

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE E INOVAÇÃO

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Catarina de Almeida Santos

(Organizadoras)

VOLUME I

@npae

CNPq

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Catarina de Almeida Santos
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS:
POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE E INOVAÇÃO**
Volume I

ANPAE
2021

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

FICHA CATALOGRÁFICA

L732e

Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação. Organização: Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Catarina de Almeida Santos – Volume 1 - [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2021.

Recurso Digital: il.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 172 páginas

ISBN: 978-65-87561-10-3

1.Educação. 2. Educação a distância. 3. Tecnologias Educacionais. 4. Políticas Públicas I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira. II. Santos, Catarina de Almeida, III. Título

CDU 37.018.43/49

CDD 371.35

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita



SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO

❖ Luiz Fernandes Dourado

10

APRESENTAÇÃO - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUALIDADE E INOVAÇÃO: CAMINHO PARA DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL?

❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima
❖ Catarina de Almeida Santos

18

CAPÍTULO I - ENTRE CONCEITUALIZAÇÕES E TENDÊNCIAS: QUALIDADE E INOVAÇÃO NA EaD

❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima
❖ Katia Morosov Alonso

24

CAPÍTULO II - INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PONTUAÇÕES TEÓRICAS

❖ Maria Cristina Lima Paniago
❖ Miriam Brum Arguelho
❖ Ana Maria Ribas

40

CAPÍTULO III - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES DOCENTES

❖ Arlinda Cantero Dorsa
❖ Nádia Bigarella
❖ Rosimeire Martins Régis dos Santos

53

CAPÍTULO IV - DIREITO E DEMOCRACIA

❖ Nilton Neto Costa Lima
❖ Fernanda de Paula Ferreira Moi
❖ Johann Maravieski Muniz

69

CAPÍTULO V - EaD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UAB NO CENTRO DO DEBATE

❖ Carina Elisabeth Maciel
❖ Franciele Aparecida Henrique Taveira
❖ Kelly Cristina da Silva Ruas

81

CAPÍTULO VI - GESTÃO E QUALIDADE DA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS E DESAFIOS

❖ Karine Nunes de Moraes
❖ Pollyana Vieira de Andrade
❖ João Ferreira de Oliveira

98

CAPÍTULO VII - OS MOOCS E O PROTAGONISMO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ABERTA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

- ❖ Daiani Damm Tonetto Riedner
- ❖ Karina de Oliveira Xavier

115

CAPÍTULO VIII - A UTILIZAÇÃO COMPULSÓRIA DE TECNOLOGIAS DE EAD PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DO COVID-19

- ❖ Emanoela Celestino Almeida Ramos
- ❖ Flávia Magalhães Freire
- ❖ Leila Cristina Borges

138

CAPÍTULO IX - EXPANSÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REGIÃO CENTRO-OESTE

- ❖ Giselle Cristina Martins Real
- ❖ Francielle Priscyla Pott

150

BIODATAS

166



PREFÁCIO

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE EDUCATIVA EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO REGULATÓRIA

Luiz Fernandes Dourado¹

luizdourado2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5212-6607>

A coletânea intitulada **Educação a Distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação** organizada pelas professoras doutoras Daniela da Costa Britto Pereira Lima da Universidade Federal de Goiás e Catarina de Almeida Santos da Universidade de Brasília analisa temáticas da maior relevância no campo das políticas educacionais, em particular, abordam questões atinentes a educação a distância na educação superior.

Acompanho a algumas décadas o debate sobre a educação a distância, na condição de pesquisador e propositor do primeiro curso de aperfeiçoamento nesta modalidade educativa na UFG e, no período de 2012 a 2016, na condição de Conselheiro da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), fui membro da Comissão da CES e relator do Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado por unanimidade no CNE e que resultou na sua homologação e, portanto, na Resolução CNE CES nº 01/2016 que Estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

O debate sobre a EaD, ainda que as temáticas e práticas nesta modalidade não sejam novas no Brasil, ganha estatura com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Pós Doutor em Sociologia na EHESS/CRBC, Membro da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE), Diretor da Anpae e membro do FNPE.

Nacional (LDBEN) e com os desdobramentos políticos decorrentes de sua efetivação articulados aos processos de expansão da educação superior demarcados pelo embate histórico entre a esfera pública e a esfera privada.

A trajetória da educação a distância no Brasil, a partir dos anos 1990, vai se desenvolver no contexto da reforma do Estado, da reforma do sistema educativo, em articulação com os processos transnacionais, sobretudo articulados as recomendações dos organismos multilaterais, cujas proposições e recomendações encontravam espaço nas formulações nacionais e eram apreendidas no cenário educacional.

Na contramão de uma postura determinista, sinalizo a convergência das recomendações dos organismos internacionais para a educação a distância, como modalidade educacional a ser expandida, e com parte dos desafios postos aos movimentos e demandas pela democratização da educação no país, sobretudo, da educação superior, sua expansão e interiorização. Nesse contexto, se apresentava a regulamentação da educação a distância, como decorrência, entre outros, do artigo 80 da LDBEN. Importante ressaltar que várias iniciativas na educação superior, por meio da modalidade EaD, foram delineadas destacando-se a criação de consórcio, rede dentre outras.

A discussão sobre a EaD sempre foi tensa e objeto de grandes disputas, envolvendo a concepção, o papel das TICs, dos profissionais da educação, dos técnicos, do material didático, infraestrutura e acessibilidade, a relação público e privado, entre outras importantes questões e desafios demarcados por frágil processo regulatório.

Vários esforços convergiam para a necessidade de se estabelecer formulações mais orgânicas para esta modalidade. Nessa direção, movimentos foram efetivados no Ministério da Educação por meio da criação de grupos de estudo, de discussão e de assessoramento. Aliado a esse esforço nacional, sinalizações e ações propositivas foram efetivadas no sentido de expansão desta modalidade educativa, ou seja, ao mesmo tempo em que se fazia uma avaliação do estado da arte se buscava estabelecer mecanismos direcionados a incentivar a materialização da educação a distância.

Dispositivos foram aprovados (incluindo Decretos, Portarias, padrão de qualidade, dinâmicas avaliativas) e várias iniciativas de apoio a expansão da modalidade EaD vão se deslindando (redes, consórcios, universidades virtuais...) nos setores público e privado. As atividades de regulação, avaliação e supervisão ainda estavam se estruturando e esse processo abriu margem para uma significativa expansão da modalidade nem sempre atenta a garantia dos padrões de qualidade para a educação superior.

Esforço efetivo foi feito pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE (2012 a 2016) ao buscar normatizar a matéria, objetivando a efetivação de marcos regulatórios e de avaliação face a constatação das insuficiências dos marcos normativos (a despeito do Decreto 5622/2005 e dos padrões de qualidade) e levando em consideração, também, as inúmeras denúncias de ofertas irregulares e de baixa qualidade de cursos superiores em todo o país. Importante ressaltar que, no contexto da criação da Comissão², vários embates se efetivavam no campo, especialmente entre os setores público e privado.

Importante ressaltar, ainda, a mística criada em torno da EaD como mola propulsora da democratização do acesso, concepção muitas vezes descolada da defesa da necessária efetivação de política pública. A esse respeito Dourado (2020, p. 28) afirma

Outra questão de fundo refere-se a uma certa mistificação da EaD modalidade, quase que como panaceia: para alguns, a EaD passou a ser vista como modalidade que resolveria todos os problemas, todas as desigualdades educacionais. Havia, e acredito que ainda há, uma certa mística e, por outro lado, um tensionamento sobre essas questões no cenário brasileiro, que eu costumo dizer “desigual e combinado”. Quer dizer, este cenário contraditório em que você tem tecnologia de ponta e, ao mesmo tempo, uma parte da população vivendo em condições sub-humanas, sem moradia, sem acesso à energia elétrica etc.. Isso implica dizer que a política educacional, enquanto política pública, não pode se desarticular de outras políticas da área econômica e cultural e deve ser construída numa perspectiva de Estado e não restrita a políticas de governo. E aí, mais uma vez, eu coloco os limites da crença e mística em relação à EAD e a democratização. Apesar de ter, efetivamente, ocorrido uma expansão da educação, essa expansão não assumiu, e nem poderia assumir, os contornos da requerida democratização do acesso e permanência com qualidade social. Na educação superior, a expansão na modalidade EaD se deu com algumas iniciativas bem sucedidas, mas, lamentavelmente, com uma significativa parcela das iniciativas ofertadas com condições inadequadas. E se a gente considerar o espaço da democratização, como expressão de garantia de acesso à educação em áreas consideradas remotas ou mais carentes, ela não se efetivou no sentido de superar a dívida histórica do Estado brasileiro. A expansão vai se dar pautada por um tensionamento público e privado e por uma disputa da concepção de qualidade, e, mais ainda, os indicadores educacionais revelam que o discurso da democratização para a população que não tinha acesso à educação e que estava distante dos grandes centros, não vai ser efetivado. Boa parte das experiências, na modalidade EaD, vai ter uma presença maior nas capitais e nos municípios de médio porte; portanto, em localidades que já

² A esse respeito ver Dourado (2020)

tinham condições mínimas, inclusive de acessibilidade. Então é tencionar essa relação linear entre EaD e democratização, pois muitas experiências contribuíram para ampliar o acesso, mas isso não significou efetiva democratização e interiorização. Outro limite refere-se à oferta de educação superior com efetiva garantia de padrão de qualidade. Parte das experiências, ainda que tenha contribuído para ampliar as condições de oferta, apresenta limites em termos de acesso, contribuindo para a manutenção de desigualdades e assimetrias no Brasil (nacionais, regionais, municipais, institucionais e intrainstitucionais). Em alguns casos, temos a ampliação do acesso e problemas nas condições de permanência, ou seja, ampliação de vagas sem a garantia de condições objetivas, incluindo as tecnologias de informação e o conhecimento, profissionais da educação, material didático, acessibilidade, acompanhamento e avaliação, entre outros. Veja bem, podemos dizer que houve, sim, uma ampliação do acesso, mas, em muitos casos, sem as condições objetivas e a efetiva perspectiva da democratização, sem políticas articuladas (ficamos restritos a programas), garantia de qualidade, financiamento e dinâmicas de organização e gestão, inclusive pedagógica e tecnológica. Por outro lado, é importante chamar a atenção para algumas iniciativas e, particularmente, algumas iniciativas públicas num primeiro momento. Isso ocorre de maneira bem isolada, se considerarmos o sistema federal e instituições do sistema estadual -pensando no setor público. Mas, vamos ver essa questão sofrendo mudanças na fase seguinte com a instituição do programa Universidade Aberta do Brasil, que, a despeito de não constituir uma política de Estado, nasce como um programa vocacionado a contribuir para o incremento da EaD no sistema público, sobretudo federal (DOURADO, 2020, p. 28)

A CES/CNE cumpriu um importante papel, neste contexto, ao efetivar estudos e propor novo marco regulatório. Assim, ao aprovar, por unanimidade, o Parecer CNE/CES 564/2015 e Resolução Anexa, sob minha relatoria, que foi homologação pelo MEC, propiciou ao campo a Resolução CNE CES 1/2016 que estabeleceu Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

É fundamental compreender que os embates sobre a EaD como modalidade e, sobretudo, as exigências trazidas no bojo da Resolução CNE CES 1/2016 passam a ser objeto de novos questionamentos, sobretudo pelo setor privado mercantil (nacional e transnacional) que, historicamente, se opõe a qualquer marco regulatório que visa a efetiva institucionalização da modalidade com garantia de qualidade social.

Vários movimentos vão se efetivar, após o golpe de 2016, com apoio de setores governamentais. Boa parte destes movimentos se efetivam em contraposição a Resolução CNE CP 1/2016 e suas exigências no que concerne a concepção de EaD, contextualização

da IES, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato; contextualização do curso, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato; estrutura e organização curricular, bem como metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso; perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, perfil do egresso, tanto da instituição como dos respectivos cursos ofertados na modalidade a distância; modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade, subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem, infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores; abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; e relato institucional e relatórios de autoavaliação.

Nesta direção, novos atos são delineados com especial realce para os Decretos, como o Decreto nº 9.057, de 2017 que “Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga o Decreto nº 5.622/2005 e o Decreto nº 9.235/2017” que “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”. Estes atos se configuram como parâmetros regulatórios que flexibilizam várias exigências para a efetivação da EaD, como modalidade a ser institucionalizada, envolvendo desde questões atinentes à institucionalização da modalidade, aos profissionais da educação, até a flexibilização dos processos de autorização, credenciamento e reconhecimento, dentre outros.

Na mesma direção, outro movimento em curso deve-se a decisão do CES do CNE de instituir uma Comissão para revogar a Resolução CNE CES 1/2016. Tais processos e movimentos sinalizam a primazia dos interesses da educação superior privada mercantil em detrimento dos requisitos de qualidade para a oferta da EaD no país.

Face a este pequeno histórico, ressalto a importância desta coletânea que é resultado de análises e pesquisas, envolvendo pesquisadores de várias instituições do Centro-Oeste cujas análises permitem ao leitor problematizar concepções e tendências em disputa, questões atinentes a planejamento, gestão, organização, qualidade, inovação, financiamento, expansão, interiorização, institucionalização, relação público e privado e os

desdobramentos destes processos nas instituições de educação superior, com especial ênfase no papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sem descuidar de apontar suas potencialidades e limites.

São temáticas que se articulam e desvelam desafios face ao complexo cenário da EaD em nosso país demarcado por uma expansão vertiginosa, em muitos casos, sem a garantia de condições efetivas de funcionamento com qualidade.

A discussão sobre a qualidade e a efetiva institucionalização da EaD como modalidade se apresenta como temáticas basilares para os estudos, pesquisas e proposições no campo. A esse respeito ressalto a definição de Dourado (2020a, p. 179-189) sobre qualidade:

(...) uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Uma educação de qualidade implica, portanto, considerar a multiplicidade desses aspectos, como resultado de processos coletivos e democráticos, articulados à concepção de educação e qualidade social, às condições de acesso e permanência, aos sujeitos envolvidos no processo e suas condições concretas, à dinâmica formativa e aos aspectos político-pedagógicos que consubstanciam o ato educativo, envolvendo a aquisição e a produção de conhecimentos e saberes significativos, a avaliação formativa, a definição coletiva de base comum nacional que garanta a unidade na diversidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado, que se traduz em instrumento de controle, ranqueamento e competição institucional. (DOURADO, 2020, p. 179-180).

