Exercício
28. Engenharia de software
29. Responsabilidade Social

30. Logística em Administração
31. história do jornalismo
32.
33.
34. Biossegurança
35. Metodologia Científica - Diversos cursos
36. Fundamentos de Economia II
37. Psicologia do Desenvolvimento e Educação
38. Metodologia da pesquisa científica.

21. A IES onde você lecionou a disciplina referida na questão anterior é pública ou privada?

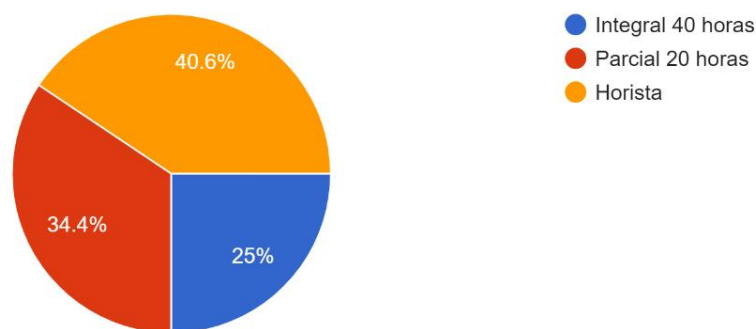
32 responses



(6) públicas (26) privadas

22. Considerando a resposta acima qual é (era) seu enquadramento funcional na referida IES?

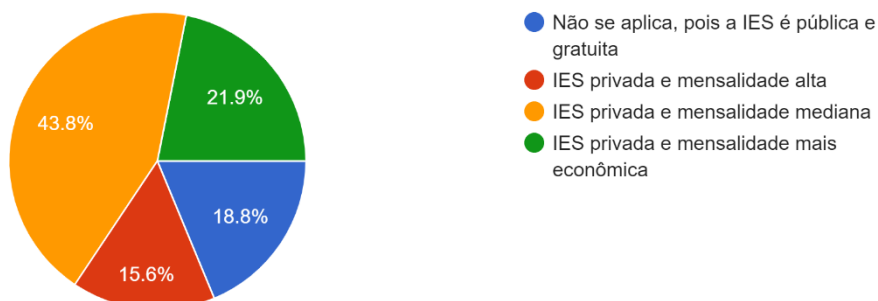
32 responses



(8) Integral 40 horas (11) Parcial 20 horas (13) Horistas

23. Considerando o valor da mensalidade do curso no qual você leciona a referida disciplina e comparando-o aos seus conhecimentos de mercado,...iva abaixo melhor descreveria a respectiva IES:

32 responses



(6) Não se aplica, pois a IES é pública e gratuita

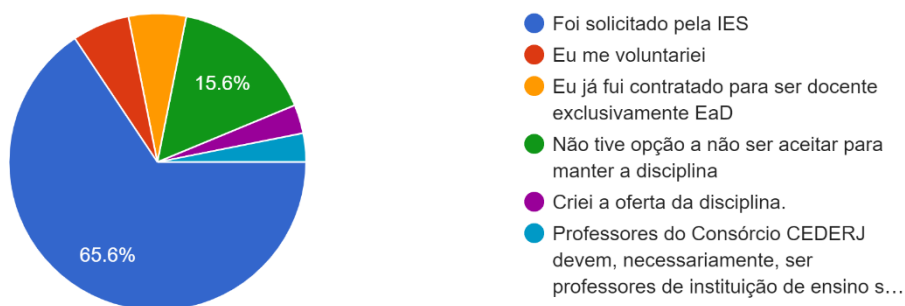
(5) IES privada e mensalidade alta

(14) IES privada e mensalidade mediana

(7) IES privada e mensalidade mais econômica

24. Em que circunstância você lecionou a referida disciplina em EaD?

32 responses



(21) Foi solicitado pela IES

(2) Eu me voluntariei

(2) Eu já fui contratado para ser docente exclusivamente EaD

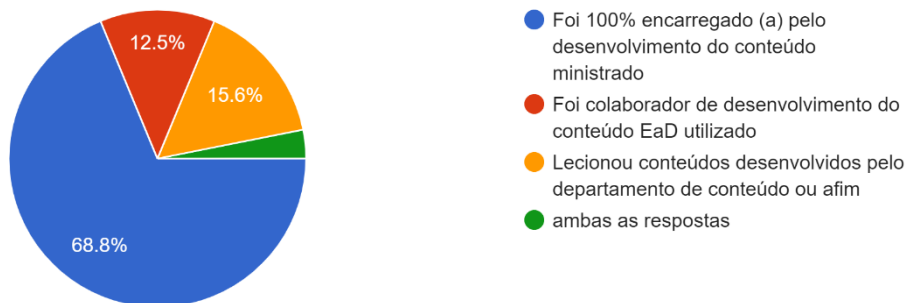
(5) Não tive opção a não ser aceitar para manter a disciplina

(1) Criei a oferta da Disciplina

(1) Professores do Consórcio CEDERJ devem ser necessariamente ser professores de instituição de ensino superior publico

25. Dentro das funções desta disciplina EaD você:

32 responses



(22) Foi 100% encarregado (a) pelo desenvolvimento do conteúdo ministrado

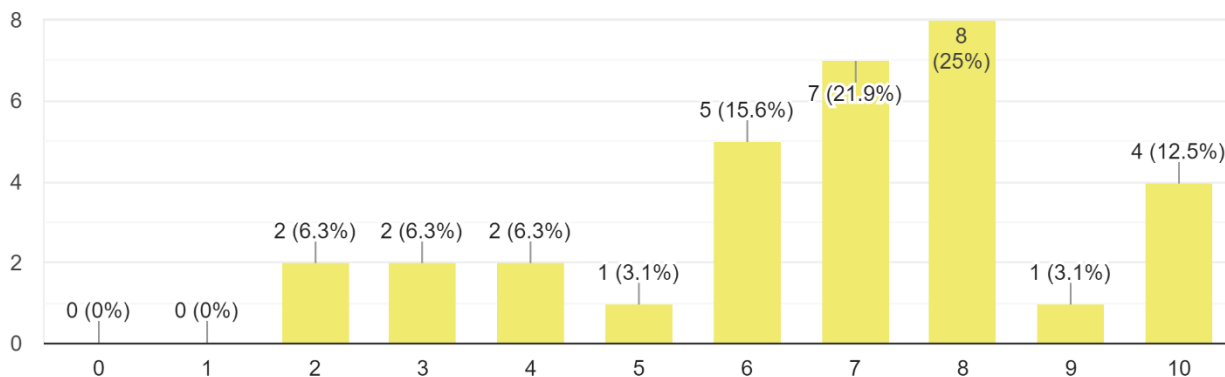
(4) Foi colaborador de desenvolvimento do conteúdo EaD utilizado

(5) Lecionou conteúdos desenvolvidos pelo departamento de conteúdo ou afim

(1) ambas as respostas

26. Como você avalia de 0 a 10 o suporte pedagógico prestado por IES aos docentes na modalidade EaD?

32 responses



Resposta: nota média 6,7 ou **6,5** por aproximação decimal.

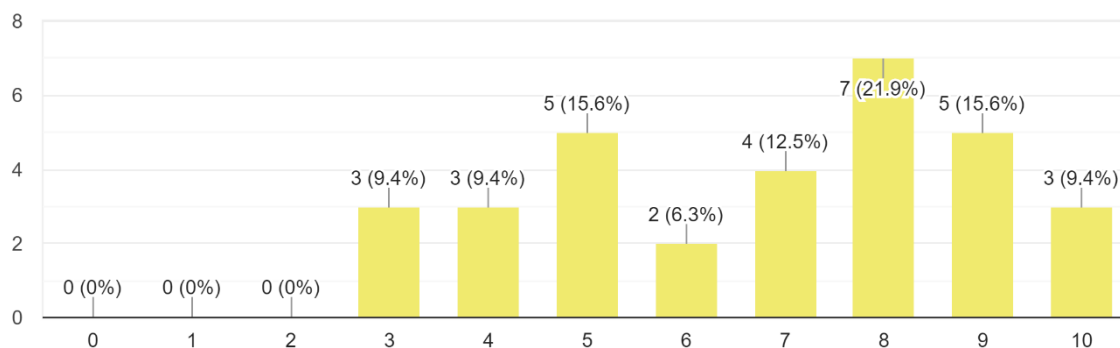
27. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você gostaria de sugerir para a melhoria deste apoio pedagógico ao docente EaD:

1. 27. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você gostaria de sugerir para a melhoria deste apoio pedagógico ao docente EaD:
2.—
3. Plataforma eficiente, amplo apoio em TI, mas pouco treinamento pedagógico
4. Em função do acelerado crescimento da modalidade EAD faltou um suporte mais direto com os professores.
5. Recursos mais sofisticados e capacitação
6. Temos secretários que nos ajudam e gostaríamos de ter curso específico
7.—
8. Mais treinamento e sugestões
9. Por ser uma modalidade nova, ainda é necessária melhor conhecimento sobre os softwares para oferecer melhor suporte aos alunos.
10. so forneceram a TI
11. Treinamento e discussão do conteúdo com o professor
12. Não foi dado treinamento prévio, apenas se colocaram à disposição para ajudarem caso eu encontrasse dificuldade.
13. Infraestrutura
14. A IES investiu fortemente em EAD, colocou muito material de suporte, fez várias oficinas, etc.
15. Já me deram cursos e aulas. Estou satisfeito.
16. Nem todas as demandas são atendidas com a rapidez que se espera
17. Não há suporte pedagógico oficial, apenas algumas pessoas que auxiliam nas questões técnicas que determinam as possibilidades pedagógicas do curso
18. Mais apoio tecnológico
19. Práticas de utilização dos meios utilizados.
20. Melhora da plataforma e suas limitações.
21. Formação dos docentes por professores especialistas
22.—
23. O treinamento dos tutores é também em EaD. Para uma primeira experiência, acho que funcionaria melhor um modelo misto de presencial e EaD.
24. Há um departamento específico para lidar com as disciplinas EAD
25. Capacitações docentes insuficientes para a tarefa.
26. Temos laboratórios para as aulas em vídeo. A a
27. A plataforma Canvas é amigável e oportuna
28. Maior disponibilidade de TI