Ressalto que a importância da discussão chave proposta por esta coletânea é de pensar a qualidade sem dissociá-la da inovação, da democracia, da justiça social e, portanto, da efetiva institucionalização da EaD como modalidade educativa como delineado na Resolução CNE CES 1/2016, ao afirmar que

a educação a distância é caracterizada como 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Em síntese, o leitor encontrará nesta coletânea reflexões que contribuem para o repensar da EaD como modalidade educativa a ser institucionalizada por meio de política pública resguardando os parâmetros e padrões regulatórios e de avaliação que garantam o direito a educação com qualidade e justiça social.

Esta coletânea configura-se, portanto, espaço de disseminação e discussão de resultados de estudos e pesquisas, desenvolvidas por um grupo de pesquisadoras/es da região Centro-Oeste, sobre a Educação a Distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação e, neste sentido, nos instiga a aprendizados e novas problematizações sobre a temática.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. Entrevista. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 9, n. 1, p.22-52, jan./abr. 2020 -ISSN 2238-8346.

DOURADO, L. F. Educação de Qualidade. (Entrevista). **Em Aberto**, v. 33, n.108, p.181/189, set/dez. 2020a.



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUALIDADE E INOVAÇÃO: CAMINHO PARA DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL?


Daniela da Costa Britto Pereira Lima

daniela_lima@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>

Catarina de Almeida Santos

cdealmeidasantos@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Organizadoras do Livro e Coordenadoras da Rede de Pesquisa/CNPq.

Anísio Teixeira sempre defendeu que a educação é o fundamento da democracia e que a escola pública seria o espaço por excelência para alcançá-la. É do grande educador baiano a célebre frase “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 2007, p. 56). Para Teixeira (2007), não é possível pensar em democracia em meio as desigualdades, em sociedades em que não haja justiça social. A educação que seja boa o bastante para garantir o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos seria o meio mais profícuo para o alcance da justiça social, mas essa educação precisa ser direito e não privilégio. Ou seja, a educação como base da democracia, como fundamento da justiça social, precisa ser a educação de qualidade para todos.

Na perspectiva de Teixeira, as instituições escolares no país não vêm sendo preparadas ou desejadas para que sejam instrumentos de realização da democracia, mas, muitas vezes, o meio de se confirmar e se preservar as desigualdades sociais, tendo em vista que para o autor, “não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social” (TEIXEIRA, 2006, p. 255).

A educação voltada para a democracia e conseqüentemente para a justiça social precisa garantir, conforme bem aponta Teixeira, as condições para que todas as pessoas possam desenvolver as suas capacidades, formando não bichos ensinados, mas homens e mulheres capazes de fazer do mundo um lugar para todos e todas. Construir esse mundo depende, como apontava Teixeira, das mais difícil das educações, a de maior quantidade e qualidade. “Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos” (TEIXEIRA, 2009, p.107). Na democracia, a educação precisa garantir que todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.

A obra **“Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação”** (dividida em volume 1 e volume 2), resultante dos primeiros dados coletados pela Rede de Pesquisa em Educação a Distância da região Centro-Oeste, foi pensando nessa perspectiva. Parte de uma perspectiva de EaD que dever ser pensada, planejada e implementada como uma modalidade educativa que tenha como foco formar sujeitos capazes de construir um mundo mais justo, seu foco central. Nesse sentido, as investigações e análises sobre qual a concepção de qualidade e inovação em EaD que o grupo buscou, foi tentando compreender se esses conceitos apareciam nos estudos e documentos institucionais voltados para lógica de uma qualidade na educação socialmente referenciada ou mais voltada para a lógica mercadológica de inovação e qualidade.

Vale destacar que a atual pesquisa foi elaborada prevendo a continuidade de pesquisa anterior coordenada por nós, intitulada *“A Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”*, que teve por objetivo caracterizar, analisar o processo de implementação e institucionalização da modalidade de educação a distância (EaD) nas Instituições Federais da região Centro-Oeste (Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD). Nesse processo as e os pesquisadores buscaram identificar as trajetórias (rotina e permanência), ações e projetos, organização e procedimentos. Foi uma pesquisa financiada pelo CNPq, pela Chamada CNPq/ MCTI n. 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, sob número de processo 443725/2015-2, com desenvolvimento entre 2015 e 2018.

Como resultado final desta pesquisa e ao considerar as necessidades para institucionalização da modalidade pelas instituições federais de educação superior (IFES), dentre outras, destacou-se: ampliação de pesquisas aplicadas e que possam aprimorar os processos de gestão e pedagógicos na modalidade; ampliação do debate nas IFES sobre a identidade institucional e o papel da EaD nas mesmas; definição da EaD, não em programas ou sistemas pontuais, mas como política de Estado voltada à regulação, supervisão e avaliação da educação superior a distância, articulada com os referenciais de qualidade da educação superior (LIMA *et al*, 2018).

A rede de pesquisadores construída nesta pesquisa relatada sentiu a necessidade de continuidade da pesquisa para o fortalecimento da oferta da modalidade com qualidade, ampliando as instituições parceiras (incluindo a Universidade Estadual de Goiás – UEG, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, o Instituto Federal Goiano, o Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal de Brasília) com a finalidade de incluir no processo metodológico atores de implementação, além dos gestores que lidam diretamente com a EaD em suas instituições, para a construção do que estamos chamando de Referencial de Qualidade para oferta da EaD inovadora, tendo como foco empírico a região Centro-Oeste, sem desconsiderar que esse referencial possa ser ampliado e utilizado pelas demais regiões do país.

Desse modo, a atual pesquisa é intitulada “*Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão*” (2019-2021), aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Universal n. 28/2018, encontra-se em desenvolvimento e parte da compreensão que qualidade e inovação estão fortemente vinculadas a perspectiva de educação como justiça social e voltada para construção de uma sociedade democrática.

O princípio basilar da pesquisa é a educação como um bem público, dever do Estado e direito social de todos os brasileiros, ou seja, não a vê na perspectiva mercantilista que vem ganhando força nos últimos anos (DIAS SOBRINHO, 2010). Como aponta Teixeira (2009), na democracia a Educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Já a qualidade é compreendida numa perspectiva social e polissêmica, “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”(DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Nessa perspectiva, a qualidade envolve dimensões intra e extraeducacionais, ou seja, devem considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica (condições de oferta; gestão e organização; formação e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho dos estudantes), bem como os diferentes fatores extraeducacionais (espaço social e obrigações do Estado) que interferem direta ou indiretamente nos resultados (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A inovação relacionada à educação, por sua vez, é vista sempre em relação às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem nas sociedades, não podendo ser vista como estratégia centralizadora de resposta aos problemas: é um processo multidimensional capaz de transformar o espaço onde ocorre; utiliza novos materiais, processos, tecnologias, novas estratégias ou atividades; proporciona alteração de crenças por parte dos intervenientes (OLIVEIRA; COURELA, 2013).

Assim, esse livro vem coroar diversos resultados já provenientes desta pesquisa por meio de seus membros e participantes em duas perspectivas: uma mais geral, com reflexões mais amplas/macro sobre os termos que envolvem seus objetos (educação a distância, tecnologias, inovação e qualidade) e outra que apresenta diversos estudos com base nos dados já coletados nas diversas instituições participantes e descritas aqui com foco no meso e micro que envolvem essas instituições.

Os capítulos que constituem o livro apresentam resultados da pesquisa em andamento, com exceção de um artigo encomendado por nós para tratar de elementos que envolvem a atual realidade do nosso país e que demarcam o espaço que deve ser privilegiado em nossos estudos e pesquisas que envolvem Direitos e Democracia, tão necessários em tempos adversos. Nas últimas décadas temos presenciado um (des) caminho das políticas públicas e de educação no país, que vem se acirrando desde o processo de *Impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, que tem afetado as políticas de EaD por meio das mudanças em quase todas as suas regulamentações, demonstrando tendência neoliberal de seu uso para ampliação do mercado, tornando a sua oferta mais flexível, não se constituindo como forma de garantia do direito à educação, por meio de acesso e inclusão de forma democrática e com qualidade.

Agradecemos a nossa Rede de Pesquisa, que hoje conta com 76 membros, pela possibilidade que estamos construindo, à Anpae e CNPq pelo apoio à pesquisa e à essa publicação. Desejamos ótima leitura a todas e todos!

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010, p. 1223-1245.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas: Unicamp, v. 29, n. 78, 2009, p. 201-215.

LIMA, D. C. B. P. et al. Considerações finais. Relatório Técnico da pesquisa A Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas. **Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância**, v. 1, n. 6, 2018, p. 112-122.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. **Interacções**, n. 27, 2013, p. 97-117. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006 (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).

TEIXEIRA, Anísio Espínola. **Educação para a Democracia: Introdução à Administração Educacional**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007 (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009 (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).




CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

ENTRE CONCEITUALIZAÇÕES E TENDÊNCIAS: QUALIDADE E INOVAÇÃO NA EaD

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

daniela_lima@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>

Katia Morosov Alonso

katia.ufmt@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7125-664X>

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar resultado de levantamento bibliográfico sobre qualidade e inovação na EaD, conceitualização e tendências, realizado na pesquisa cujo tema é qualidade e inovação, desenvolvida no âmbito da Rede de Pesquisa Educação a Distância – Centro-Oeste. A primeira fase da pesquisa sobre a temática da EaD, financiada pelo CNPq, aconteceu entre os anos de 2015 e 2018 e tratou da institucionalização da EaD nas universidades federais da região Centro-Oeste. Esta segunda etapa, 2019-2021, continua contando com o financiamento CNPq e versa inovação e qualidade. A contextualização da pesquisa da Rede encontra-se na apresentação deste livro.

A primeira pesquisa da Rede revelou que, apesar das instituições federais de educação superior (IFES) participantes (Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD) terem iniciado suas atividades de educação a distância (EaD) em tempos

e cursos diferentes, ainda estão em processo de institucionalização da modalidade, carecendo de referenciais para que se desenvolvam.

Dentre os elementos constatados no referido estudo, temos: em geral, as instituições federais de educação superior (IFES) executam seus projetos e ações em razão de demandas externas (editais e políticas públicas implementadas) do que de iniciativas próprias; precisam incluir a modalidade em seus estatutos e regimento geral de forma sólida e previsível; a estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no interior das IFES promoveu um momento chave de reorganização da EaD, desde criação de novos espaços (diretorias, coordenações e secretarias) até a desvinculação de algumas estruturas e vinculação a outras (o que compromete a autonomia da universidade, na medida em que segue características para atendimento de editais desse Sistema); com relação aos dados da oferta dos cursos das IFES, observou-se que todas ofertam graduação a distância apenas pela UAB, o que justifica a queda entre 2015 e 2016, por falta de editais nesse período; dentre vários outros elementos (LIMA *et al*, 2018).

Assim, a rede de pesquisadores construída nesta pesquisa sentiu a necessidade de continuidade para o fortalecimento da oferta da modalidade com qualidade, refletindo sobre suas possibilidades com inovação. Para a delimitação do conceito de EaD a ser utilizado nesta pesquisa, parte-se de dois elementos centrais: educação e institucionalização.

A pesquisa considera que a educação a distância é uma modalidade de desenvolvimento da educação e, como tal, goza de todos os elementos intrínsecos a ela. Parte da concepção de educação como uma prática social, que se efetiva nas relações estabelecidas entres os diferentes atores sociais, nas disputadas travadas entres diferentes sujeitos e concepções de formação e sociedade. Assim, partimos de uma perspectiva crítica e da compreensão de que a construção de novos conhecimentos precisa ter como norte processo de formação de sujeitos que intervenham ética e politicamente para a construção de um mundo comprometido com a democracia e a justiça social:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

Associada à visão de Freire, a educação é vista nesta pesquisa, como um sistemático e intencional

... processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade (VASCONCELLOS, 2004, p. 98).

Quanto à institucionalização, esta é vista sob a ótica de um processo que precisa ser compreendido e considerado pelas instituições, pois ocorre em fases ao longo do tempo, resultante de fatores que interagem para criar um ambiente que lhe dê suporte, superando a visão de que o simples fato de ter um departamento, centro, coordenação, diretoria ou unidade de EaD nas IFES seja elemento constituinte de institucionalização. E a institucionalização ocorre quando toda a instituição desenvolve uma cultura e rotina na modalidade EaD, de forma resiliente e em seus documentos institucionais, tendo clareza do seu uso, conceito e objetivos.

Stevenson *et al.* (2009 *apud* LIMA, no prelo) conceituam instituição como um conjunto de crenças compartilhadas sobre uma ou mais relações, e a institucionalização ou a não-institucionalização, como a homogeneização ou não dessas crenças em um grupo relevante. Podemos inferir que a institucionalização cria uma certa uniformidade de procedimentos, regras e crenças em relação à implementação e desenvolvimento na prática a respeito de um determinado objeto, demonstrando o compromisso da instituição como um todo com os objetivos e conhecimentos institucionais a respeito do objeto, de forma alinhada, consensual e coerente por toda a instituição e não só parte dela.

De acordo com Wiseman (2007 *apud* LIMA, no prelo), para que ocorra essa homogeneização de procedimentos, classificados como rotineiros, e, conseqüentemente, para que sejam considerados institucionalizados, é necessário que se faça uma distinção entre a aprendizagem individual e a de um grupo específico de todos os envolvidos do órgão que a sustenta. Essa necessidade é suscitada porque, quando a aprendizagem e a execução das ideias são transformadas em regras e normas disponíveis e implementadas por todos os envolvidos, sejam eles gestores, implementadores ou executores de políticas públicas, ocorre a institucionalização.

Segundo Lima (no prelo), para que ocorra a institucionalização da EaD, alguns elementos merecem destaque:

- considerar os sistemas simbólicos da instituição (crenças, valores, normas, mitos, etc.), rotinas (existência de padrões de procedimentos operacionais), relacionamentos (pessoas, redes sociais, papéis) e artefatos (físicos, tecnológicos, documentação interna e externa, produtos do conhecimento, dentre outros) (WISEMAN, 2007);

- modificar suas estruturas, políticas, meio ambiente e apoio organizacional para assegurar a permanência do objeto e a rotinização/padronização de procedimentos, ou seja, fazer parte da programação global do órgão de forma viável, incorporando valores e normas a seu respeito, de forma consensual e estável (KESAR, 2007; KESAR; SAM, 2012; PLATT, 2009).