29. Não fomos capacitados em tempo hábil, tendo em vista que a necessidade nos conduziu para que pudéssemos nós reinventar
30. Falta maior agilidade
31. as orientações eram feitas simultaneamente às entregas
32.
33.
34. Só recebi uma cartilha, poderia ter capacitação.
35. A mudança para a EaD foi muito brusca. Deveria ter tido uma preparação maior da equipe de EaD.
36. Plenamente satisfeita.
37. Não há suporte pedagógico específico para EaD
38. Falta de investimento para a formação continuada dos professores.

28. Na sua experiência de professor(a) como você classificaria de 0 a 10 o balanço global da sua disciplina à distância em comparação ao formato presencial?

32 responses



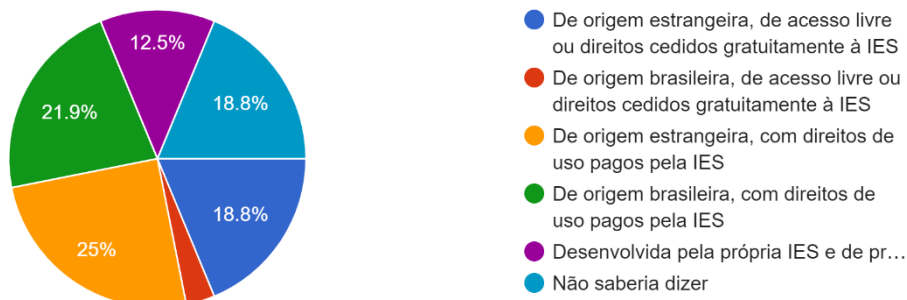
Resposta: nota média 6,7 ou **6,5** por aproximação decimal.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
Subseção 1 do item VI Da plataforma utilizada	Identificar grau de satisfação e conforto do docente com a tecnologia educativa adotada pela IES	29 a 35	Fechadas Abertas Escala de níveis

SUBSEÇÃO 1 DA SEÇÃO 6: DA PLATAFORMA EDUCATIVA

29. A plataforma de acesso utilizada para lecionar esta disciplina EaD é:

32 responses



(6) De origem estrangeira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES

(1) De origem brasileira, de acesso livre ou direitos cedidos gratuitamente à IES

(8) De origem estrangeira, com direitos de uso pagos pela IES

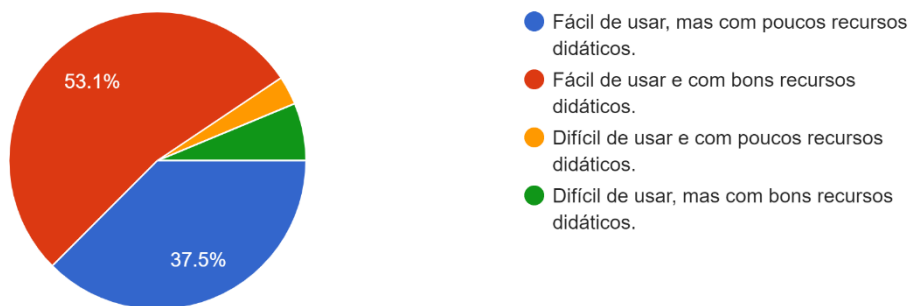
(7) De origem brasileira, com direitos de uso pagos pela IES

(4) Desenvolvida pela própria IES e de propriedade privada de uso exclusivo pela mesma

(6) Não saberia dizer

30. Qual das opções abaixo melhor descreve a plataforma de EaD utilizada pela IES onde você lecionou esta disciplina:

32 responses



(12) Fácil de usar, mas com poucos recursos didáticos.

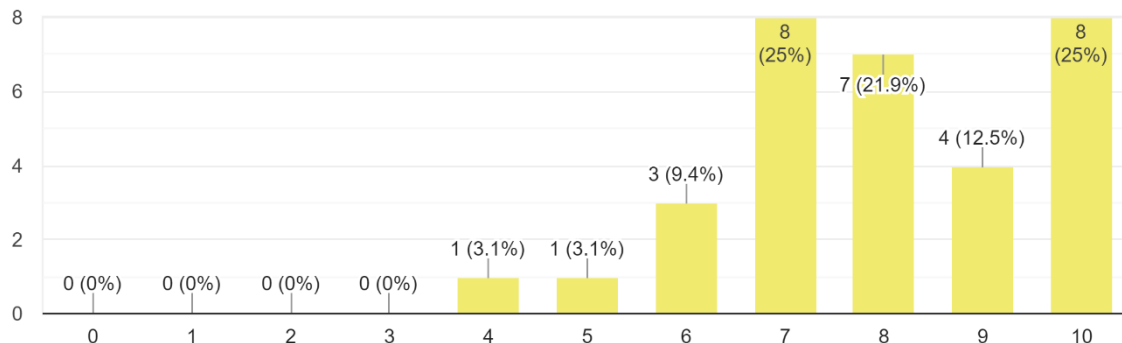
(17) Fácil de usar e com bons recursos didáticos.

(1) Difícil de usar e com poucos recursos didáticos

(2) Difícil de usar, mas com bons recursos didáticos

31. Que nota você daria de 0 a 10 para a qualidade desta plataforma?

32 responses



Resposta: nota média 7,9 ou 8 por aproximação decimal.

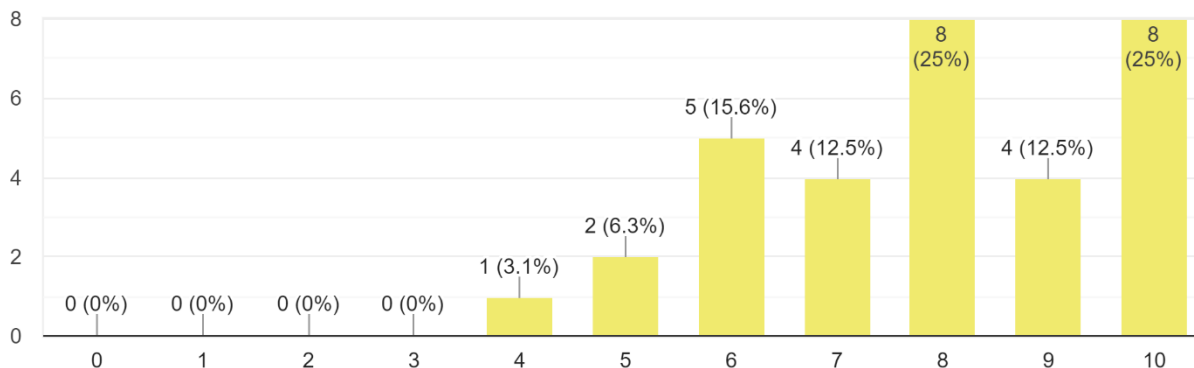
32. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que gostaria de sugerir para aperfeiçoá-la:

1. 32. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que gostaria de sugerir para aperfeiçoá-la:
2.—
3. Não tive problemas na utilização da plataforma
4. Uma estratégia didática voltada para estimular maior interação do aluno com o professor e com os colegas da turma.
5. A versão oferecida é muito limitada.
6. Eu tenho que melhorar na utilização da plataforma
7.—
8. Mais recursos para aula
9. Possibilidade de questionários, provas e controle maior sobre frequência e participação dos alunos.
10. fácil acesso
11. mais intuitivo
12. Tinha muitos recursos, mas eu não soube explorá-la. No que usei, era um pouco demorado para atualizar.
13. Interação
14. Mais interação com os alunos
15. Não tenho qualquer sugestão. É muito boa.

16. Cada plataforma é um desafio, mas acredito que umas sejam mais “intuitivas” do que outras. A que eu uso não é muito.
17. Algumas funções exclusivas de administrador deveriam ser atribuídas ao docente do curso
18. Interatividade. Acessibilidade,
19. A disposição dos elementos que compõe a disciplina.
20. A interação com os alunos e os recursos para outros professores simultâneos é muito ruim.
21. Mais recursos, além de foto e vídeo.
22.
23. Satisfez as necessidades da disciplina
24. É completa
25. Nos ajudamos a aperfeiçoá-la ao longo do tempo
26. Plataforma de fácil entendimento.
27. As possibilidades assíncrono e síncrono são estaveus
28. Fácil uso, mas com poucos recursos
29. Facilidade para integrar vídeos com áudios e as percepções do Professor simultaneamente
30. Falta ambientes mais interativos
31. nada
32.
33.
34. Possibilidade de encontros remotos
35. Promover interatividade cada vez mais.
36. Plenamente satisfeita .
37. engessada, lenta, visualmente pouco estimulante
38. A IES não investe em inovação tecnológica e assim a plataforma fica um pouco obsoleta.

33. Como você classifica de 0 a 10 o suporte técnico à plataforma utilizada, prestado aos docentes, pela IES?

32 respostas



Resposta: nota média 7,8 ou 8 por aproximação decimal.

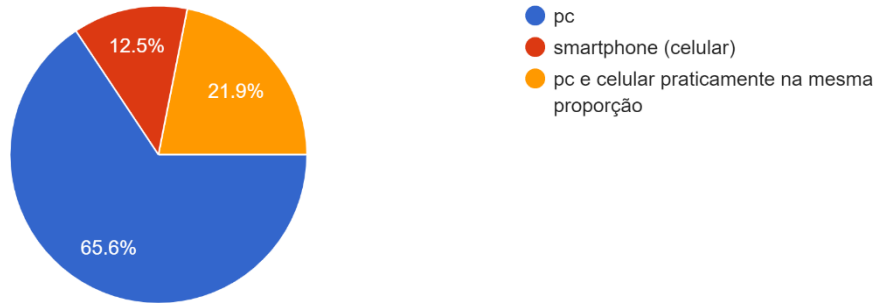
34. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você poderia sugerir como melhorias necessárias para a qualidade de apoio técnico ao docente:

1. 34. Por favor, justifique sua resposta anterior complementando com o que você poderia sugerir como melhorias necessárias para a qualidade de apoio técnico ao docente:
2. —
3. Amplo apoio técnico
4. Trabalhar o suporte técnico de acordo com a especificidade de cada professor / disciplina.
5. Capacitação da equipe
6. Temos o secretário do departamento que nós auxilia
7. —
8. Mais treinamento
9. Maior presença e disponibilidade dos técnicos para auxiliar os professores.
10. TI muito prestativa - presente durante a gravacao
11. difícil contato
12. Quando solicitei tive atendimento, mas nem sempre foi imediato.
13. Tecnologia
14.

15. Sempre havia um técnico de TI disponível para ajudar e tirar dúvidas.
16. Às vezes demora a responder
17. O apoio é bastante eficiente, sem necessidade de alterações
18. Suporte técnico.
19. Formação para a compreensão dos caminhos utilizados na plataforma.
20. Não houve tempo de treinamento nem treinamento formal, tivemos que aprender com a necessidade.
21. Formação para uso da plataforma com apresentação de trabalho dos docentes.
22.
23. O suporte técnico foi rápido e bem preparado.
24. Não se aplica
25. Capacitações são insuficientes
26. Técnico especializados para auxiliar u
27. O processo de suporte funciona bem e atende as datas firmadas.
28. O suporte mais eficiente é I da própria ies
29. Por ser algo novo, o setor responsável também estava se adaptando
30. IES realizou cursos de capacitação
31. nada
32.
33.
34. Suporte técnico não pode demorar a responder.
35. A equipe técnica funcionava como um help desk full time.
36. Acho que pode ser mais ágil- demora nas respostas
37. sem os secretários do departamento seria impossível
38. Acho que a IES deveria oferecer suporte tecnológico constante ao professor.

35. Qual interface de acesso à plataforma você utiliza com mais frequência no seu dia a dia?

32 responses



(21) pc

(4) smartphone (celular)

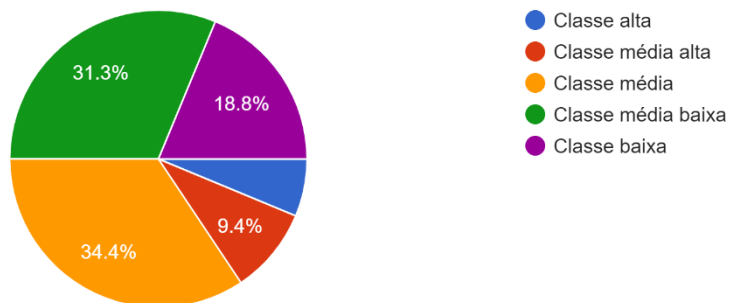
(7) pc e celular praticamente na mesma proporção

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
Subseção 2 do item VI Perfil do Discente	Investigar questões político pedagógicas da didática-instrucional da disciplina EaD	36 a 42	Aberta Fechadas

SUBSEÇÃO 2 DA SEÇÃO 6: DO PERFIL DO DISCENTE DESTE CURSO

36. Segundo sua percepção, qual o perfil socioeconômico predominante do discente do seu curso?

32 responses



(2) Classe alta

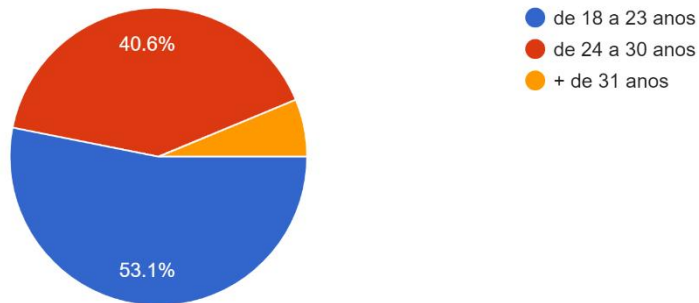
(3) Classe média alta

(11) Classe média

(10) Classe média baixa
(6) Classe baixa

37. Qual o perfil predominante da faixa etária deste discente?

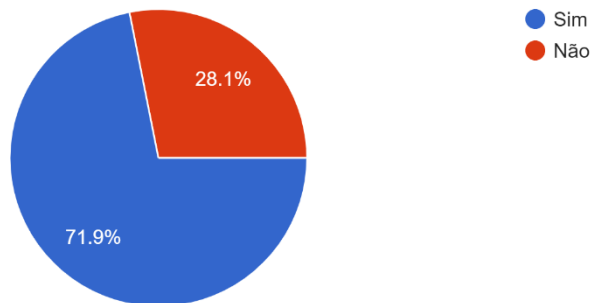
32 responses



(17) de 18 a 23 anos
(13) de 24 a 30 anos
(2) acima de 30 anos

38. Você considera que o perfil de faixa etária selecionado acima tem relação significativa com o desempenho do educando à distância?

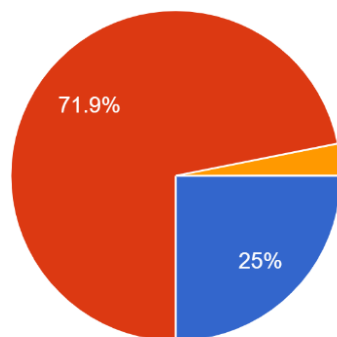
32 responses



(23) responderam que Sim
(9) responderam que Não

39. O que você diria a respeito do formato pedagógico oferecido na disciplina, considerando que o alunado padrão tivesse entre 18 e 23 anos de idade e nenhuma vivência profissional anterior?

32 responses



- Não seria o ideal, a meu ver, para um perfil de aluno muito jovem e sem experiência
- Continuaria atendendo, a meu ver, a maioria dos alunos independentemente da idade.
- Sim, a meu ver, é um conteúdo bem específico para o aluno bem jovem e pouco compatível ao nível intelectual de um aluno mais experiente

(8) Não seria o ideal, a meu ver, para um perfil de aluno muito jovem e sem experiência

(23) Continuaria atendendo, a meu ver, a maioria dos alunos independentemente da idade.

(1) Sim, a meu ver, é um conteúdo bem específico para o aluno bem jovem e pouco compatível ao nível intelectual de um aluno mais experiente

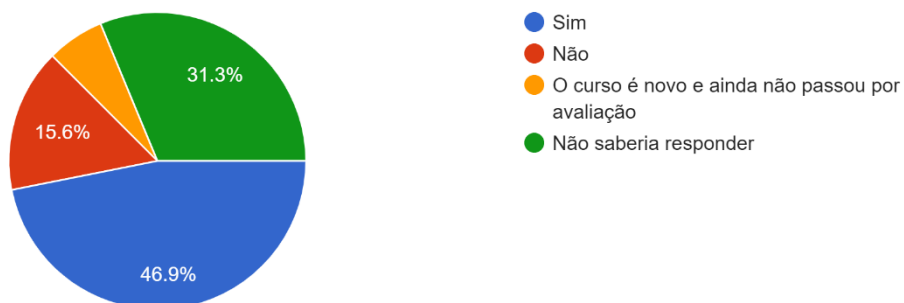
40. Por favor, justifique sua resposta:

1. 40. Por favor, justifique sua resposta:
2.—
3. O conteúdo da disciplina, no formato EAD, é favorecido pelo aluno com intimidade em novas tecnologias, não por sua idade
4. A potencia que rege a EaD permite atender a alunos de faixas etárias diferentes com objetivos diferenciados.
5. A curiosidade e necessidade de acompanhar o avanço da tecnologia não estão restritos a uma faixa etária necessariamente mais jovem.
6. Acredito na importância do presencial para alunos mais jovens!! Eles precisam do contato com o professor para prender atenção
7.—
8. Embora o aluno jovem tem mais facilidade tecnológica, mas consegue-se atingir várias faixas etárias
9. Apesar de os mais jovens terem mais facilidade com as novas tecnologias, acredito que elas são de fácil manuseio e a maioria das pessoas, independentemente da idade, conseguirá utilizá-las.
10. vai muito do interesse do aluno
11. mais novos têm mais facilidade, porém apenas com a ferramenta