Para isso, são consideradas 3 etapas (que podem ser sequenciais ou não) para que ocorra a institucionalização: (i) Mobilização - construir pontos de referência e modelos; criar força-tarefa; estabelecer reuniões; angariar apoio externo; utilizar aliados institucionais; criar planos de ação (KESAR; SAM, 2012 *apud* LIMA, no prelo). Kesar (2007 *apud* LIMA, no prelo) afirma que, nessa fase, as instituições não possuem agenda e poucas conversas sobre a ação são realizadas; (ii) Implementação - é definida por Platt (2009 *apud* LIMA, no prelo) como o processo de colocar em prática uma ideia, programa ou conjunto de atividades e estruturas. Conforme Kesar e Sam (2012 *apud* LIMA, no prelo), é na fase da implementação que a mudança ou ação é introduzida, seguindo uma determinada ordem: momento de criar infraestrutura e apoio para a ação; introdução de incentivos e/ou desincentivos; e manutenção da dinâmica de desenvolvimento da ação; (iii) Institucionalização – para Wiseman (2007 *apud* LIMA, no prelo), o conhecimento acerca da EaD é incorporado na memória organizacional, e as ações institucionalizadas tornam-se cada vez mais controladas por meio de sua promulgação institucional e rotinização.

Assim, nosso estudo está organizado em três itens a saber: o primeiro que trata do conceito de educação a distância e suas relações com a modalidade, o segundo trata dos conceitos de qualidade encontrados e aqueles defendidos nesse estudo num viés social e, por último, o que trata da inovação e sua relação com a qualidade e EaD.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): METODOLOGIA DA PESQUISA, RELAÇÃO ENTRE SEUS CONCEITOS E QUALIDADE

Considerando a metodologia da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico pela Rede de Pesquisa, dividindo-se repositórios por grupos de instituições. O levantamento foi realizado nos seguintes repositórios nacionais e internacionais:

Quadro 1: Repositórios e membros/responsáveis pela coleta de dados

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Guiomar Souza (UFG), Kelly Ruas (CEPAE UFG), Leila Cristina (SME GOIÂNIA), Nicássia Alves (SME GOIÂNIA), Thabyta Lopes (SME GOIÂNIA) e Wendy Caldeira (UFG)
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Marina Campos Nori Rodrigues (IF Goiano/ UFG), Daniel Caixeta Queiroz Garcia (SENAC/UNIP), Jhonny David Echalar (SEDUCE/ UFG), Joseany Rodrigues Cruz (IF Goiano/ UFG), Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (UNIFAN/ UFG) e Lorena Bernardes Barcelos (Uni-ANHANGUERA/ UFG).
Tesis Doctorals en Xarxa – Europa	Kátia Morosov Alonso (UFMT), Danilo Garcia Silva (UFMT), Terezinha Fernandes (UFMT), Cristiano Maciel (UFMT), Alessandra Maieski (Mestranda UFMT), Ana Lara Casagrande (UFMT), Ana Paula Kunh (UNEMAT), Mirtes Almeida (Mestranda UFMT), Oreste Preti (UFMT), Rosemary Celeste Petter (UFMT)
Anais das Reuniões Científicas da Anped Nacional	Maria Cristina Lima Paniago; Arlinda Cantero Dorsa; Nádia Bigarella e Miriam Brum Arguelho (UCDB)
Anais dos Simpósios Nacionais e Congressos Ibero-Americano da Anpae	Andréia Mello Lace (UnB), Catarina de Almeida Santos (UnB), Livia Veleda Sousa e Melo (UnB), Luciano Abreu Cancio (UnB) e Magalis Dorneles Schneider (UFT)
Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD	Andréia Mello Lace (UnB), Catarina de Almeida Santos (UnB), Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (UnB)

Google Acadêmico	Ana Maria Ribas (PPGE UCDB e SEMED/CG), Rosimeire Martins Régis dos Santos (UCDB), Christiane Sarate Siqueira Bernardi, Erlinda Martins Batista (UNIDERP).
Scielo Nacional e Internacional	Giselle Cristina Martins Real (UFGD), Dâmaris Pereira dos Santos (UFGD), Francielle Priscyla Pott (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul), Marianne Pereira de Souza (UEMS), Mary Anne Souza (UFGD) e Regina Farias de Souza (UFGD)
Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)	Giselle Cristina Martins Real (UFGD), Dâmaris Pereira dos Santos (UFGD), Francielle Priscyla Pott (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul), Marianne Pereira de Souza (UEMS), Mary Ane Souza (UFGD) e Regina Farias de Souza (UFGD)
Dipòsit digital de documents de La UAB – DDD – UAB Espanha	Janaina Angelina Teixeira (Secretaria de Educação do DF), Ruth Gonçalves de Faria Lopes (UnB), Carmenísia Jacobina Aires (UnB), Rute Nogueira de Moraes Bicalho (Instituto Federal de Brasília).
HAL – Archive Ouvert – França	Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (UnB) e Jennifer de Carvalho Medeiros (IF Brasília)
Institute of Education Sciences – ERIC	Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG); Elka Cândida de Oliveira Machado (TJGO/UFG); Maria Aparecida R. Da Fonseca (SEMED – Anápolis /UFG); Marina Campos Nori Rodrigues (IFGoiano/UFG); Simone de Paula Rodrigues Moura (SEMED – Anápolis /UniEvangélica); Tatiane Custódio da Silva Batista (SEMED – Anápolis).
DIALNET - Portal de Teses da Espanha	Rosselini Ribeiro (IFG), Elda Gontijo (PUC-GO), Flávia Freire (UFG) e Rose Almas (PUC-GO)
Scopus	Kátia Morosov Alonso (UFMT), Danilo Garcia Silva (UFMT), Terezinha Fernandes (UFMT), Cristiano Maciel (UFMT), Alessandra Maieski (Mestranda UFMT), Ana Lara Casagrande (UFMT), Ana Paula Kunh (UNEMAT), Mirtes Almeida (Mestranda UFMT), Oreste Preti (UFMT), Rosemery Celeste Petter (UFMT)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da Pesquisa

O Período de coleta dos trabalhos encontrados e selecionados foi entre 2007 e 2018, com os seguintes descritores: em português: educação a distância AND qualidade AND inovação; em espanhol: *educación a distancia AND calidad AND innovación*; *educación a distancia AND calidad*; *educación a distancia AND innovación*; francês: *L'Enseignement a*

distance OR Formation a distance OR Formation en ligne”) AND (*qualité OR l’innovation*; inglês: *distance education AND e-learning AND quality AND innovation*. Alguns arranjos entre os descritores foram necessários a fim de captar os trabalhos mais relevantes. O ano de 2007 foi definido por ter sido ano do último Referencial de Qualidade disponibilizado pelo Ministério da Educação no Brasil.

Após o levantamento realizado e a seleção dos trabalhos relevantes em todos repositórios, alguns achados ficaram evidentes, dentre eles as diferentes nomenclaturas reportadas à educação a distância, a falta de estudos fundamentados em teorias específicas de EaD e a importância de se reconhecer suas características para implementação e desenvolvimento com qualidade e inovação. Outro achado diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas específicas para o desenvolvimento da modalidade nos países.

A pesquisa de Saba (2015) demonstra que, ao indagar partícipes da pesquisa sobre as características e diferenças entre educação a distância, *e-learning* e aprendizagem online, confirmou respostas conflitantes e com grandes diferenças sobre os significados deles. Concluiu que essa falta de entendimento comum dos conceitos fundamentais tem implicações para a classificação dos resultados de pesquisas e a colaboração entre os estudiosos internacionalmente. Outro elemento importante destacado tem relação com a falta de construtos teóricos “sérios” que sirvam de referência geral e que poucos estudos são fundamentados em teorias específicas de EaD.

Com relação às políticas públicas específicas para EaD, James *et al* (2011), em pesquisa sobre o quadro regulatório de 25 países do sudeste Asiático, constatou que todos possuíam à época regulamento e legislação nacional de educação, embora específica para EaD tenha sido levantada em apenas 3 (três) países, concluindo que as estruturas de regulamento ou legislação podem dificultar ou melhorar significativamente o desenvolvimento da EaD.

Carlsen, Holmberg, Neghina e Owusu-Boampong (2016) também realizaram pesquisa na Finlândia, Alemanha, Grécia, Hungria e Reino Unido e constataram que em nenhum desses países possuía à época política específica para educação superior a distância, defendendo ser importante ter políticas e níveis nacionais seguidas de estratégias específicas para se alcançar a qualidade da EaD.

Com relação às diferentes nomenclaturas, nosso estudo também encontrou diferentes tipos e atribuições entre os trabalhos selecionados (como educação a distância, *e-learning*, educação aberta, educação híbrida, educação móvel) corroborando com o que

Alonso e Silva (2018) já haviam identificado como uma pluralidade terminológica e de diferentes usos de tecnologias, sinalizando processos de formação consolidados em utilização mais intensa das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que leva a compreensões de que o uso mais intenso das tecnologias digitais em rede seria EaD. Ao olharem para as pesquisas em EaD, notam que as palavras-chave revelam entendimentos que retratam a estreita relação entre educação e tecnologias como EaD, sugerindo que a EaD seja um campo de experimentação de tecnologias, âmbito estereotipado de uso de tecnologias ou de uso intensivo de tecnologias. Os autores consideram, então, que “a sobreposição entre educação, comunicação e tecnologias sugere problematizações que transcendem, em muito, um modo de organizar os processos de ensino e aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem nesse âmbito” (ALONSO; SILVA, 2018, p.512).

Assim, pensando nas contradições impostas pelos trabalhos encontrados, com relação à educação a distância defendemos o uso da sigla EaD, por ser a que representa com fidedignidade o termo e como base de nossos estudos, adotamos as seguintes definições:

Quadro 2 - Nomenclaturas / Sigla utilizadas no estudo

Nomenclatura	Conceito-chave
Educação a Distância - EaD	“Maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação”(ALONSO, 2010, p. 326)
	“Uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora” (LIMA, 2014, p. 60).

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos autores citados no quadro.

A QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): ENTRE A CONCEPÇÃO MERCOCOECONOMICISTA E CRÍTICO-SOCIAL REFERENCIADA

O conceito de qualidade é polissêmico e depende dos valores das pessoas sobre os objetos e artefatos culturalmente produzidos. Ao longo dos trabalhos pesquisados verificou-se duas vertentes para o olhar da qualidade da EaD: uma que chamamos de mercoeconomicista e outra crítico-social referenciada. Porém, já deixamos enfatizado que no estudo utilizamos como base para a construção dos elementos que compõem uma EaD de qualidade, os princípios da qualidade social defendida por Dourado e Oliveira (2009), Dias Sobrinho (2010), Costa e Silva (2015) e, principalmente, por Silva (2009).

Para início de conversa, alguns elementos são intrínsecos a cada abordagem, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Abordagens mercoeconomicista e crítico-social referenciada

Mercoeconomicista	Crítico-social referenciada
<ul style="list-style-type: none"> -Compromisso com lucro. -Parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade. -Utiliza medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, estandardização. -Aferida por medidas, regras, modelos que produzem índices. - Fundamentada em insumos que conduzem melhores resultados a serem avaliados por índices. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compromisso com sociedade e a nação. -Não se restringe a fórmulas ou resultados estabelecidos <i>a priori</i> e medidas descontextualizadas. -Indicadores se baseiam: respeito às diferenças; diálogo é premissa básica; trabalho colaborativo; processual; espírito público; pertinência social. - Possui financiamento público adequado.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base em Silva (2009)

A qualidade social é orientada por uma lógica contra-hegemônica ao capital excludente e contra a concepção de qualidade total de cunho empresarial, neoliberal e mercoeconomicista (COSTA; SILVA, 2015). Fundamenta-se em práticas de políticas democráticas, de responsabilidade do Estado e de participação da comunidade com representatividade significativa nos processos de tomada de decisão e de controle social. Não se restringe à fórmulas matemáticas e nem em medidas lineares. É analisada no contexto de aspectos intra e extra institucionais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009).

Quadro 4: Fatores intra e extra institucionais de qualidade social

Qualidade social	
Fatores Extra Institucionais	Fatores Intra Institucionais
<ul style="list-style-type: none"> - Socioeconômicos: condição de trabalho, distância da moradia para estudantes e local de estudo. - Sociocultural: hábitos de leitura; recursos tecnológicos em casa; expectativas em relação aos estudos; formas de lazer. - Financiamento adequado: recursos previstos no orçamento, decisões coletivas referentes aos recursos, transparência. - Compromisso dos gestores centrais: formação da equipe, concurso público para ingresso, ambiente e condições de trabalho, domínio dos processos de avaliação para reorientar o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da gestão e trabalho. - Projetos pedagógicos planejados. - Interlocução sociedade e comunidade acadêmica. - Política de inclusão. - Respeito às diferenças e diálogo como premissa. - Trabalho colaborativo. - Efetivo funcionamento de colegiados e Conselhos. - Previsão mecanismos para desenvolvimento do espírito público colaborativo. - Preocupação com transporte. - Acesso a livros, materiais pedagógicos e tecnológicos.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Silva (2009).

Com relação à qualidade da educação superior e a distância, Vlachopoulos (2015) expõe que, apesar de levantamento internacional realizado por ele de que a maioria dos trabalhos defende uma qualidade voltada para a acreditação, eficácia, satisfação e competitividade, defende que para seu desenvolvimento alguns elementos são necessários,

a saber: ter mecanismos de apoio a estudantes, processos de avaliação interna e externa, fortalecimento da cultura acadêmica. Colaboração e interação com as partes necessárias, infraestrutura tecnológica, atendimento de normas internacionais e políticas universais, design de curso online, disponibilidade de estrutura organizacional e administrativa da IES para atender requisitos exigidos, serviços estudantis e aos docentes, capacitação docente, protocolo de acesso a serviços eletrônicos, desenvolvimento dos cursos e programas com foco no processo ensino-aprendizagem, uso de tecnologias, olhar cuidadoso para estrutura e recursos do curso, dentre eles o material didático.

INOVAÇÃO: ENTRE CONCEITOS E RELAÇÕES COM A EaD

É importante ressaltar que nos trabalhos analisados 'Inovação' foi conceituada a partir dos entendimentos postos no e pelo setor produtivo, indicativos, no caso do campo educacional, à venda de serviços. Quando especificado como inovação na educação era compreendida como produção ou uso de tecnologias, associando assim as TIC às novas práticas educacionais.

Com relação à EaD, observou-se relação intrínseca com o uso de tecnologias. Daí a ideia de que a virtualização do ensino seria, por si só, inovação. Desta maneira, a EaD traria a concretização de ações, práticas educacionais/pedagógicas inovadoras nas instituições na medida em que fossem instaurados os procedimentos de uso mais intensos das TIC nos processos de formação.

Com relação às práticas de inovações, essas costumam ser produzidas por uma pressão exterior (reformas educativas ou políticas públicas) ou pelo desejo de mudança de uma pessoa, grupo ou instituição (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009). Elas não são neutras e numa perspectiva pedagógica dependem do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador (FERRETI, 1995). Assim, "inovar" significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento" (MILLES, 1964 *apud* FERRETI, 1995, p. 62).