12. Como ministrava disciplina teórica, não acho que a experiência profissional fosse interferir na atuação dos alunos.
13. Acima
14. Curso introdutório
15. Nunca tive problema com a idade dos alunos.
16. A resposta que tenho tido ao final de cada semestre é bem positiva por parte dos alunos.
17. A disciplina usa diversos recursos como vídeos e outros materiais interativos
18. Acho o ensino a distância mais inclusivo. O professor necessita prever e antecipar as necessidades do aluno.
19. É uma disciplina teórica, que reverbera nas vivências do cotidiano.
20. Na área de saúde, a experiência do docente demonstrada dentro de uma clínica é a ferramenta mais importante.
21. É preciso incluir mais recursos do entretenimento para conquistar esse público
22.-
23. O curso estava estruturado com poucas videoaulas, sendo fundamentalmente um conjunto de PDFs e exercícios. Creio que as videoaulas, quando bem utilizadas, ajudam a compensar a ausência da dinâmica da aula presencial.
24. A didática, recursos tecnológicos e acesso a internet influenciam mais
25. São conhecimentos que independem da idade.
26. Melhor poder aquisitivo dos estudantes.
27. A aprendizagem no ensino brasileiro deveria ser questionado, não a cronologia de um grupo.
28. A plataforma não é motivadora
29. Devido a interação e relacionamento interpessoal no desenvolvimento de projetos sociais.
30. Acredito que o público mais jovem é mais receptivo ao ambiente virtual
31. o material é bem feito e o atendimento ao aluno personalizado
32.-
33.-
34. Os alunos de hj em dia dominam as ferramentas.
35. Os conteúdos e as interfaces precisam ser atualizadas frente às dificuldades dos alunos.
36. Não demonstram maturidade para tal, possuem necessidade de interagir socialmente e se desmotivam rapidamente. Demanda disciplina que não possuem
37. eles precisam de olho no olho. tem muito material pra ler em pdf. exige muita concentração. não tenho como tirar algumas duvidas por e-mail
38. A idade do aluno para o professor não importa e sim o interesse deste aluno.

41. A nota do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) do curso que você leciona é consonante com a sua percepção?

32 responses



(15) Sim

(5) Não

(2) O curso é novo e ainda não passou por avaliação

(10) Não saberia responder

42. Por favor, justifique sua resposta:

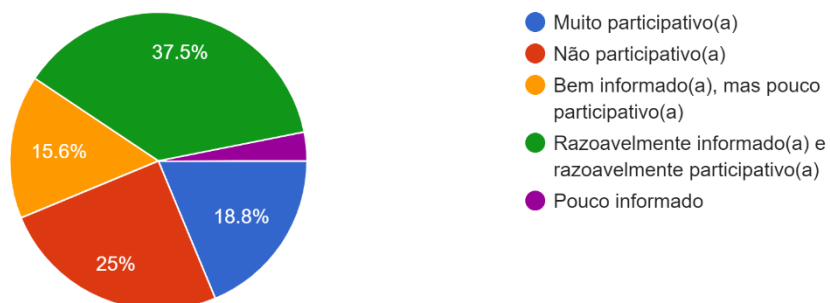
1. 42. Por favor, justifique sua resposta:
2. —
3. NSA
4. A resposta do Enade foi satisfatória, atendeu a expectativa.
5. Não tenho acesso a essa informação.
6. Nossos alunos são bem avaliados
7. NSA
8. Curso não é avaliado
9. Não sei a nota do ENADE do meu curso.
10. nao sei
11. concordo
12. Não acompanhei o resultado do ENADE.
13. Boa avaliação
14. Não há incentivos ao aluno fazer o ENADE seriamente
15. Não sei qual foi a nota no último ENADE.

16. Minha disciplina é oferecida para diferentes cursos e cada curso tem a sua nota individual.
17. Ela indica que o curso ainda pode melhorar, o que é verdade
18. O Exame é mal elaborado.
19. Não sei.
20. O aluno utiliza o ENADE como ferramenta de vingança a qualquer problema que tenha tido na graduação, ele não entende que sua nota implica na qualidade final do seu diploma.
21. Nota 4 e 5 - a IES se esforça
22.
23. Não sei como responder.
24. Não saberia responder
25. Evidência a deficiência no ensino fundamental e médio
26. O enade é fundamental para o ensino superior
27. Fica estável, nem abaixo ou com pouco destaque.
28. A nota foi baixa em função do perfil dos estudantes
29. Sim.
30. Tivemos nota 4
31. nota máxima no Enem
32.
33.
34. Não sei.
35. Sim, os alunos têm percepções adequadas à faixa de nota enade.
36. Acho que a nota é alta porque o nível de ensino da concorrência não é tão bom .
37. o ENADE é muito complicado.
38. Tive acesso à nota de desempenho do alunado da IES na qual trabalho.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
VII. Perfil de engajamento do professor com as dinâmicas das políticas públicas de EaD no Ensino superior	Identificar o grau de conhecimento e participação do professor com a legislação que rege o seu setor e que repercute diretamente sobre suas rotinas de docência	43 a 47	Abertas Fechadas Escala de Níveis

43. Considerando as políticas públicas nacionais de educação que legislam sobre o dia a dia do ensino superior que tratam de EaD, como você melhor se identifica?

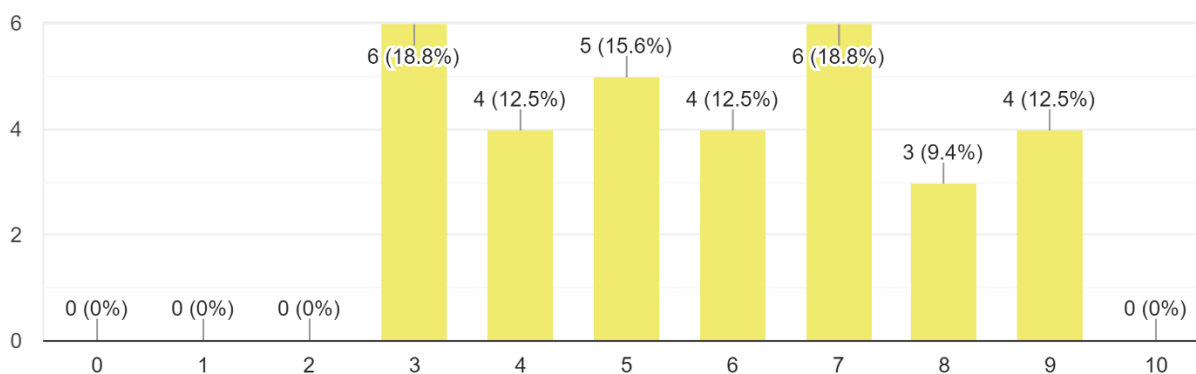
32 responses



- (6) Muito participativo(a)
- (8) Não participativo(a)
- (5) Bem informado(a), mas pouco participativo(a)
- (12) Razoavelmente informado (a) e razoavelmente participativo(a)
- (1) Pouco informado

44. Qual a sua percepção global de 0 a 10 a respeito do ensino superior à distância em comparação ao ensino superior presencial?

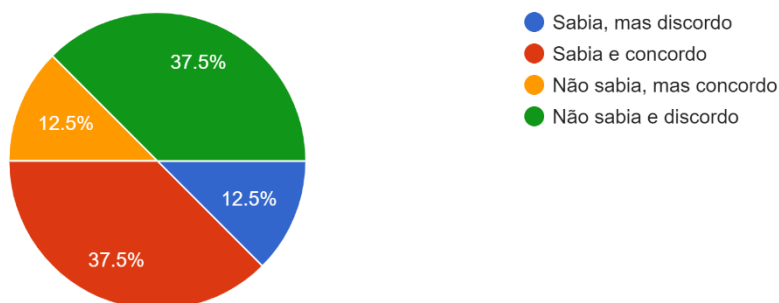
32 responses



Resposta: nota média 5,7 ou **5,5** por aproximação decimal.

45. No ato da emissão do diploma de nível superior, é proibido constar a modalidade de ensino cursada pelo formando segundo a interpretação do ...0% a distância." O que você pensa a respeito?