Para Canário (1987), a inovação deve ser vista como um processo permanente, o qual aconteça de forma endógena, como um processo criativo dos professores e alunos envolvidos em um contexto específico de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento. Nem sempre é algo novo, ou seja, pode-se constituir como uma forma de

adaptação de uma ideia de outro contexto. É uma ação consciente, voluntária e com objetivo claro, implicada em 3 perspectivas: (i) Natureza: possibilidade de distinguir “verdadeiras” inovações (aquelas que questionam o sistema vigente) das falsas inovações (aquelas que apenas pretendem melhorar o rendimento do sistema); (ii) Consistência: o potencial que a inovação apresenta para vencer a inércia do sistema e direcioná-lo para novos caminhos; (iii) Globalidade: diz respeito ao potencial que a inovação tem de induzir mudanças globais e qualitativas em um determinado sistema.

Assim, para analisar os processos de inovação na EaD, é preciso considerar alguns elementos vinculados ao conceito que estabelecemos da própria EaD. Com base nos autores citados, então, podemos analisar: conceitos e práticas de inovação que os sujeitos concebem e percebem; aspectos organizacionais sobre a implementação da inovação; mudanças e decisões coletivas realizadas; mudanças e diferenças na organização curricular e nos processos comunicativos; proposta pedagógica; materiais educacionais e tecnologias utilizadas e desenvolvidas (dentre elas o ambiente virtual de aprendizagem); relações profissionais e discentes; processos de avaliação interna e externa; produção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

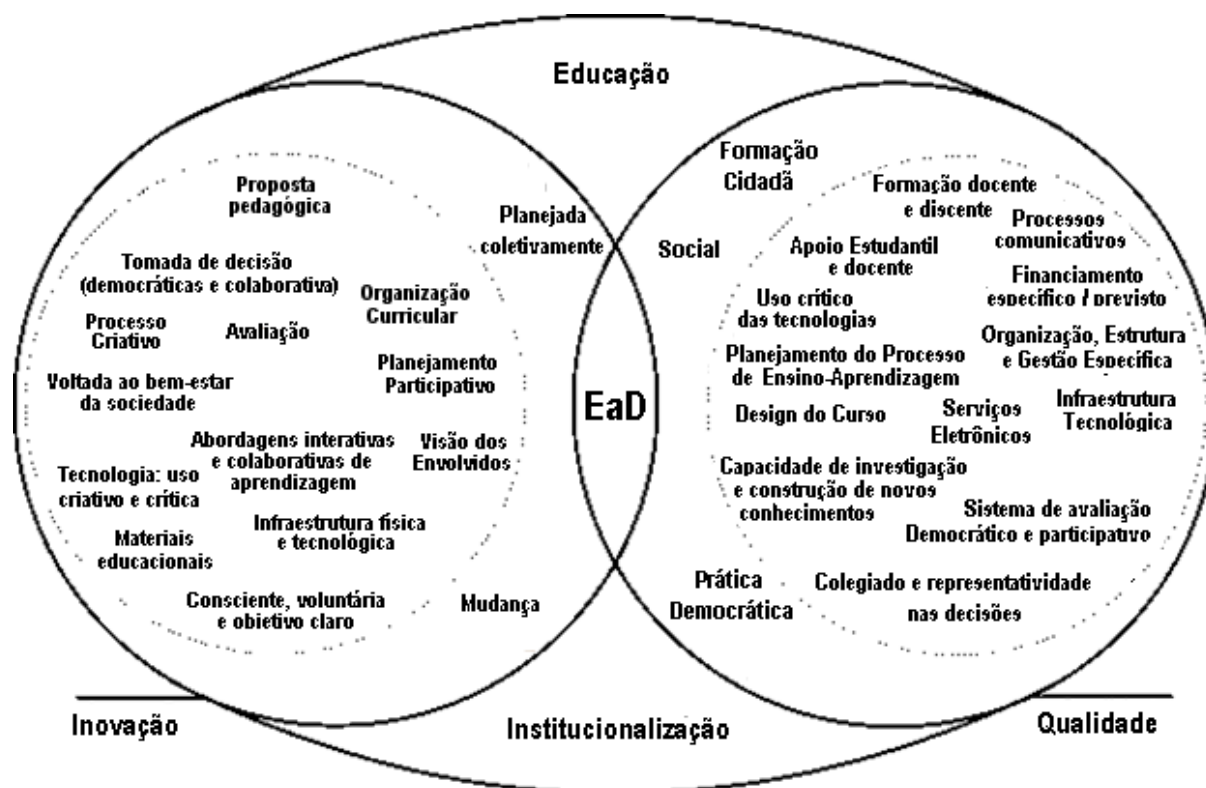
O estudo demonstra que a Rede de Pesquisa EaD-CO possui como premissa pesquisar a modalidade numa perspectiva de acreditação sobre a mesma, porém numa perspectiva de qualidade e inovação que extrapola a vertente mercoeconomicista, com base na perspectiva crítico-social referenciada. Assim, compreendemos que alguns elementos são importantes para se analisar a qualidade da EaD: compreensão de seu conceito e das necessidades para seu processo de institucionalização pelas instituições, desenvolvimento de políticas públicas de Estado específicas para a modalidade, desenvolvimento da modalidade com base numa abordagem crítico-social referenciada, tanto para as questões relacionadas à qualidade quanto inovação, ou seja, baseadas em processos que envolvem clareza dos objetivos, processos decisórios coletivos/colaborativos dialógicos e democráticos, estabelecimento de mudanças para desenvolvimento da modalidade, processos de acompanhamento e avaliação, utilização de tecnologias de forma crítica, emancipatória e que vise a inclusão digital, tanto no que diz respeito à acesso quanto formação.

Para isso, além de compreender o conceito de EaD como uma modalidade em que estão separados física e/ou espacialmente os envolvidos no processo ensino-aprendizado, esse ocorre por meio de processos dialógicos de interação e interatividade com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação inovadoras, envolve trabalho coletivo, colaborativo com pertinência social, por meio de uma arquitetura pedagógica de gestão, comunicação e currículo com a pretensão única de desenvolvimento democrático para uma formação emancipatória e crítica dos envolvidos para que se tornem cidadãos empoderados na atual sociedade brasileira que tem tido que lidar com um contexto atual ultraliberal de suas políticas públicas.

Dito isto, as instituições precisam ter clareza de qual EaD querem desenvolver, qual base de qualidade, conceito e objetivo institucional, além de apoio do Estado no que James *et al* (2011) e Carlsen, Holmberg, Neghina e Owusu-Boampong (2016) defenderam acerca da necessidade dos países terem políticas públicas e estratégias/procedimentos específicos de EaD. Porém, acrescentamos aqui desenvolvimento de políticas públicas de EaD que sejam estáveis, coordenadas e duráveis ao longo do tempo e priorize a ação pública em detrimento da ação privada, para superar o que vem ocorrendo no Brasil, com agravamento no atual governo. Os dados do Inep (2019) confirmam: em 2019 tivemos 2.450.264 matrículas em cursos superiores a distância no Brasil, sendo que dessas, 157.657 são da esfera pública em contraposição às 2. 292.607 da esfera privada.

Assim, para nortear nosso estudo/pesquisa, utilizamos como base o seguinte mapa conceitual construído coletivamente com a Rede de Pesquisa EaD-CO (que teve como base o referencial teórico apresentado e desenvolvido nesse estudo:

Figura 1: Mapa Conceitual da Pesquisa EaD- CO



Fonte: Mapa conceitual – construído pela Rede de Pesquisa EaD – CO/Relatório Parcial da Pesquisa; contribuição de design e organização de Jhonny David Echalar (membro da pesquisa).

O mapa indica que para o desenvolvimento da EaD é necessária uma compreensão de educação que implique sua organização pedagógica, administrativa e institucional que corrobore processos de institucionalização. Assim, qualidade e inovação na EaD são atributos cuja materialização ocorre na intersecção dos elementos que constituem o processo formativo. A construção do mapa foi relevante para o grupo no sentido de se externalizar critérios que dessem significados às análises que a Rede viesse a constituir na pesquisa. Diante disso, então, e com base no levantamento realizado, como antes mencionado, qualidade e inovação, longe de marcar referenciais sociais ou concretização de projetos mais democráticos de educação, implicam Educação em contextos do terceiro setor, da venda de serviços e de uso das TIC como fins nelas mesmas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf/>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. A Educação a Distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 499-514, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200499&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2020.
- CANÁRIO, Rui. A inovação como processo permanente. **Revista da Educação**, Lisboa, n. 2, 1987.
- CARLSEN, A.; HOLMBERG, C.; NEGHINA, C.; OWUSU-BOAMPONG, A. **Closing the gap** – Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education. Germany: Unesco Institute for Lifelong Learning (UIL), 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf/>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- COSTA, N. M. De L.; SILVA, A. M. C. e. Qualidade social e políticas para a Educação Superior no Brasil. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, 2015, v. Extr., n. 12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287972167_Qualidade_social_e_politicas_para_a_Educacao_Superior_no_Brasil. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e Limites da Inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. P. 61-90.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAMES, Rosalind *et al.* **Regulatory Frameworks for distance education**: a pilot study in the Southwest Pacific/South East Ásia region. ICDE, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234082662_Regulatory_frameworks_for_distance_education_a_pilot_study_in_the_Southwest_PacificSouth_East_Asia_Region_final_report. Acesso em: 10 jul. 2019.

LIMA, D. C. B. P. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012**, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. 2014. Produto 02. Projeto Conselho Nacional de Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16510&Itemid=/. Acesso em: 26 mar. 2017.

LIMA, D. C. B. P. Institucionalização da Educação a distância: da lente teórica a sua proposição. *In*: SANTOS, C. de A. ; LIMA, D. C. B. P.; NOGUEIRA, D. X. P. (Orgs.). **Institucionalização da educação superior a distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste**: temáticas em questão. Brasília, DF: Editora da UnB, no prelo.

SABA, F. Métodos de estudo em educação a distância: revisão crítica de literatura recente selecionada. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (Orgs.). **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 153-173.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em: 10 jul. 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento** – Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico. 12.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VLACHOPOULOS, D. **Assuring Quality in E-Learning Course Design**: The Roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Volume 17, Number 6, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122217.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAPÍTULO II

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: PONTUAÇÕES TEÓRICAS

Ana Maria Ribas

anaribasprof@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2047-7140>

Maria Cristina Lima Paniago

cristina@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

Miriam Brum Arguelho

miriam.arguelho@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4722-483>

INTRODUÇÃO

Muito se ouve e lê sobre as tendências nos mais diversos setores da sociedade, associando os termos “inovação” e “qualidade” numa combinação em que ambos se convertem em vetores para a modernização e melhoria de sistemas, produtos e serviços.

Na área da educação, embora pese alguma resistência na apropriação e aplicação desses conceitos, a falta de políticas públicas para viabilizar a construção de referenciais e criação de condições materiais para sua aplicação, contribuem para um cenário em que, não raras as vezes, as ações com vistas à inovação são empreendidas de forma individual e

desarticulada de projetos institucionais e, por seu turno, nem sempre é possível verificar as implicações dessas iniciativas na qualidade da educação.

Nesse contexto, este estudo se propõe a analisar pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Foram consultadas teses e dissertações produzidas no Programa em questão, entre os anos 2000 e 2017, com o objetivo de situar as dimensões atribuídas ao conceito “inovação” na Educação Superior a Distância.

Realizamos uma busca na Base de Dados de Teses e Dissertações do PPGE/UCDB, por meio do Software de análise de dados R, com os seguintes descritores “educação a distância and inovação” e “Educação online and Inovação”. R é uma linguagem e ambiente para computação estatística e de gráficos. Fornece uma grande variedade de técnicas estatísticas (modelagem linear e não linear, testes estatísticos clássicos, análise de série temporal, classificação, agrupamento). Está disponível como Software Livre, sob os termos da Free Software Foundation’s GNU General Public License em forma de código fonte. (R CORE TEAM, 2015).

Considerando o período definido na pesquisa maior, compreendido entre os anos 2000 e 2017, definimos nossa busca respeitando esse recorte temporal. Foram apresentadas como resultado desse levantamento 4 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado que contêm pelo menos uma ocorrência da combinação entre um dos dois descritores definidos na busca.

Para efeitos de elementos de análise neste estudo, consideramos na íntegra os textos das teses e dissertações produzidas no PPGE - UCDB, com o objetivo de entender suas dimensões atribuídas ao conceito inovação na Educação Superior a Distância. Foram identificadas as seguintes produções: uma dissertação de mestrado no ano de 2002, duas em 2008 e uma em 2013. E ainda, uma tese de doutorado em 2014, outra em 2015, duas em 2016 e uma em 2017.

A partir desse levantamento realizamos uma busca simples de ocorrência do termo “inovação” nos textos completos das teses e dissertações de onde extraímos os achados que se constituem em objeto de análise deste estudo e passarão a ser apresentados e analisados a seguir.

Este capítulo se propõe a discutir, no primeiro momento, as concepções sobre inovação apresentadas por alguns teóricos, sobretudo aqueles do campo da teoria crítica

envolvidos na produção científica na área da Educação, mais especificamente na Educação a Distância.

Na sequência iremos apresentar e analisar as pesquisas realizadas no PPGE/UCDB que abordaram o termo inovação ligado à Educação a Distância ou Educação Online.

Por fim, faremos as considerações possíveis, apresentando além da análise do levantamento realizado, a aplicação do termo inovação nas pesquisas produzidas no PPGE/UCDB entre os anos 2018 e 2020.

CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS OLHARES TEÓRICOS

Com o advento das tecnologias digitais na educação a distância, o termo inovação tem sido comumente utilizado, nos tempos presentes, para defender as novidades consideradas como mudanças no segmento da educação. Desse modo, as mudanças apresentadas são revestidas pelo discurso do uso de tecnologias modernas e ainda perpassam pela defesa de práticas que rompem com a fragmentação curricular, ecoando assim, uma nova forma de aprendizagem por meio de trabalhos em grupo, indicando um rompimento do método tradicional de ensino, sobretudo das aulas expositivas.

Sobre a discussão do conceito de inovação na educação, Messina (2001, p.227), aponta como “[...] processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si próprio”. Neste âmbito, a inovação caracteriza-se por uma educação transformadora que independentemente do método, considera as potencialidades dos indivíduos no processo de ensino e de aprendizagem para criações reais de condições

Os paradigmas inovadores, sistêmico ou da complexidade propõem uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação e exigem a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências. (MORIN, 2001; VASCONCELLOS, 2018).

De acordo com Morin (2001), os paradigmas da sociedade atual podem ser entendidos sob a perspectiva da complexidade. Com base nesse pressuposto, nossas sociedades tendem a buscar novas formas de pensar e agir, colocando sob a educação, parte da responsabilidade de despertar nas pessoas um novo olhar para o mundo e sobre o mundo.