32 responses



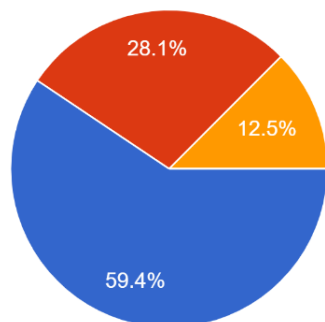
- (4) Sabia, mas discordo
- (12) Sabia e concordo
- (4) Não sabia, mas concordo
- (12) Não sabia e discordo

46. Na sua percepção, como a sociedade em geral avalia o ensino superior EaD e qualifica os profissionais nele formados?

1.	46. Na sua percepção, como a sociedade em geral avalia o ensino superior EaD e qualifica os profissionais nele formados?
2.	—
3.	De forma menos qualificada
4.	Por ser uma modalidade recente ainda encontra algumas dificuldades para aceitação total.
5.	O ensino tende a ser menos valorizado do que na modalidade presencial.
6.	Médio. Difícil não ter nada presencial. Acredito que vc ofereça oportunidade para aquele as ué NÃO consegue fazer presencial porém NUNCA será o mesmo Vai sempre faltar algo que no meu caso medicina é impossível. Precisamos da prática !!!
7.	—
8.	Modalidade ainda rara na maioria dos cursos, acho que não se tem ainda uma opinião formada
9.	Acredito que, para a minha área (Odontologia), os profissionais formados nessa modalidade são mal vistos e mal qualificados.
10.	mal avalia
11.	ainda tem preconceito

12. Eu nunca pensei a respeito, nem me lembro de ter atenção para o modo como as pessoas do meu círculo social avaliam EAD. No entanto, eu própria tenho preconceito, pois acho que não se compara ao ensino presencial.
13. Não conhecem bem e generalizam, o importante é a didática do professor e o bom conteúdo das aulas. A forma muda, mas nada substitui o conhecimento e didática dos professores
14. Não saberia opinar
15. Acho que são menos bem vistos que o formado pelo ensino presencial.
16. Vai depender de cada curso e da instituição em que cada aluno cursou.
17. Qualifica como menos capazes, o que é um grande erro, pois são mais autônomos
18. Está evoluindo para adotar o modelo.
19. Devido a multiplicação de ofertas de cursos com qualidade duvidosa, há uma generalização também em relação ao profissional. É necessário uma legislação forte para freiar a precarização que vem à reboque de EaD.
20. Ensino de baixa qualidade e última opção para quem precisa de um diploma.
21. Péssimos cursos e profissionais
22.
23. Não sei avaliar.
24. Ainda não é praticado de forma adequada
25. De forma pejorativa, por desconhecimento.
26. Está relativamente novo para analisarmos os egressos em termos de empregabilidade
27. Por ignorância, com baixa qualidade técnica.
28. Depende do profissional
29. Creio que ainda há um certo receio por parte da sociedade em certos cursos.
30. A sociedade não tem conhecimento necessário para avaliar
31. com a virtualização das disciplinas presenciais, essa percepção ficou mais positiva
32.
33.
34. A sociedade não acredita no ensino superior EaD.
35. A sociedade ainda vê a graduação ead como algo ruim. A pós lato, não.
36. De baixa qualidade .
37. avalia mal. desconfia da qualidade.
38. A sociedade ainda enxerga a EAD com um certo preconceito.

47. A ISO (International Organization for Standardization) é uma organização internacional que promove a normatização de produtos e serviços at...D? Assinale a opção mais próxima da sua opinião:
32 responses



- Acredito que sim, pois falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade no ensino superior EaD.
- Acredito que seria indiferente, pois uma eventual certificação ISO atenderia mais ao marketing da IES do que para o controle dos processos de qualidade...
- Acredito que não é necessário, porque já existem outras formas de garantia da qualidade do ensino superior EaD no...

(19) Acredito que sim, pois falta normatização e estabelecimento de padrões de qualidade no ensino superior EaD.

(9) Acredito que seria indiferente, pois uma eventual certificação ISO atenderia mais ao *marketing* da IES do que para o controle dos processos de qualidade em si.

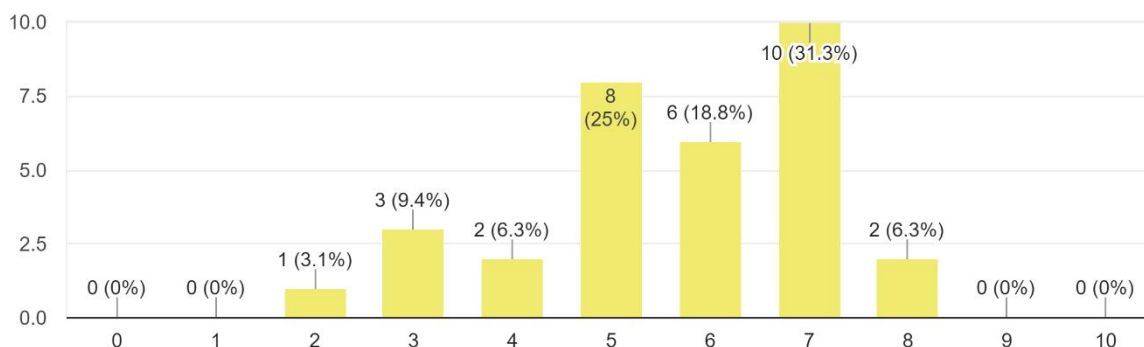
(4) Acredito que não é necessário, porque já existem outras formas de garantia da qualidade do ensino superior EaD no Brasil.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPOS DE ITEM
VIII. Tendências e perspectivas	Identificar movimentos, tendências e concepções normativas no ensino superior por quem leciona via modalidade EaD no seu dia a dia	48 a 50	Aberta Escala de Níveis

SEÇÃO 8: DAS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

48. Qual nota de 0 a 10 você daria ao ensino superior EaD em geral no Brasil de hoje ?

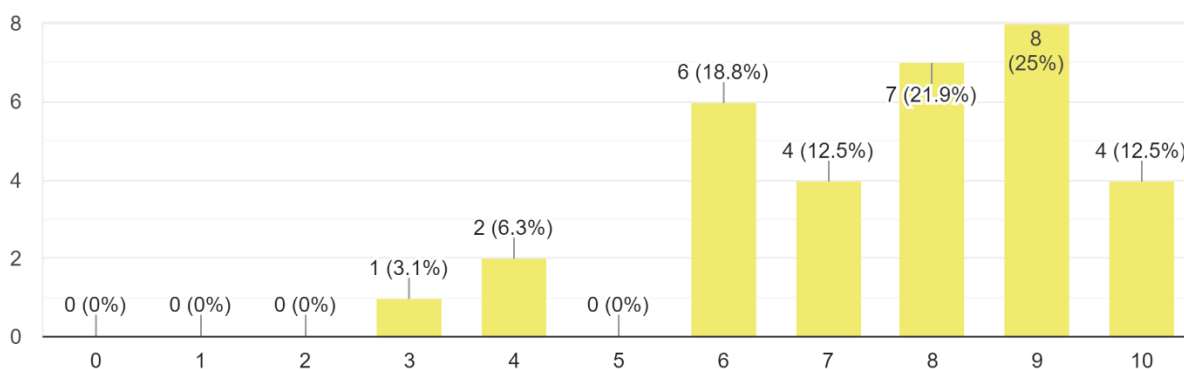
32 responses



Resposta: nota final **6**

49. Qual nota de 0 a 10 você daria para a sua experiência global como professor EaD no ensino superior?

32 responses



Resposta: nota final **8**

50. Por último, solicitamos que proponha três medidas que em seu entender contribuam para aumentar a qualidade de EaD no cenário universitário. Justifique as suas respostas:

1. **50. Por último, solicitamos que proponha três medidas que em seu entender contribuam para aumentar a qualidade de EaD no cenário universitário. Justifique as suas respostas:**

2. —

3. Mais treinamentos / mais discussões em congressos e GT / melhor infraestrutura

4. Qualidade do ensino; Ministrado por professores qualificados e treinados com total foco em EAD; Inovação, a incansável busca de novas e melhores técnicas de ensino facultadas pelos avanços tecnológicos contemporâneos.
5. Maior oferta de recursos tecnológicos, revisão nos conceitos de cada uma das modalidades e da suas respectivas grades.
6. Curso específicos, critérios bem definidos e acesso livre a plataformas
7.—
8. Treinamento dos docentes, mais oferta de cursos, menor custo e boa qualidade de internet
9. Normatização e estabelecimento de padrões de qualidade, utilização de softwares que sejam de fácil manuseio, maior treinamento de professores para essa modalidade.
10.
11. Interfaces melhores; mais conhecimento gratuito; conteúdos eletivos entre cursos e disciplinas
12. Treinamento dos professores, diretrizes claras e sugestões para padronização dos procedimentos.
13. Mais investimentos em tecnologia, gerariam mais interesses dos alunos. Melhor remuneração criaria professores mais dedicados ao EAD. Mais eventos gratuitos, webinarios para difundir a cultura e mostrar bons conteúdos .
14. Não saberia opinar
15. Que os alunos participem mais e, principalmente, liguem a câmera durante as aulas. A meu ver, isto é fundamental.
16. Diversificação de plataformas e atividades síncronas e assíncronas. Oferta de recursos para melhor pesquisa e independência por parte do aluno.
17. Reconhecimento institucional, inclusão digital dos alunos, formação específica para os docentes das IES
18. 1. Investir na formação do professor. 2. Ampliar a oferta de cursos. 3. Fazer parcerias com instituições científicas/tecnológicas.
19. Valorizações salarial dos profissionais. Legislação forte. Menos ensalamento.
20. Normatização de tempo e conteúdo; Melhoria de recursos; Treinamento formal aos professores.
21. Melhor remuneração docente. Não vale a pena ser tutor nem conteudista. Muito trabalho, baixa remuneração e nenhum prestígio. Não serve nem como "bico".
22.—
23. Aproveitar a experiência das salas de aula virtualizadas durante a quarentena da pandemia da Covid-19 e instaurar um outro modelo de EaD com aulas remotas, mas com um misto de atividades síncronas e assíncronas mais próximo do ensino tradicional. • Que o professor seja efetivamente um professor, com mais autonomia e liberdade, e não um mero tutor-fiscalizador de conteúdo pronto.
24. Não poderia opinar
25. 1. Certificar os cursos com um ISO; 2. Proibir cursos sem a presença de um professor especializado; 3 qualificação docente - eliminar a figura do tutor que nasceu para burlar a remuneração docente. Tutor, não, professor <i>on-line</i> , sim, com a mesma hora aula..