A partir do pensamento sistêmico de acordo com Vasconcellos (2018), podemos adotar pressupostos que permitirão nova visão do mundo, nova forma científica de ver e

pensar os acontecimentos no mundo que terão desdobramentos importantes nas nossas práticas cotidianas e para nossos relacionamentos com os saberes, com o conhecimento e uns com os outros.

Estes paradigmas nos ajudam a pensar a necessidade de avançar em relação à visão cartesiana, fragmentada e reducionista do mundo, da ciência, da educação para entender a nossa ação no mundo como potencialmente transformadora, crítica e reflexiva. As bases do paradigma inovador vão ao encontro das necessidades atuais da Educação, ou seja, o ensino precisa estar em consonância com a nova leitura de mundo advinda da visão sistêmica e complexa do universo.

Hernández et al. (2000) propõem pensar a inovação a partir da multiplicidade de olhares e da complexidade que envolve as teias das experiências dos sujeitos:

[...] a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela. (HERNÁNDEZ et al, 2000, p. 19).

A perspectiva epistemológica apontada por Messina (2001), Hernández et al. (2000), Morin (2001), Rogers (2003) e Vasconcellos (2018), destaca o conceito de inovação para além da inserção das tecnologias de informação e comunicação e adoção de trabalhos em grupos, em detrimento às práticas fragmentadas, consideradas tradicionais. A inovação problematizada a partir destes estudos, depreende-se da prática da instituição e dos docentes, numa perspectiva que evoca a complexidade do pensamento, práticas coletivas, integradoras, sobretudo ações e estratégias que reconhecem a educação como potencial transformador da sociedade.

Assim, pensar a inovação, também implica discutir a formação continuada de professores em uma visão crítica e reflexiva do uso das tecnologias na educação a distância “[...]ou seja, o professor precisa inovar sua perspectiva metodológica de modo que proporcione situações de atividades pedagógicas capazes de provocar mudanças na construção do processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 82).

DIMENSÕES ATRIBUÍDAS AO CONCEITO “INOVAÇÃO” EM ALGUMAS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Passamos, a seguir, a focar nossa lente de análise sobre o contexto em que o termo “inovação” aparece nas pesquisas do PPGE/UCDB e a partir disso conceituamos o campo teórico que perpassa o termo “inovação” nessas produções para, então, refletir sobre as dimensões em que o conceito aparece.

A dissertação com o título: Políticas de Educação a Distância e a formação de professores em Mato Grosso do Sul: caminhos e descaminhos, defendida no ano de 2002, apresenta como objeto de pesquisa a Política de Educação a Distância - EaD - e a formação de professores em Mato Grosso do Sul. O termo “inovação” aparece 3 vezes no texto da dissertação. A pesquisa aponta que as medidas de inovação da educação no Brasil quase sempre vão em direção de ações para solucionar problemas de acesso e permanência de alunos no sistema de ensino. Destaca que mesmo nos programas propostos pelo Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores, há lacunas que deixam de fora a inovação das práticas e o uso de tecnologias. A conclusão da pesquisa aponta que as ações voltadas para a modalidade no Estado de MS são tímidas e sujeitas a prioridades políticas. Segundo Oliveira (2013, p. 273):

A história do acesso à educação superior no Brasil revela uma tensão permanente entre continuidade e ruptura com os mecanismos de seletividade social, mas com prevalência da continuidade dos modelos ou processos de seleção dos melhores, segundo as capacidades individuais, ainda que embasado, em geral, no discurso da igualdade de oportunidades e mesmo da democratização do acesso.

Uma outra pesquisa de mestrado, com o título: Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Concepções e Práticas de Professores de Ensino Superior, defendida em 2008, apresenta e discute os resultados de uma investigação sobre concepções dos professores de ensino superior no que tange a avaliação da aprendizagem em ambientes de Educação a Distância, buscando os fundamentos epistemológicos presentes nessas concepções. O termo “inovação” aparece em 7 ocorrências. A pesquisa apresenta cronologicamente a criação e evolução da EaD no mundo. A ideia defendida na pesquisa é de que a EaD é parte de um processo de integração das TIC's nos processos educacionais,

o que em última análise representa uma inovação para a educação. A pesquisa faz uma revisão teórica entre os termos “inovação tecnológica” e “inovação pedagógica” e sinaliza que ambas são importantes, são diferentes e podem ser complementares quando trabalhadas concomitantemente. São apontados aspectos que precisam ser melhor trabalhados na EaD, dentre eles a formação de professores de maneira que permita aos docentes situações de autoanálise de suas concepções, sobre suas práticas, assim como sua atuação profissional nessa modalidade.

Neste sentido, sobre a necessidade de diversificação na formação de professores articulada às práticas, Nóvoa (1995, p. 28) nos aponta:

Trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Uma outra dissertação defendida em 2008, com o título: O processo de colaboração na Educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação apresenta como objetivo analisar o processo de colaboração na Educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Ao longo da dissertação, o termo “inovação” aparece 1 vez no texto. De acordo com a autora, os professores começam a interiorizar a necessidade de modificar suas práticas e inserir novas formas de interagir uns com os outros e com os alunos. A maioria dos professores envolvidos na Educação a Distância da Instituição possui vínculo com o ensino presencial. Esses, aos poucos, estão aderindo à inovação e percebendo a força e o potencial desta nova ferramenta de ensino que é a Educação a Distância.

A pesquisa aponta a questão do vínculo institucional dos professores, fato que aparece na pesquisa de Veloso e Mill (2018, p.130) como necessário para a não intensificação e proletarização do trabalho docente a distância.

Preocupando-nos com as características do trabalho docente na EaD, buscamos compreender como são instituídas as relações contratuais entre universidades e docentes. Desse modo, identificamos que muitos dos entrevistados não possuem vínculo empregatício com a instituição,

enquadrando-se como bolsistas. Essa fragilização é ainda mais acentuada no que concerne aos docentes-tutores, sejam eles presenciais ou virtuais. Aliás, constatamos que a maior parte dos trabalhadores dedica até 20h por semana às funções na EaD. Exatamente por isso, existem casos nos quais os docentes recorrem a outras atividades remuneradas como complementação de renda. Como resultado, têm-se docentes que se submetem a condições precárias, trabalhando em uma quantidade de horas semanais exacerbada.

A dissertação de mestrado defendida em 2013, com o título: Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância 2003 a 2010, teve como objeto de estudo a análise da produção científica sobre as políticas públicas de Educação Superior no Brasil na modalidade a distância, no período de 2003 a 2010. O termo “inovação” aparece 6 vezes ao longo do texto da dissertação, sendo que 3 delas aparecem em uma lista de artigos consultados. Faz uma crítica sobre a Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza a transferência das universidades e centros de pesquisa para as empresas, entre outros. Nesse contexto, a utilização do termo está mais ligada à lógica capitalista, no sentido de oferecer melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, produtos e serviços alinhados às demandas do mercado e o barateamento do custo per capita do trabalho institucional e docente. A pesquisa aponta três temáticas principais: a formação de professores, a expansão da Educação Superior e a legislação para a EaD. Na primeira temática foram encontrados com maior frequência os ideais de competência, eficiência produtividade e competitividade, características próprias do mundo globalizado. No que se refere a formação de professores por meio da modalidade EAD, o que se apresenta é uma série de limitações para os que buscam formação por intermédio dessa modalidade, tais como: formação aligeirada, esvaziamento e precarização do trabalho do professor e qualidade contestável de alguns cursos.

Nesse sentido, indo de encontro a esta lógica capitalista, de mercado e de barateamento de custo, Linhares e Linhares (2018, p.250) nos advertem e ao mesmo tempo nos apresentam possibilidades de outras formas de produções com as tecnologias:

Como se vê apesar das novas tecnologias acomodarem vínculos e proposições que servem para enredar e fortalecer a teia do capital, alternativas, possibilidades e forças contrárias se tecem, se organizam e criam espaços para a produção de informação e comunicação noutra dimensão, noutra formato e com outros ideais, mais humanitários e políticos.

A pesquisa de doutorado intitulada: Cultura digital e redes sociais: incerteza e ousadia na formação de professores, defendida no ano de 2014, analisa a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais tendo como foco o Facebook. Busca também analisar o perfil dos professores participantes da pesquisa e identificar suas concepções sobre a participação nas redes e nos grupos. O termo “inovação” aparece 4 vezes expresso no texto. A primeira menção se refere aos projetos de uso criativo das tecnologias nas escolas. Logo a seguir, a autora enfatiza que o uso de tecnologias digitais não são garantia ou sinal de inovação. O termo aparece novamente no texto, desta vez relacionado à inovação empresarial, a qual incorpora rapidamente a cultura da internet. Porém, a autora salienta, com base em Castells (2003), a necessidade da compreensão de rede como congregação não apenas de computadores, mas também de pessoas e informação. Por fim, o termo aparece relacionado às práticas de formação de professores e às possibilidades de transformação da escola, as quais são produzidas no decorrer dos processos de mudança.

A proposta da autora de uma cultura digital ancorada na conectividade, no desenvolvimento de redes, na junção de pessoas e informação, encontra-se em diálogo ao conceito do cenário comunicacional de Silva (2003, p. 06):

Ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor mensagem-receptor. O emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ela é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica, ele é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção.

A tese de doutorado intitulada Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais, defendida em 2015, analisa a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais, evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais. O termo inovação aparece 7 vezes no texto. Na primeira menção, discute o potencial transformador das Tecnologias Digitais (TDs) na escola, mas enfoca que dada a adequação das TDs ao modo de fazer tradicional da escola, pouco se

avançou em termos de mudanças na forma de aprender e ensinar. A seguir, o termo aparece relacionado aos programas de formação de professores do governo, geralmente voltados à capacitação instrumental do professor para atender ou operar os programas e a agenda do estado. Na sequência, a autora aborda as contradições inerentes ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ao seu caráter multitemporal que encerra ao mesmo tempo o movimento de aceleração e desaceleração, inovação e tradição. O termo aparece novamente na transcrição de um dos achados da pesquisa que considera a proposta de formação de professores com foco nas tecnologias como potencializadora de novos olhares e novas formas de reconhecimento do outro. Ainda sobre os achados, o termo é mencionado outra vez, relacionando a importância da escola para a vida dos alunos.

O trabalho apresentado enfatiza o reconhecimento do outro sob uma perspectiva de uma cultura participativa, aquela em que seus membros contribuem, importam, conectam uns com os outros (JENKINS et al., 2009).

A pesquisa de doutorado intitulada Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio PROFORMAR, defendida no ano de 2016, analisou o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), numa parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR e suas implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Foram identificadas 3 ocorrências do termo inovação no texto da tese. A primeira delas relaciona inovação à formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva, entendendo, a partir de vários autores, o saber fazer reflexivo como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática. A segunda menção do termo relaciona o conceito de inovação à criação de uma nova geração de sistemas de Ensino a Distância, ou seja, a expansão do Ensino a Distância consiste em uma inovação. Na terceira ocorrência do termo inovação, a tônica é dada sobre a necessidade de inovação pedagógica no sentido de ampliar a participação do aluno em parceria com o professor no processo de construção do conhecimento.

Outra pesquisa de doutorado defendida em 2016, com o título A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada Mídias na educação e suas implicações, buscou compreender a concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica. A ocorrência

do termo inovação aparece 2 vezes no texto. A primeira delas está relacionada a uma “pedagogia da gestão pedagógica” composta de quatro passos a serem seguidos pela escola para a implantação das tecnologias digitais: o primeiro é a garantia do acesso, o segundo é o do domínio técnico, o terceiro é o do domínio pedagógico e gerencial e o quarto, decorrência dos demais, é o da inovação pedagógica. Na ocorrência seguinte do termo, a tônica está numa perspectiva de inovação que implica a descoberta de soluções que seriam impossíveis sem o uso dessas novas tecnologias.

Podemos problematizar tal imperativo tecnológico, muito aparelhado às lógicas do mercado, articulado ao discurso ideário da globalização, desconfigurando o papel democrático, participativo e colaborativo de algumas gestões pedagógicas.

Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

A última tese analisada foi defendida em 2017 e apresenta o título O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura discute a importância em se questionar a elaboração de vídeos didáticos realizados por professores na Educação online na era da cibercultura tendo como objetivo principal analisar as concepções e apropriações do vídeo didático de professores da Educação online. O termo “inovação” aparece 7 vezes no texto. Na primeira, aparece como característica do público que produz e consome no mundo contemporâneo, assumindo um papel ativo na busca por novidades, comparando e buscando diferentes fontes, assim como compartilhando suas próprias experiências, produções e serviços. A segunda ocorrência traz uma concepção relacionada ao processo de modernização técnica e tecnológica de produtos e objetos, que impacta e é impactado pelo homem à medida que na modernidade desloca sua condição de inventor para a condição de operador de um conjunto de máquinas que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade). A ocorrência seguinte do termo inovação trata do potencial apresentado pela elaboração de vídeos didáticos para a Educação Online na era da cibercultura como potência no processo de ensino-aprendizagem. Numa outra ocorrência a tônica aparece em uma citação em que se afirma que videoaulas podem se constituir como recursos didáticos não como ferramentas de substituição de aulas convencionais, mas como promotoras de inovação, criatividade e reflexão para professores e alunos. O termo aparece

novamente, dessa vez como uma das metas do autor, em potencializar a produção de vídeos didáticos para a Educação Online com criatividade e inovação. A última menção do termo inovação no texto refere-se à necessidade de modernização do aparato tecnológico, já que estes estão em constante mudança.

Concordamos com o autor quando se refere à importância da autoria. Para Pretto (2010), o processo formativo para ser compreendido carece de exercício interpretativo de autoria, de produção discursiva e teórica, de interpretação, de recriação, com outros modos de pensar e de fazer novas Educações (PRETTO, 2010).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A partir dos achados deste levantamento pudemos identificar algumas aproximações nas pesquisas analisadas, em relação à utilização do termo “inovação”. A que se destaca com maior número de ocorrências é a formação de professores. Tanto no aspecto que se refere à necessidade de inovação na formação continuada, quanto ao aspecto da necessidade de inovação na formação para a utilização dos artefatos tecnológicos.

Outra categoria que se destacou na análise foi a necessidade de diversificação e modificação das práticas pedagógicas com vistas a abordagens mais interativas com os alunos e momentos de análise crítico-reflexivas na ação docente e sobre a ação docente.

Cabe ressaltar que algumas pesquisas analisadas apontaram a expansão e modernização da oferta de Educação a Distância enquanto necessárias numa perspectiva de expansão da educação superior e de democratização do acesso à educação, como fatores potencializadores de inovação. Entretanto, aspectos como a legislação da EaD, os programas de governo e as políticas públicas para a educação a distância são mencionados como estando desarticulados das ações e enfrentamentos levados a cabo pelos profissionais e pesquisadores da EaD.

São apontados ainda, a inovação tecnológica e a inovação pedagógica como fatores importantes para uma EaD inovadora.

Nosso olhar de pesquisadoras reconhece avanços e retrocessos na dinâmica de modernização e inovação na EaD, sem deixar de reconhecer o potencial transformador dessa modalidade.

Já podemos adiantar, mesmo que fora do nosso recorte temporal, com o nosso exercício de olhar para a produção científica do PPGE/UCDB, que há outras pesquisas

publicadas entre os anos de 2018 e 2020, utilizando os mesmos descritores definidos na metodologia aplicada na primeira parte do estudo: “Educação a Distância and Inovação” e “Educação Online and Inovação”. Foram identificadas 2 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado, as quais discutiremos em um outro momento. Salientamos que tal PPGE apresenta pesquisas relacionadas à temática e evidencia por meio delas compromisso em apresentar, discutir, problematizar e socializar seus achados no sentido de possibilitar avanços no contexto educacional somado ao contexto a distância ou mediado pelas tecnologias.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- JENKINS, H. et al. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Chicago: The MacArthur Foundation, Mit Press, 2009.
- LINHARES, R. N. e LINHARES, M. C. S. Educação e Comunicação na sociedade digital: luz e sombras que espelham as vias dicotômicas entre regulação e a emancipação. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 245-268, Jan/abr 2018.
- MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão. Caderno de Pesquisa: São Paulo, n. 114, p. 225-233, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=en&nrm=ISO. Acesso em: 20 out. 2020.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. 2. ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.
- OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, J. F. Acesso à educação superior no Brasil: ente o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 274-313.

PRETTO, N. O desafio de educar na era digital. **Revista Portuguesa de Educação**, v.4, n.1, 2011.

R CORE TEAM (2015). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.Rproject.org/>. Acesso em 8 de abril de 2016.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. 5. ed. New York: The Free Press, 2003.

SILVA, M. De Anísio Teixeira à cibercultura: desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã. **Boletim Técnico Do Senac**, 29(3), 30-41, 2003. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/512>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. São Paulo: Papyrus, 2018.

VELOSO, Brain Garrito e MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 111-132, Jan/abr 2018.

CAPÍTULO III

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES DOCENTES

Arlinda Cantero Dorsa

acdorsa@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1120-0273>

Nádia Bigarella

nadia@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947>

Rosimeire Martins Régis dos Santos

rf3294@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5744-4778>

CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

Os últimos censos do Ensino Superior têm apontado a educação a distância como forma inclusiva e meio viabilizador de acesso à educação, e, por consequência, torna-se um ganho para as gerações mais recentes. Ainda que seja fator motivador de preocupações e críticas por parte dos educadores, tem de se reconhecer como uma eficiente estratégia tanto para a formação inicial, como também para a formação continuada de professores que atuam na educação básica e ensino superior.

Neste prisma de discussão, este artigo consiste no mapeamento das dissertações e teses de uma universidade confessional, com foco na qualidade e educação a distância no período de 2008 a 2020, no uso da plataforma digital “Catálogo de teses e dissertações da Capes”. Justifica-se esta escolha, pelos pesquisadores serem vinculados ao Grupo de estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), cadastrado no CNPq desde 2007 e tem dedicado produções científicas, orientações de

iniciação científica a esta temática além de sua coordenadora ser docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da referida universidade.

Por se tratar a presente pesquisa de um estado da arte, em sua metodologia tem-se abordagem quantitativa e pesquisa bibliográfica, com a fundamentação teórica necessária para a conceituação dos termos e caracterização temática acerca dos assuntos abordados. Expressando assim os indícios das ações e pensamentos dos pesquisadores, nos levando a inferir que este tipo de pesquisa provoca um debate entre ideias do sujeito que pesquisa, com as ideias dos sujeitos pesquisados.

Denominadas de caráter bibliográfico, as pesquisas conhecidas como “estado da arte” tem em comum o caráter desafiador de se poder realizar um mapeamento que enseja discussão de determinada produção científica em diferentes campos de conhecimento objetivando a responder segundo Ferreira (2002, p.258), “de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de serem conhecidas pelo caráter inventariante e descritivo das produções acadêmicas e científicas”.

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS INTERFACES TEMÁTICAS

A universidade deve ser vista ao longo do tempo em seu papel essencial de formador para os novos tempos a partir de suas ações de ensino, pesquisa e gestão processual de formação superior de modo “a contribuir para a mudança de mentalidade, como também para refletir de forma ética e cultural sobre todo o contexto”. (KENSKI, 2019, p. 150)

O papel da universidade então subentende a educação vista no contexto de produção e veiculação de conhecimento e segundo Severino (1998), se voltam à competência, criatividade e criticidade como forma de se livrar de acordo com o autor do amadorismo, da superficialidade, da mediocridade, do absolutismo dogmático e do enviesamento ideológico.

A Educação a Distância (EAD) emerge nesse contexto, caracterizando-se como um processo de educação aprendizagem no qual a tecnologia age como mediadora do relacionamento docente-discente (MORAN, 1994). Reforça este ponto de vista Maia e Mattar (2007) ao afirmarem que a EAD surge como uma ferramenta cada vez mais presente na educação contemporânea.

Ao repensarmos as novas competências no uso das novas tecnologias de informação e comunicação, podemos ressaltar duas competências necessárias: o aprender a aprender e a educação permanente. Sobre este assunto, reforça Alonso (2008) que as Tics, ou seja,

as tecnologias de informação e comunicação são catalisadores de transformações na educação por: i) assumirem um papel importante no ambiente educacional; ii) por serem facilitadores potenciais do modo de interação entre professor e aluno; iii) por viabilizarem recursos didáticos; iv) por diversificarem modos de criação de conhecimento e por fim v) por possibilitarem a obtenção de informações atualizadas tanto para ensinar quanto para aprender.

A autora pondera, no entanto, que estas transformações atingem de forma contundente as instituições escolares pois “[...] seus princípios são questionados, currículos são revistos, avaliações são implementadas, tendentes a dotar qualidade ao ensino/aprendizagem”. (ALONSO, 2008, p. 749)

Reforça a autora também dois temas que são recorrentes na educação a distância e no uso das tecnologias: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. (ALONSO, 2010, p.1320). Neste sentido, a formação inicial, conforme Documento da Conferência Nacional de Educação básica (CONEBE, 2008) vincula-se com a formação em nível superior, já a formação continuada, conforme aponta o documento, é um dos caminhos mais eficientes de condições para a melhoria da qualidade educacional.

Há, portanto, a necessidade de movimentos duplos por parte de alunos e professores no processo de ensinar e aprender pois ambos precisam estar envolvidos neste processo de forma bem significativa. A universidade representa o elo no sentido de como espaço social, o seu compromisso se volta aos valores, às necessidades e urgências relacionadas aos currículos, aos processos, às práticas pedagógicas necessárias para que este movimento ocorra de forma completa.

O MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Após a definição dos critérios de pesquisa (temática, descritores, plataforma de busca, tipos de produção científica, lapso temporal , universidade selecionada), o mapeamento realizado chegou aos números de 08 (oito) teses e 08 (oito) dissertações encontradas sobre a educação a distância com foco na qualidade e suas interfaces temáticas, produzidas entre os anos de 2008 a 2020, na Universidade Católica Dom Bosco-MS, objeto desta pesquisa.

Os trabalhos selecionados fazem parte do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação e estão relacionados em sua maioria à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED, existente na universidade desde 2007.

Quadro 1 – Teses (2014-2016)

ANO	TITULO	AUTOR	PALAVRAS CHAVE
2014	Cultura digital e redes sociais: incerteza e ousadia na formação de professores	Maysa de Oliveira Brum Bueno	Redes sociais. Educação. Formação. Cultura digital. Teoria do conectivismo
2015	Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes socia	Rosimeire Martins Regis dos Santos	Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação . Redes Sociais. Interculturalidade. Professores Indígenas e não indígenas
2016	Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio proformar'	Ana Paula Gaspar Melin	Formação de Professores. Modalidade a distância (EAD). Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional. PROFORMAR
2016	A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações'	Eduardo Luis Figueiredo de Lima	Formação Docente; Mídias na Educação; TIC na Educação.

Fonte: As autoras (2020)

DAS TESES ANALISADAS

Tendo como título “*Cultura digital e redes sociais: incerteza e ousadia na formação de professores*” a tese buscou analisar a cultura digital estabelecida nos programas de formação de professores, tendo como foco o uso do facebook, assim como o perfil dos docentes participantes identificando assim suas concepções sobre a participação nas redes e nos grupos. Ao final da tese infere que esta participação se vincula à formação continuada apresentando na cultura digital, características de colaboração, partilha, diálogo e amizade. Enfatiza que esta experiência grupal favorece interações e conseqüentemente a formação continuada necessária.

A tese “*Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais*” traz como discussão central as relações interculturais de um grupo de professores não indígenas e indígenas da etnia Terena -MS, relacionadas à formação continuada e prática docente mediadas pelas TICs e redes sociais. Demonstra que esta formação continuada docente dos professores possibilita a construção de espaços para construção de novos conhecimentos de forma colaborativa e dialogal com a valorização e respeito às diferenças étnicas e culturais.

Já na tese “*Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio PROFORMAR*”, a autora analisa o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), numa parceria interinstitucional. Aponta que a formação desses professores configura uma forma de ser e fazer docente em um movimento contínuo e complexo entre os saberes específicos e ações determinantes tanto na vida pessoal docente quanto profissional.

Em “***A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações***” o autor analisa a **concepção de 25 egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação** e como este programa contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS em sua prática pedagógica. Destaca a importância destas iniciativas de formação continuada, à facilidade e possibilidade de concepção crítica destes professores no tocante à utilização das TIC nas suas práticas escolares.

Quadro 2 – Tese (2018-2020)

ANO	TITULO	AUTOR	PALAVRAS CHAVE
2018	O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura.	Joaquim Sérgio Borgato	Educação online; Vídeo Didático; Cibercultura; Prática docente; Formação docente
2018	Aprender fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch.	Miriam Brum Arguelho	Formação continuada de professores. Linguagem de programação Scratch. Colaboração.
2019	Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica	Adriana da Silva Ramos de Oliveira	Formação continuada de professores. Linguagem de programação Scratch. Colaboração.
2020	Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada	Blanca Martin Salvago	Entrelaçamentos humano-afetivos. Educação a Distância. Distância Transacional.

Fonte: As autoras (2020)

A tese intitulada “O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura” destaca a importância da realização de um questionamento e análise das concepções e apropriações na elaboração de vídeos didáticos na educação online. Os resultados obtidos na análise das entrevistas com professores da UFMS apontam o vídeo didático como um dos materiais que possui maior identificação com a educação online, entretanto há despreparo, frustração com os resultados obtidos assim como há necessidade de formação continuada e feedback dos alunos como forma de se vencerem as limitações e repensarem a educação online em sua totalidade.

Em “*Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch*”, a tese analisa a formação continuada dos Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PROGETECs) do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE – Regional) com o uso pedagógico da linguagem de programação Scratch. Em suas conclusões, a tese aponta que esta proposta de formação na medida das expectativas e necessidades dos professores avançou pois teve foco e ponto de partida na realidade concreta e material de cada professor/PROGETEC em seu contexto de trabalho, junto à equipe de apoio do NTE.

A tese “*Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica*” apresenta os resultados efetivos de colaborações, trocas, diálogos, partilhas, produções coletivas, entre os participantes da formação continuada e seus desafios para concretização do curso de formação continuada de professores em classes hospitalares. A relevância social e científica da formação continuada traz novas contribuições nas propostas pedagógicas para quem trabalha como profissional de educação no ramo hospitalar.

Por fim, a tese “*Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada*” tem como referencia de análise um grupo de professores que atuam na mediação pedagógica nos cursos de Administração e Ciências Contábeis dessa instituição privada. Em seus resultados finais, a tese demonstra não só a autonomia dos alunos como também a humanização que deve estar presente nas relações e interações com os alunos junto com o conhecimento e agilidade nas devolutivas. Outro aspecto evidenciado é o redimensionamento do espaço e tempo (docência ubíqua) que aponta tanto para a flexibilidade da atividade docente quanto para a preocupação com o estabelecimento dos limites da privacidade nas atividades docentes.

DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Quadro 3 – Dissertações (2008- 2013)

ANO	TITULO	AUTOR	PALAVRAS CHAVE
2008	O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação	Rosimeire Martins Regis dos Santos	Aprendizagem colaborativa, Educação online, Interação.
2008	A avaliação da aprendizagem na educação a distância: concepções e práticas de professores de ensino superior.	Claudio Zarate Sanavria	Avaliação da aprendizagem, Educação a Distância.
2009	Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online	Adriana dos Santos Caparróz	Profissionalidade docente; Educação a distância; Educação <i>online</i> ; Trabalho docente.
2012	As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidades no ensino fundamental e médio	Sidnéia Caetano de Alcântara Fernandes	Tecnologia de Informação e Comunicação-Ensino de História – Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: As autoras (2020)

A dissertação intitulada “*O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação*” apresenta o resultado da participação de sessenta e dois alunos matriculados em uma disciplina oferecida na modalidade de educação a distância que utilizou o ambiente virtual de aprendizagem *moodle* e suas ferramentas de comunicação. Demonstra afinal que o processo colaborativo esteve presente na participação ativa dos alunos assim como nas postagens realizadas, na

construção de conhecimento a partir de reflexões críticas; na interação com o ambiente e com os integrantes do curso.

Em “*A avaliação da aprendizagem na educação a distância: concepções e práticas de professores de ensino superior*”, o autor busca identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem em ambientes de EAD, assim como as diferenças existentes entre a educação a distância e o ensino presencial, a partir da análise de entrevista com 11 professores de um curso da área de Ciências Sociais Aplicadas, de uma instituição de ensino superior privada de Campo Grande/MS. Os resultados obtidos demonstram uma dificuldade em lidar com a não presença do aluno numa sala de aula convencional, enfatizando que essa característica interfere na elaboração de seus instrumentos e nas suas propostas de práticas. apontam também para a necessidade de formação continuada dos docentes que atuam em cursos oferecidos na modalidade a distância.

A dissertação “*As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidades no ensino fundamental e médio*” traz como enfoque a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) com relação ao uso das TIC e as concepções e práticas dos professores de História sobre o processo ensino aprendizagem mediadas pelas TIC. Conclui que o papel das TIC no ensino aprendizagem dos nossos alunos dependerá inicialmente de dois fatores essenciais que são a formação inicial e continuada aperfeiçoamento constante - subsídios para que o professor possa entender, compreender, problematizar e produzir conhecimentos no contexto de uso das TIC.