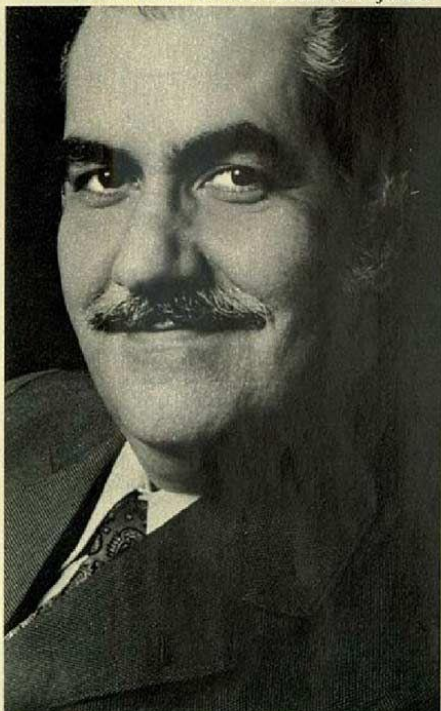
26. 1 - Preparação dos estudantes; ensino híbrido; melhores condições socioeconômicas da
27. Acessibilidade em todos os ambientes educativos, com suporte aos com comprovadamente não possuem equipamentos, além de maior valorização técnica e financeira.
28. Valorização do docente, maior número de encontros presenciais, plataformas mais interativas
29. Especificar ao menos um modelo por áreas.
30. Mais encontros ao vivo com possibilidade de interação imediata entre discente e docente.
31. acesso aos recursos disponibilizando equipamentos
32.
33.
34. Regulamentação, certificação, capacitação.
35. Trabalho de consenso das funcionalidades e pontos positivos de EaD. Investimento em customização de plataformas/ava. Formação de professores e tutores para a ead.
36. Métodos de avaliação menos objetivos e mais analíticos , turmas com menor número de alunos e materiais menos resumidos .
37. A formação deve ser continuada, os monitores devem ser treinados e não tem como atenderem todos os cursos, menos aluno por turma - impossível atender 200 alunos numa turma, professor-tutor, salários de hora aula equiparados ao salário do presencial, garantia de acesso à internet nas áreas remotas do país,
38. Investimento na formação continuada dos professores, pois os mesmos precisam acompanhar o crescimento tecnológico para aplicá-lo em sua prática pedagógica. Que fosse disponibilizada uma internet de qualidade tanto para o professor quanto para o aluno, para que os mesmos pudessem acessar as plataformas de ensino com mais qualidade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Prezado (a) Senhor (a), Esta pesquisa consiste na realização de levantamento documental e aplicação de formulários junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida de modo que permita compreender as percepções dos participantes acerca das implicações de EaD no ensino superior brasileiro da atualidade e dessa forma contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática. Não havendo qualquer interesse pelo nome ou identificação de pessoas no presente estudo, é permitido que os resultados gerais da pesquisa sejam divulgados desde que seja mantido o anonimato da identidade do entrevistado. Todos os registros efetuados e dados coletados ao longo desta investigação serão usados para fins exclusivamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de tese, artigos científicos ou trabalhos em eventos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial ou outros objetivos. Em caso de concordância com as considerações expostas solicitamos que sinalize o seu consentimento no local indicado.

100% consentiu

Ajude o Mobral com segundas intencões.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco.
Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa.
Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar:
ajude o Mobral para ajudar a sua empresa.
Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.



Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.



Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sendo recrutador, professor, mentor ou colaborando nos serviços de secretária.

MATERIAL: cadernos, livros, bancos, lâmpadas, foneas, tudo que for útil para as aulas.

RECURSOS: através de qualquer importância.

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Nota: A presença do *rationale* político-econômico por trás deste anúncios da década de 1970 parecia indicar a necessidade dos empresários brasileiros se mobilizarem para viabilizar o surgimento de uma nova classe trabalhadora alfabetizada, com maior poder de consumo e, conseqüentemente, viabilizando assim o próprio crescimento econômico do país (programa MOBREAL 1971-1985).

Anexo II – Projeto Minerva



Nota: O aparelho de rádio do Projeto Minerva (anos 1970), retratado na imagem acima, era distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) e disponibilizado em bancas de jornal, padarias e mercearias por todo o país, para que brasileiros mais carentes, sem acesso muitas vezes à energia elétrica, pudessem acompanhar as aulas da Rádio Escola - num grande esforço do governo brasileiro de alfabetização das massas.

Anexo III - Nota Técnica n.º 12/2017/CGCQES/DAES sobre Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

NOTA TÉCNICA N.º 12/2017/CGCQES/DAES
PROCESSO 23036.000863/2017-21

INTERESSADO: DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Assunto: Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

1. OBJETIVO

A presente Nota Técnica tem como objetivo esclarecer o procedimento de cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-Enade.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Enade é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sinaes é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um 'tripé' avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

O processo avaliativo do Enade é constituído por dois instrumentos que auxiliam na avaliação da qualidade da educação superior e na busca por subsídios para políticas de melhoria, a saber: a prova e o Questionário do Estudante.

3. A COMPOSIÇÃO DA PROVA

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação do país e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Para atender a este objetivo, a prova é constituída de duas partes:

- Formação Geral (FG): composta de 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas.
- Componentes Específicos (CE): composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas.

A partir das questões de Formação Geral, espera-se que os graduandos evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas e avalia aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto.

A parte de Componente Específico, por sua vez, contempla a particularidade de cada área e de suas eventuais modalidades, tanto no domínio dos conhecimentos, quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional, e investiga conteúdos do curso por meio da exploração de diferentes níveis de complexidade.

As competências, habilidades e conhecimentos avaliados em cada área são especificados nas Diretrizes de Prova. A definição das Diretrizes de Prova é realizada por especialistas - todos docentes com larga experiência no ensino de graduação nas áreas de conhecimento avaliadas e representativos de instituições de educação superior, públicas e privadas, das cinco regiões do país. O processo de elaboração e revisão técnico-pedagógica das questões que compõem as provas é realizado a partir do Banco Nacional de Itens, modelo que contempla, por meio de Edital de Chamada Pública, a participação de docentes de todo país que atuam nas áreas avaliadas. O exame é aplicado aos concluintes dos cursos de graduação de todo o Brasil, permitindo a obtenção de um panorama nacional dos resultados da aprendizagem dos estudantes das áreas avaliadas. Por conta disso, o Enade é uma oportunidade ímpar para que os estudantes analisem em que medida, ao longo de sua graduação, foi possível incorporar as habilidades, competências e conhecimentos previstos nas Diretrizes Curriculares do seu curso.

É importante ressaltar que o exame assegura o sigilo do resultado do desempenho individual dos estudantes, por isso, o resultado individual de um concluinte só pode ser acessado por ele próprio.

Os resultados do Enade são insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Estes indicadores têm importantes repercussões para o desenvolvimento dos cursos e das instituições de educação superior (IES), pois, a partir da sua divulgação para a sociedade, o diploma conferido por um curso com bom desempenho pode ser mais prestigiado e valorizado.

4. O CÁLCULO DA NOTA

A nota final do estudante no Enade é obtida pela média ponderada na qual a parte de Formação Geral responde por 25% e a parte de conhecimento específico, por 75%. O componente de Formação Geral (FG) é assim constituído:

● 8 questões Objetivas de múltipla escolha com peso idêntico, perfazendo 100%. Assim, a nota bruta das questões objetivas de FG (NToblFG) é a proporção de acertos dessas questões.

● 2 questões discursivas (D1 e D2) cuja correção leva em consideração o Conteúdo (Peso de 80%) e aspectos referentes à Língua Portuguesa (LP) com Peso de 20% distribuídos da seguinte maneira: Aspectos Ortográficos (30%); Aspectos textuais (20%) e Aspectos morfosintáticos e vocabulares (50%). Assim, a nota da questão discursiva 1 é assim calculada:

$$NT_{D1} = 0,20.NTFG_{D1} + 0,80.NTFG_{D1_{CT}}$$

De forma análoga é calculada a nota da questão D2.

A Nota das questões discursivas de Formação Geral (NTDis FG) é a média simples das notas das duas questões discursivas:

$$NT_{Dis\ FG} = \frac{NT_{D1} + NT_{D2}}{2}$$

A nota da Formação Geral NT FG é a média ponderada das duas notas, Objetivas e Discursivas com pesos de 60% e 40%, respectivamente:

$$NTFG = 0,60.NT_{obl\ FG} + 0,40.NT_{Dis\ FG}$$

Por sua vez, o Componente de Conhecimentos Específicos (CE) é constituído por:

- 27 questões objetivas de múltipla escolha com peso idêntico. Assim, a nota das questões de conhecimentos específicos (NTObj_CE) é a proporção de acertos dessas questões.
- 3 questões discursivas nas quais 100% da nota refere-se ao conteúdo. A nota das questões discursivas de Conhecimentos Específicos (NTDis_CE) é a média simples das notas dessas 3 questões.

$$NT_{Dis_CE} = \frac{NT_{CE_D1} + NT_{CE_D2} + NT_{CE_D3}}{3}$$

A nota DE Conhecimentos Específicos NTCE é a média ponderada das duas notas, Objetivas e Discursivas com pesos de 85% e 15%, respectivamente.

$$NTCE = 0,85.NT_{Obj_CE} + 0,15.NT_{Dis_CE}$$

As notas dos componentes Formação Geral e Conhecimentos Específicos são arredondadas com uma casa decimal e a Nota Final do Estudante (NTser) é calculada com ponderação por pesos proporcionais ao número de questões de cada componente: 25% para componente de Formação Geral e 75% para Conhecimentos Específicos:

$$NT_{Ger} = 0,25.NTFG + 0,75.NTCE$$

Essa nota é arredondada para uma casa decimal.