Quadro 4 – Dissertações defendidas (2013 – 2019)

ANO	TITULO	AUTOR	PALAVRAS CHAVE
2013	Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância– 2003 a 2010.	Ricardo Bianconi	Política de Educação Superior. Educação a Distância. Produção Científica
2018	As implicações possíveis do uso do whatsapp às práticas educativas de filosofia	Willian Veron Garcia	Práticas educativas; WhatsApp; Filosofia

2019	A licenciatura Letras libras – modalidade educação a distância – na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017)	Francimar Batista Silva	Políticas de Formação de Professores de Libras. Licenciatura Letras Libras UFGD. Educação a Distância (EaD).
2019	As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores	Simone Jaqueline Ferreira de Almeida	formação inicial de professores; tecnologias digitais; práticas pedagógicas.

A pesquisa de dissertação *“Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância– 2003 a 2010”* analisa a produção científica sobre as políticas públicas de Educação Superior no Brasil na modalidade a distância, no período de 2003 a 2010, momento que corresponde aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à intensificação e expansão da oferta de EaD no país. Aponta o autor como resultados três temáticas principais: i) formação de professores/busca de qualificação; ii) expansão da modalidade a distância determinada pela lógica do mercado e pelas imposições dos organismos internacionais que favorecem o setor privado em detrimento do público; iii) As discussões acerca da legislação que trata da EaD, fazendo emergir a democratização da educação superior contrapondo-se à escassez de investimento para o setor público.

Em *“As implicações possíveis do uso do whatsapp às práticas educativas de filosofia”*, o autor elabora uma pesquisa com alunos do ensino médio, entre 16 e 24 anos, inseridos no contexto da cibercultura, analisando assim as implicações do aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp nas práticas educativas de Filosofia assim como os documentos (Projeto Político Pedagógico, referencial curricular e os planos de aula). Considera ao final que pensar a partir da perspectiva das práticas educativas é sobretudo considerar o contexto inserido, implicando portanto em dialogar com suas características e artefatos, como a colaboração, a interatividade, a ubiquidade e os dispositivos móveis na construção de novos saberes, práticas capazes de romper com a lógica moderna e cartesiana de educação verticalizada para pensar a partir do outro, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de promover as mudanças necessárias e a efetivação de sua cidadania.

Na dissertação “*A Licenciatura Letras libras – modalidade educação a distância – na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017)*”, a dissertação analisa a organização do curso de formação de professores em Letras – Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (Letras Libras). Conclui que mesmo frente às dificuldades de sua implantação, o referido curso foi realizado, com um índice pequeno de reprovação ainda que tenha sido ministrado com infraestrutura reduzida, conseguiu atender à política do plano ‘Viver sem Limites’.

Por fim, a dissertação “*As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores*” apresenta uma análise a partir de instituição privada, e os resultados apontam o reconhecimento docente acerca da cultura digital assim como dos nativos digitais. Outro aspecto evidenciado demonstra a ausência de uma disciplina específica de tecnologias digitais na formação inicial e da pouca vivência, não houve impeditivo para sua utilização com estas práticas.

Um aspecto referenciado ao longo das teses e dissertações se voltam aos autores Alonso (2008), Almeida (2004), Barreto (2003), Castell (2003), Kenski (2007), Levy (1998), Lopes (2013), Mill (2018), Moran (2003), Silva (2003) e Valente (2014), que serviram de aporte teórico sobre educação a distância, tecnologias de ensino e outras temáticas relativas à educação online. Evidenciando o quanto ainda temos de nos aprofundar para encontrar melhores caminhos para a educação em redes, colaborativas, interativas, compartilhadas como uma das possibilidades de desenvolvimento de autonomia e da emancipação, é uma necessidade inerente ao processo de educação a distância, se desejamos a qualidade.

DAS NUENS DE PALAVRAS E SUAS FREQUÊNCIAS

No uso da ferramenta Wordcloud, projetando na forma de nuvem, as palavras mais frequentes, procuramos nas palavras chave, traçar uma visão geral das teses e dissertações das palavras mais frequentes utilizadas pelos autores.

Figura 1- Nuvem de palavras compostas das teses selecionadas



Figura 2 – Nuvem de palavras compostas das dissertações selecionadas



Ressaltamos que as nuvens de palavras, oriundas das palavras chave foram elaboradas a partir das 08 (oito) teses e 08 (oito) dissertações (oito), selecionadas. É visível que as expressões “educação”, “educação a distância” “formação” se sobressaíram nas nuvens em razão de que na maioria das teses e dissertações analisadas, estas palavras estão presentes. O que chama a atenção com relação à frequência das palavras: “professores”, e “docentes” representam os atores presentes nesta modalidade de ensino seguidas da palavra “formação”, que analogicamente se relaciona à preocupação com a qualidade que implicitamente aparece a partir das palavras interação, ensino, práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os estudos dos autores(as) referenciados no presente texto a questão de qualidade, neste caso com relação ao ensino propiciado pela educação a distância a palavra reinvenção, de ressignificação de espaços, de leituras e de apropriação de linguagens são fundamentais.

Nas discussões presentes nas teses e dissertações, destaca-se a exigência de formação tanto inicial, quanto continuada com processos comunicacionais ampliando cenários de aprendizagens com utilização de plataforma virtuais, interfaces online, recursos educacionais abertos, redes sociais, fomentando práticas que sustentem o conhecimento coletivo.

A qualidade na educação superior a distância, nas dissertações e teses estudadas, envolve uma complexidade de questões e dimensões que incluem processos organizacionais, de gestão, pedagógicos, culturais, sociais, por fim a usabilidade pedagógica que refere-se entre as orientações pedagógicas, a forma de disponibilizar e organizar os conteúdos para os estudantes, a formação do professor para o uso das TIC e a sua aplicação em sala de aula virtual é um dos pontos em destaque da melhoria contínua da qualidade da EaD.

Outra questão a realçar está relacionada à qualidade da EaD na convergência das mídias, a fluidez da oralidade e a diminuição da sensação de distância entre estudantes e professores, visando uma maior aproximação e sensação de pertencimento, ou seja, uma educação mais humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

ALONSO, Kátia Morosov . Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

ALMEIDA, Simone Jaqueline Ferreira de. **As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores**. 28/02/2019, 98 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande.

ARGUELHO, Miriam Brum. **Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch**. 13/12/2018. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BIANCONI, Ricardo. **Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância– 2003 a 2010**. 19/06/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BUENO, Maysa de Oliveira Brum. **Cultura digital e redes sociais: incerteza e ousadia na formação de professores**. 30/04/2014. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BORGATO, JOAQUIM SERGIO. **O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura'** 06/11/2017 218 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CAPARROZ, Adriana dos Santos. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online**. 13/04/2009 Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf Acesso em 23 de outubro de 2020.

FERNANDES, Sidneia Caetano de Alcântara. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidades no ensino**

fundamental e médio. 24/08/2012. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ.Soc. (online)**. 2002, vol23, n.79, pp.257-272.

GARCIA Willian Veron. **As implicações possíveis do uso do whatsapp às práticas educativas de Filosofia**. 2018 Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

KENSKI, Vani. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, jul./ago. 1998.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância: práticas pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2003, 2007, 2012.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação** | v.28 | n.1 | p.141-152 | jan-abr | 2019.

LIMA, Eduardo Luís Figueiredo de. **A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações'** 26/02/2016 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: Educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MELIM, Ana Paula Gaspar. **Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio proformar'** 18/03/2016 233 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. 1994. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 24 de out. de 2020.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. **Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica**. 16/12/2019. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **A avaliação da aprendizagem na educação a distância: concepções e práticas de professores de ensino superior.** 28/08/2008. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SALVAGO, Blanca Martin. **Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada.** Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais.** 27/03/2015 233 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. **O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.** 10/09/2008. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação: **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2(3), p. 11-20, Botucatu: Fundação UNI; Unesp, ago. 1998.

SILVA, Francimar Batista. **A licenciatura Letras Libras – modalidade educação a distância – na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017) 2019.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, p. 141-166.

CAPÍTULO IV

DIREITO E DEMOCRACIA

Nilton Neto Costa Lima

niltonnetocl@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6312-6629>

Fernanda de Paula Ferreira Moi

nandamoi@icloud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1313-0790>

Johann Maravieski Muniz

johann.maravieski@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6184-0204>

A presente produção acadêmica tem como ponto nevrálgico a discussão teórica em torno dos conceitos de democracia e direitos, sendo de extrema importância a caracterização de ambos de forma conexa e integradora para a constituição de um Estado de Direito contemporâneo.

Desde os primórdios da humanidade, discute-se, principalmente nos campos da filosofia e das ciências políticas, como se deu o surgimento das sociedades e porque o homem prefere ser sociável, se esta qualidade proveio diretamente da necessidade que se confrontou na origem por meio de um “contrato” ou se esta já veio intrínseca ao homem, como uma disposição natural, por assim dizer.

Apesar de hoje estar quase que desconstruída a hipótese de que o homem, por intermédio de um contrato, originou a sociedade civil, os estudiosos deste campo, os chamados contratualistas (tais como Hobbes, Locke e Rousseau), ainda devem ser estritamente analisados, principalmente devido à sua influência nos demais campos, como a própria ciência política e irradiando efeitos diretos até mesmo sobre a democracia conforme a concebemos hoje.

A democracia, contudo, sofrendo os efeitos de um ciclo histórico que, apesar de contrário ao progresso, continua a se repetir, sofre, novamente, ataques cada vez mais ameaçadores à sua estabilidade, sendo os direitos, apesar de duramente conquistados, novamente reprimidos por comandos daqueles no poder.

Como podemos associar, entretanto, a democracia aos direitos contemporâneos? Com uma corrente monarquista cada vez forte em busca de uma alteração constitucional, como poderíamos descrever a indissociabilidade entre os direitos e a democracia que nos representa? Pois bem, esta é a questão de análise que pretendemos discutir nos próximos tópicos, mas antes, analisemos os pressupostos tanto dos direitos quanto da democracia como um todo.

OS DIREITOS

Bem, inicialmente, devemos destacar os direitos que os indivíduos possuem e deveriam possuir para que, apenas então, possamos descrever de forma fundamentada acerca da democracia.

Não podemos ter em vista, claramente, a origem e existência de direitos individuais ou mesmo sequer da palavra direito como a entendemos hoje durante boa parte da história, até meados do período medieval. Este fato é destacado pelo doutrinador Barroso (2019, p. 489), o qual exemplifica com as disposições relativas à Carta Magna inglesa de 1215, a qual se referia à expressão “outorga de concessões reais”, demonstrando a inexistência do referido conceito ainda neste século:

[...] Documentos historicamente relevantes do período medieval - como a Magna Carta inglesa, de 1215 - consubstanciavam a *outorga* de concessões reais, como ato unilateral do monarca, e não propriamente o reconhecimento de direitos. [...]

Deste modo, apenas podemos conceber a origem dos direitos humanos e fundamentais com o advento do renascentismo e, principalmente, com os textos de Thomas Hobbes (2014), John Locke (2018), Jean-Jacques Rousseau (2018) e o Barão de Montesquieu (2014). Trata-se, porquanto, de um instituto ainda recente para a humanidade, mas, independentemente de tal, constitui um fator de extrema importância para a coexistência entre os indivíduos.

Nesta seara, podemos destacar uma diferença essencial entre direitos humanos e direitos fundamentais: estes constituem os direitos que foram devidamente normatizados e inseridos no ordenamento jurídico de determinado Estado, enquanto aqueles são os direitos implícitos do homem, ou seja, aqueles que existem por si só na natureza, os direitos naturais.

Cabe a nós distinguir, neste instante, os direitos fundamentais conforme o entendimento de outros autores.

Para o autor Barroso (2019, p. 492), destaca-se que os direitos fundamentais são aqueles adotados pelo ordenamento interno, diferenciando-se pelo texto da Constituição que os adota:

Os direitos fundamentais, por sua vez, são os direitos humanos incorporados ao ordenamento jurídico doméstico. Significam a positivação, pelo Estado, dos direitos morais das pessoas. Isto se dá por previsão expressa ou implícita no texto constitucional, ou no chamado bloco de constitucionalidade. Boa parte das Constituições do mundo tem um capítulo destinado à enunciação dos direitos fundamentais. Algumas o fazem de modo relativamente lacônico, como a Constituição americana. Outras de forma bem analítica, talvez prolixa, como a Constituição brasileira (GRIFO DO AUTOR).

Destaca-se, ademais, o entendimento dos doutrinadores Dimoulis e Martins (2018, p. 52):

Direitos fundamentais são direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual.

Perfilha-se, por fim, o comentário do filósofo iluminista Immanuel Kant (2010, p. 245):

O meu de direito (meum juris) é aquilo a que estou ligado de tal maneira que o uso que um outro quisesse dele fazer sem meu consentimento haveria de me lesar. A condição subjetiva da possibilidade do uso em geral é a posse” (GRIFO DO AUTOR) (p. 245)

Ocorre, deste modo, que possamos identificar, então, nesse estudo, os *direitos fundamentais como sendo aqueles direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico, por intermédio do legislador (originário ou derivado), não necessariamente contidos em dispositivos constitucionais, mas podendo se tratar de normas*

informais, e que devem ser tidos como o início, o meio e o fim de qualquer relação entre os indivíduos da sociedade civil e mesmo em relação aos atos do Estado (BARROSO, 2019; DIMOULIS e MARTINS, 2018; KANT, 2010). Afinal, relembramos do que Kant (2010) dispunha em seu texto que os nossos direitos apenas irradiam efeitos até que confrontem o direito dos outros, conforme destacamos a seguir:

o meu direito constitui um dever para os outros, o direito dos outros constitui um dever para mim. Esse meu dever é inicialmente um dever jurídico, ou seja, um dever que me pode ser cobrado externamente; mas, como corresponde a um direito do outro que lhe foi conferido pela razão, ele será indiretamente também um dever ético, ou seja, um dever que um ser racional deve admitir como máxima de sua vontade” (p. XXXVII)

Ora, uma sociedade sem direitos não pode ser concebida como uma sociedade contemporânea. Todo o avanço histórico e jurídico, vivenciado nos últimos séculos, nos trouxe a uma época em que os direitos, mais do que nunca, se fazem presentes e atuantes em toda a sociedade. A vivência destes direitos fundamentais demarca as relações individuais e coletivas que vivemos e garantem que a convivência obedeça um mínimo para uma existência solidária.