5. CONCLUSÃO

DO exposto, entende-se que são prestadas as informações necessárias para esclarecer a comunidade em geral acerca dos procedimentos e pesos envolvidos no cálculo da nota do Estudante no Enade.

Robson Quintilio

Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais

De acordo,

Suzi Mesquita Vargas

Coordenadora - Indicadores de Qualidade da Educação Superior

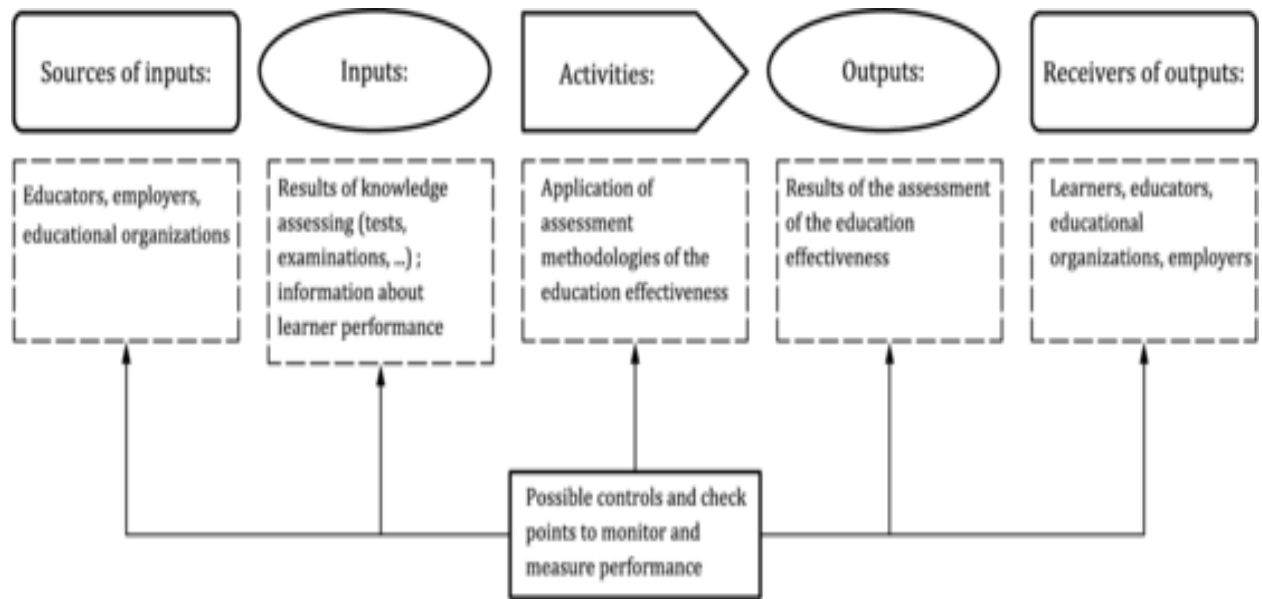
Renato Augusto dos Santos

Coordenador Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior

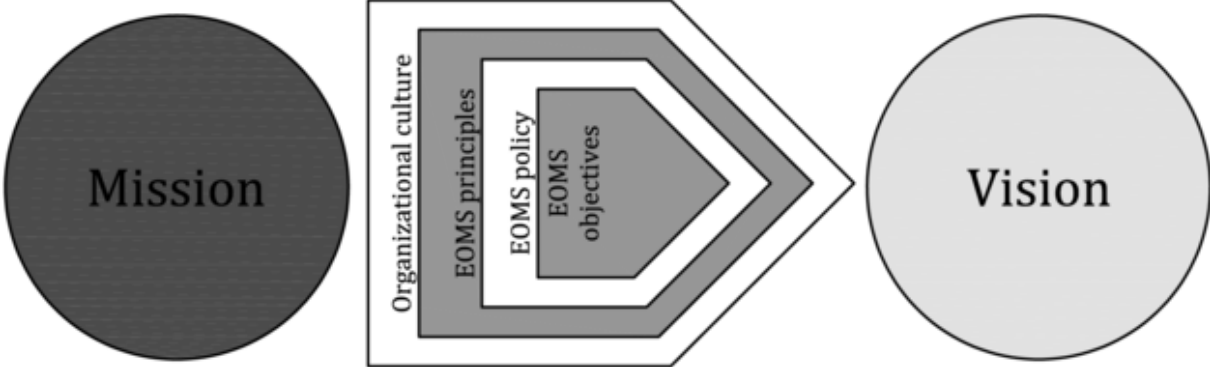
Rui Barbosa de Brito Junior

Diretor de Avaliação da Educação Superior

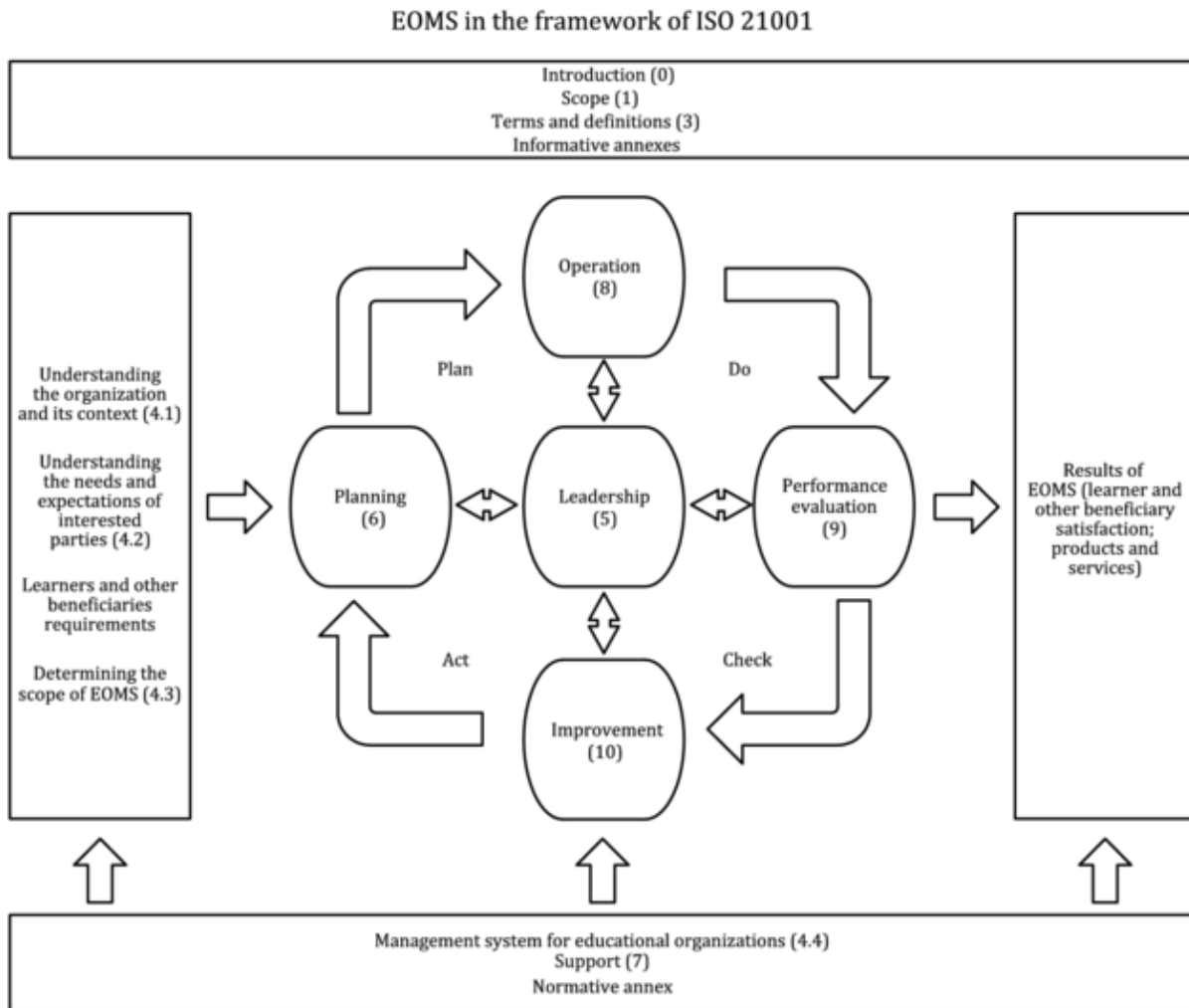
Anexo IV – Organograma 1 da norma ISO 21001:2018



Anexo V – Organograma 2 da norma ISO 21001:2018



Anexo VI – Organograma 3 da norma ISO 21001:2018



Anexo VII – Tabela desenvolvida de Normas ISO aplicáveis à educação

Norma	Nome técnico	Comitê Técnico	Particularidades e outras informações
ISO 9001: 2015	Sistemas de Gestão de Qualidade Quality Management Systems https://www.iso.org/standard/62085.html	ISO/TC 176/SC 2 Quality systems	Selo de qualidade mais famoso no Brasil, associado às empresas éticas, que zelam pelo bem-estar de suas comunidades de usuários, clientes, colaboradores e <i>stake holders</i> , aferindo qualidade a gestão de processos. Há um caso de grande sucesso de um curso de Medicina EaD na Índia que obteve muita repercussão com a padronização ISO 9001 na North Eastern Indira Gandhi Regional Institute of Health & Medical Sciences (NEIGRIHMS)
ISO 9004: 2018	Quality management — Quality of an organization — Guidance to achieve sustained success https://www.iso.org/standard/70397.html	ISO/TC 176/SC 2 Quality systems	Tal qual a ISO 9001:2015 a ISO 2004:2018 se aplica a qualquer tipo de organização, independentemente de tipo, produtos e serviços oferecidos.
ISO 29993: 2017	Learning services outside formal education https://www.iso.org/standard/70357.html	ISO/TC 232 Education and learning services	Educação Continuada, Não-formal, Empresarial e afins – Não é focada para escolas, faculdades e universidades.
ISO 19796-3: 2009	Information technology — Learning, education and training — Quality management, assurance and metrics — Part 3: Reference methods and metrics https://www.iso.org/standard/46159.html	ISO/IEC JTC 1/SC 36 Information technology for learning, education and training	ICS : 03.100.30 Management of human resources <u>35.240.90</u> IT applications in education
ISO/IEC JTC 1/ SC 36	Information Technology for Learning, Education and Training https://www.iso.org/committee/45392.html	Secretariat KATS Korean Agency for Technology Standards - estabelecido em 1999 é um subcomitê de padronização (SC), que faz parte do Comitê Técnico Conjunto ISO / IEC JTC e da Comissão Eletrotécnica Internacional (IEC), que desenvolve e facilita padrões no campo da tecnologia da informação (IT) para aprendizado, educação e treinamento (LET).	Padronização no campo das tecnologias da informação para aprendizado, educação e treinamento para apoiar indivíduos, grupos ou organizações e para permitir a interoperabilidade e a reutilização de recursos e ferramentas. Exclui conotações relativas a convenções culturais de medidas de aprendizagem.

ISO 29994	Learning services — Additional requirements for distance learning https://www.iso.org/standard/54663.html	ISO/TC 232 Education and learning services	ICS : 03.180 Education
ISO 40180:2017	Information technology — Quality for learning, education and training — Fundamentals and reference framework	ISO/IEC JTC 1/SC 36 Information technology for learning, education and training	A ISO / IEC 40180 fornece os fundamentos e a estrutura de referência para garantia da qualidade, gerenciamento da qualidade e melhoria da qualidade na aprendizagem, educação e treinamento aprimorados pela TI (chamado E-Learning). Consiste principalmente no QRF (Quality Reference Framework) para E-Learning, que é um framework comum e genérico para descrever, especificar e entender propriedades críticas, características e métricas de qualidade. O QRF combina um modelo de processo elaborado e extenso com um modelo descritivo para os processos. A ISO / IEC 40180 harmoniza abordagens, conceitos, especificações, termos e definições existentes relacionados à qualidade para E-Learning, educação e treinamento.
ISO 19796-1: 2015	ISO/IEC 19796-1:2005 Information technology — Learning, education and training — Quality management, assurance and metrics — Part 1: General approach https://www.iso.org/standard/33934.html	ISO/IEC JTC 1/SC 36 Information technology for learning, education and training	O padrão foi revisado pela ISO/IES 40180:2017 Contém anexos baseados no Código Francês 'Code of Practice in e-Learning' (AFNOR Z 76-001) e no Alemão DIN PAS 1032-1. Há inclusos anexos de Reference Quality Criteria (RQC) is included.
ISO 21001:2018* (*Indicada pela ABNT via e-mail)	Educational organizations Management Systems for Educational Organizatios – Requirements with Guidance for use https://www.iso.org/standard/66266.html https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en https://www.iso.org/news/ref2284.html https://www.iso.org/news/Ref2174.html	ISO/TC 232 Education and learning services	ISO 21001:2018 especifica os requisitos para um sistema de gerenciamento para organizações educacionais (EOMS) quando essa organização: a) precisa demonstrar sua capacidade de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de competências por meio de ensino, aprendizado ou pesquisa; b) visa aumentar a satisfação dos alunos, outros beneficiários e funcionários por meio da aplicação eficaz de seu *EOMS, incluindo processos para melhoria do sistema e garantia de conformidade com os requisitos dos alunos e de outros beneficiários. * Enterprise Output Management System
	Human-centred design processes for interactive systems	ISO/TC 159/SC 4	Ergonomics of human-system interaction

ISO 13407:1999	https://www.iso.org/standard/21197.html		Revisada por ISO 9241-210:2010
ISO 9241-11:1998 ISO 9241-11:2018	Ergonomic requirements for office work with visual display terminals https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en https://www.iso.org/standard/16883.html	ISO/TC 159/SC 4 Ergonomics of human-system interaction	Usabilidade Pedagógica O objetivo de projetar e avaliar sistemas, produtos e serviços para usabilidade é permitir que os usuários alcancem objetivos de forma eficaz, eficiente e com satisfação, levando em consideração o contexto de uso. Este documento explica como a usabilidade pode ser interpretada em termos de desempenho e satisfação do usuário e enfatiza que a usabilidade depende das circunstâncias específicas em que um sistema, produto ou serviço é usado.
ISO ICS 03 EDUCATION	https://www.iso.org/ics/03.180/x/		Todas as normativas que englobam educação
ICS 35 35.240.90	https://www.iso.org/standard/70357.html		Possui 63 padrões de operações de E-Learning
ISO GLOSSARY	https://www.iso.org/glossary.html	Usos, abreviações e terminologias	ICS International Classification of Standards

Nota: Tabela e pesquisa de autoria própria da pesquisadora com conteúdos extraídos dos respectivos *sites* nela indicados.

Anexo VIII – Demonstrativo do valor de ações de empresas privadas de capital aberto e a participação de EaD no Ensino Superior

Nota: Valor das ações no canto inferior direito da imagem. Retirado de: <http://www.cogna.com.br/> em 29 de julho de 2020.

For Investors > Historical Price Lookup

Historical Price Lookup

Stock Quote | Stock Chart | Historical Price Lookup

Lookup Month: Lookup Day: Lookup Year:

Week of 07/27/2020

Date Requested	Closing Price	Volume	Split Adjustment Factor	Open Price	Day High	Day Low
07/27/2020	\$139.75	281,313	1:1	\$138.00	\$139.86	\$136.36
07/28/2020	\$135.49	372,311	1:1	\$136.64	\$143.00	\$135.47
07/29/2020	\$135.24	330,976	1:1	\$135.49	\$137.53	\$134.65

NOTE: The Closing Price, Day's High, Day's Low, and Day's Volume have been adjusted to account for any stock splits and/or dividends which may have occurred for this security since the date shown above. The Split Adjustment Factor is a cumulative factor which encapsulates all splits since the date shown above. The closing price above is not necessarily indicative of future price performance.

Nota: Preço das ações do grupo New Oriental, provedor de serviços educacionais e tecnologia da China. Retirado de: <http://investor.neworiental.org/stock-information/historical-price-lookup> em 29 de julho de 2020.

Anexo IX – Propagandas de grupo privado fornecedor B2B de produtos EaD no Brasil (extraídas do *site*)

grupo **a** EDUCAÇÃO E

Outras empresas do Grupo A

SAGAH SOLUÇÕES EDUCACIONAIS INTEGRADAS

Quem Somos Nossas Soluções Casos de Sucesso Área do Professor Blog Contato

NOSSAS SOLUÇÕES PARA SUA IES

Ofereça conteúdo de qualidade

Abra seu curso EAD

Aumente sua nota no ENADE

Capacite seus professores

Estamos online!

SOLUÇÕES EDUCACIONAIS INTEGRADAS

Quem Somos Nossas Soluções Casos de Sucesso Área do Professor Blo

AUMENTE A NOTA DA SUA IES NO ENADE.

O Sistema de Avaliação SAGAH é uma solução que dispõe de um banco de dados com milhares de questões validadas e categorizadas por meio de testes psicométricos. Através desse sistema, a IES pode aplicar suas avaliações de acordo com os critérios adotados nas provas do ENADE, impactando diretamente o desempenho dos alunos tanto no Exame quanto no curso.

SAIBA MAIS

FALE COM UM DOS NOSSOS ESPECIALISTAS. NÓS TEMOS A SOLUÇÃO.

NOME

INSTITUIÇÃO

CARGO

E-MAIL

Nota: As imagens acima são do *site* do conglomerado Sagah Grupo A, representante brasileiro da plataforma *Blackboard*, utilizada por influentes IES atuantes em EaD no Brasil. Destaca-se neste exemplo, na cesta de soluções educacionais integradas, ofertado pela empresa às IES, o predomínio da associação entre: performance da IES no ENADE - com a qualidade de um conteúdo de ensino dirigido ao teste - ao possível sucesso institucional a ser aferido e reconhecido pelo governo e outros *stakeholders* a um curso universitário. Retirado de: <https://sagah.grupo.com.br/> em 28 de julho de 2020.