Ocorre que, muitas vezes, passamos por algumas restrições ou ingerências a estes direitos que podem acabar colocando em pauta não a existência ou validade dos mesmos, mas sim a eficácia destes. Afinal, a mera positivação destes direitos não pode ser julgada como se fosse a sua concretização. Estes precisam irradiar seus efeitos, afetar as relações existentes, tanto entre indivíduos como nas relações destes com o Estado.

Deste modo, a Constituição Cidadã de 1988 se expande, não apenas positivando direitos, mas trazendo princípios acerca destes, os quais, regidos pela hermenêutica constitucional, regem não apenas as demais disposições do ordenamento jurídico, mas ainda controlam (por força do art. 60, §4º, da própria Constituição Federal) o poder legislativo reformador, de forma a obedecer estes princípios para que possam continuar sua atividade legislativa.

Acerca dos princípios e regras, remetemos à excelente obra *Teoria dos Princípios do* ilustre Humberto Ávila (2019), o qual deve ser lido juntamente com as críticas elaboradas por Virgílio Afonso da Silva, em um artigo denominado *Princípios e regras: mitos e equívocos acerca de uma distinção*, tendo em mente que a remessa ao conceito e o modo como devem

ser trabalhados os princípios tornam este trabalho demais árduo para o tópico que devemos trabalhar.

Bem, é por meio dos princípios que os direitos mais fundamentais dos homens começam a tomar uma forma mais concreta. As decisões dos tribunais, principalmente dos Superiores, destacam a visibilidade destes princípios, sempre em defesa da dignidade da pessoa humana (um dos fundamentos da nossa República democrática). Afinal, em uma sociedade que sofre as duras críticas de Ran Hirschl (2004), o Supremo possui um papel de protagonista na garantia dos direitos individuais, coletivos e sociais, tudo em conformidade com as disposições da Constituição.

Mas estes direitos realmente se mostram presentes? Não há dúvidas de que estes direitos não possuem uma eficácia perfeita ou sequer são conhecidos por parcela da sociedade. Além disso, podem ser abusados por aqueles de maior proveito econômico ou melhores condições financeiras ou mesmo com aqueles envolvidos politicamente. Porque, afinal, o paradoxo dos direitos é que, em tese, são formulados para defender os direitos dos mais necessitados (e em que pese as críticas, ainda o fazem, mesmo que de forma mais ineficaz), mas são subvertidos para garantir, ao máximo, a eficácia dos direitos daqueles com maior poder político e econômico.

Tratam-se, então, de garantias que, apesar de se fazerem globais, se mostram muito mais aplicáveis àqueles com recursos para poder ver seus direitos prevalecerem. O próprio embate da “Lavajato” pode ser entendido como um confronto direto entre o ativismo judicial (aqui a produção da coletânea do ilustre doutor Lenio Luiz Streck de artigos publicados na CONJUR durante todo o período da Operação marca bastante este caráter ativista desta operação) e os direitos daqueles no poder. Não há vitória ou derrota de qualquer dos lados, existe apenas a derrota do povo, ao ver que seus juízes não obedecem o próprio princípio do devido processo legal e que os direitos para os poderosos são muito mais abrangentes do àqueles que necessitam destes e os tiveram suprimidos.

Mas e como podemos conceber os direitos sem uma democracia. Antes de tudo, não pretendemos denunciar as ingerências ou mesmo acusar os demais Estados Monarquistas ou Oligárquicos de não preverem direitos em toda a sua amplitude, principalmente porque a concepção dos direitos seria, em tese, independente do regime (lembramos que o conceito usado aqui é o de concepção dos direitos, não suas garantias, manutenções e demais fatores). Mas então, como poderíamos afirmar um vínculo entre os direitos e a democracia?

Ora, apesar de a monarquia e a oligarquia serem regimes que comportam a existência e concepção de direitos individuais e fundamentais, não são os regimes mais adequados para a manutenção e garantia destes direitos, devido às características inertes a eles.

Primeiramente, pela monarquia, um governo no qual uma pessoa no Poder detém um poder maior (mesmo em relação à Monarquia parlamentarista), com a existência de uma família real, a disposição acerca dos direitos ultrapassa um liame democrático, pois não se tem todas as pessoas como iguais e de mesma condição. A afirmação de que a família real pode ser tida como igual às demais não passa de ingenuidade acerca da realidade, sendo estes tratados de maneira diferenciada meramente por herança.

A oligarquia não é diferente, sendo que a única alteração ocorre no que parece ser o número de pessoas tratadas de maneira diferenciada. Novamente, os direitos, principalmente o da igualdade, não podem ser congruentes com este modelo se as pessoas, por força do próprio governo, forem diferentes entre si.

Neste sentido chegamos na importância da democracia para a defesa dos direitos. Os direitos apenas podem ser garantidos em um tipo de governo que consiga garantir a igualdade entre seus pares e permita um amplo alcance de direitos em seu amalgamo para a maior quantidade de pessoas, tendo elas participação efetiva na concretização dos direitos na sociedade.

Se assim se faz o direito, por forma da sua presença, materialmente ou não, dentro de uma Constituição fundante de um Estado, qual seria o seu vínculo essencial com a democracia? Um governo qualquer não poderia dispor sobre os direitos assim como uma democracia poderia?

DA DEMOCRACIA

Mesmo considerando todo o avanço do estudo da ciência política e da civilização como um todo, não se possui uma resposta absoluta acerca de sua essência, mas que pode constituir uma forma final das tentativas de revoluções políticas e sociais vivenciadas ao longo dos séculos XIX e XX.

Como destaca Dallari (2016, p. 144):

A base do conceito de Estado Democrático é, sem dúvida, a noção de *governo do povo*, revelada pela própria etimologia do *termo democracia*, devendo-se estudar, portanto, como se chegou à supremacia da preferência

pelo governo popular e quais as instituições do Estado geradas pela afirmação desse governo. (Grifo do autor)

Partimos, então, a uma análise histórica para se conceber como surgiu a noção do Estado Democrático moderno. Neste sentido, destacamos o conhecimento do doutrinador Dalmo de Abreu Dallari, o qual destaca, entre outros fatores, que:

[...], verifica-se que várias das ideias que constituem a base do pensamento de Rousseau são hoje consideradas fundamentos da democracia. É o que se dá, por exemplo, com a afirmação da predominância da vontade popular, com o reconhecimento de uma liberdade natural e com a busca de igualdade, que se reflete, inclusive, na aceitação da vontade da maioria como critério para obrigar o todo, o que só se justifica se for acolhido o princípio de que todos os homens são iguais (2016, p. 149).

Neste viés, o autor contratualista renascentista Jean-Jacques Rousseau, apesar de tentar abordar em seu texto acerca da possível existência de um contrato social para a manutenção da sociedade civil, contribuiu muito mais para o que podemos conceber como sendo os paradigmas basilares da democracia contemporânea, além dos fundamentos essenciais para a garantia de direitos em plena sociedade moderna.

A democracia consiste na união de duas palavras gregas, sendo estas *demos* que significa muitos ou povo e *kracia* que significa governo. Deste modo, pode ser concebida como o governo de muitos ou o governo do povo. É neste sentido utilizada pelo ex-presidente norte-americano Abraham Lincoln, em seu discurso de Gettysburg, no qual define-o como sendo “o governo do povo, para o povo e pelo povo” (FERRAZ, s/d.).

Um cuidado ao qual devemos prestar bastante atenção é o das “auto-proclamadas” democracias. Neste sentido, Sartori (1965) descreve as “confusões democráticas” tendo em vista que os Estados nos quais vigoravam a ditadura apenas se nomeavam democracias, mesmo apresentando condutas completamente opostas a ela, pelo simples fato de a palavra democracia, em um século no qual o embate contra o nazismo e o facismo foi tão forte, se tornaram conceitos *deus ex machina*.

A democracia não é um mero deleite para que os governadores se esbanjem na sua generosidade para consigo mesmos. Não se trata de mera formalidade, que, sendo declarada por um Estado, não requer medidas que o tornem em tal. A democracia em um tipo de governo no qual os direitos e as garantias serão garantidos ao máximo a todos os indivíduos, e não como mera oratória ou recurso linguístico para o controle da população.

Mas o próprio Sartori sofre com uma dificuldade de oferecer um conceito de democracia. E como não poderia? Se cada Estado se auto-declara uma democracia, mesmo não apresentando os mesmos moldes, como se poderia chamar uma destas de democracia e retirar, deste âmbito outras.

Neste sentido, são propostos algumas características básicas para que possamos conceber a ideia desta democracia. A primeira que destacaremos é a do autor Dallari (2016, p. 149), o qual afirma serem estes:

A supremacia da vontade popular, que colocou o problema da participação popular no governo, suscitando acesas controvérsias e dando margem às mais variadas experiências, tanto no tocante à representatividade, quanto à extensão do direito de sufrágio e aos sistemas eleitorais e partidários.

A preservação da liberdade, entendida sobretudo como o poder de fazer tudo o que não incomodasse o próximo e como o poder de dispor de sua pessoa e de seus bens, sem qualquer interferência do Estado.

A igualdade de direitos, entendida como a proibição de distinções no gozo de direitos, sobretudo por motivos econômicos ou de discriminação entre classes sociais. (Grifo do autor)

Adiante, em uma coletânea de textos acerca dos artigos da Constituição Federal de 1988, Oliveira (2018, p. 142), em comentário ao parágrafo único do art. 1º da CF/88, descreve:

O princípio da democracia constitucional garante-se, entre outros: a) pelo reconhecimento do direito fundamental de dizer não; pelo respeito aos direitos políticos das minorias; b) por meio das diversas formas de participação e de representação política dos vários pontos de vista ideológicos presentes na sociedade nos processos legislativos de produção das leis e das demais decisões jurídico-políticas; c) pelos mecanismos participativos e representativos de fiscalização do governo; d) por meio de direitos processuais de participação nas diversas deliberações coletivas e sociais; e) pelo reconhecimento das identidades coletivas sociais e culturais; f) pela garantia de direitos sociais, econômicos e culturais e por ações afirmativas e políticas públicas que visam à inclusão social, econômica e cultural

Decorrência direta de toda esta emblemática é a dificuldade de conceituação própria do conceito de democracia, mas, de forma a evitar este problema, ponderamos seus princípios, para que, mesmo que não possamos conceituá-la, poderemos usar seus ideias e bases para distinguir as reais democracias de suas cópias auto-declaradas.

O mesmo autor pondera, ainda, a problemática atual das democracias, em tendências modernas, conforme destacamos:

Hoje, o desafio da democracia pressupõe considerar uma sociedade hipermoderna que se caracteriza por uma crescente diferenciação entre os vários subsistemas sociais e por uma acentuada autonomização de antigas esferas normativas, tais como as da moralidade, da eticidade e da religião, no plano global-local (OLIVEIRA, 2018, p. 142).

Logo, aquém de toda esta emblemática, as democracias se regem por princípios a ela vinculados, os quais, muitas vezes, se destacam nos direitos garantidos pela própria carta política aos membros de sua sociedade.

Os direitos, então, são a base, o pilar de todo o fundamento democrático. Afinal, foi apenas com o advento das revoluções americana e francesa que o paradigma brasileiro, mesmo que atrasado, passaria a ser concebido. A democracia serve como o tipo de governo mais suscetível de dar ensejo aos direitos individuais e coletivos, sendo este o mesmo motivo pelo qual Rousseau defende esta espécie de governo. A ideia é que o povo pode atrair mais para si direitos até então negados na monarquia ou na aristocracia.

A população brasileira, diferentemente de muitas outras nações ao redor do globo, possuiu uma oportunidade única, estranha ao que Barroso (2019) concebe acerca do poder constituinte como uma expressão da angústia e revolta da população em determinado momento histórico. Este foi o plebiscito de 1993.

Este plebiscito foi uma oportunidade que o poder constituinte, através de Emenda Constitucional e de um Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, cedeu ao povo, por pressão da bancada monarquista, para que, cinco anos após a promulgação da Constituição, pudesse o povo selecionar se preferia a monarquia ou a república e se preferia o parlamentarismo ou o presidencialismo. O povo não titubeou neste plebiscito, escolhendo pela expressão máxima de seus direitos: o republicanismo e o presidencialismo.

Afinal de contas, a democracia convive pela máxima dos direitos e os direitos como a base da democracia. Qualquer abalo em um destes e o sistema estaria abalado e a Constituição perderia sua eficácia e expressão normativa.

O Barão de Montesquieu (2014, p. 70 e ss.), neste exato sentido, descrevendo o princípio fundante e basilar das democracias, descreve que estas apenas se mantêm com base nas virtudes presentes, enquanto os governos déspotas se mantêm por temor e as monarquias pela honra.

O mesmo autor, inclusive, destaca a impossibilidade de se manter uma lei fundamental ou mesmo direitos garantidos em uma sociedade monárquica ou despótica, conforme destacamos a seguir: “pois se só houver no Estado a vontade momentânea de um só, nada pode ser fixo e, por conseguinte, nenhuma lei fundamental” (2014, p. 64).

Deste modo, visa-se não apenas destacar a basilar importância dos direitos como fundamentos de uma democracia, mas também o de que a democracia é um fundamento dos direitos como tal.

CONCLUSÃO

Ocorre que, conforme foi denotado no decorrer desta análise científica, que o próprio sistema democrático e republicano se encontra mais condizente com as próprias expressões e garantias dos direitos fundamentais de um determinado Estado. Ora, poderia uma sociedade governada por interesses individuais realmente expressar a mesma preocupação de uma sociedade mais pluralista na defesa dos interesses sociais e coletivos, ou mesmo na defesa dos direitos individuais enquanto pessoas iguais, tratadas como fins em si mesmos?

Democracia e direitos, apesar de serem tecnicamente independentes (considerando-se que a democracia depende mais da garantia dos direitos do que os direitos dependem de uma democracia para existir), se expressam, em suas melhores qualidades, quando conduzidos, com a virtude e moral das autoridades estatais, de forma uníssona, mantendo-se cada um por intermédio do outro, ou seja, os direitos sendo mantidos por estarmos em democracia e a democracia sendo mantida por nossos direitos garantidos.

O próprio Winston Churchill (1947), ex-primeiro Ministro britânico durante o auge da IIª Guerra Mundial, declarou que a democracia pode não ser perfeita, mas ainda sim condiz mais com as necessidades da população: “Ninguém pretende que a democracia seja perfeita ou sem defeito. Tem-se dito que a democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais formas que têm sido experimentadas de tempos em tempos”.

Faz-se constar, essencialmente, que o vínculo entre o direito e a democracia constitui, para tanto, face a sociedade brasileira contemporânea, um vínculo essencialmente elaborado na garantia de direitos. Tal o é que a sociedade jurídica se recusa, ativamente, a aceitar a necessidade de substituição da atual Carta pelo simples fato de esta ser uma expressão que, apesar de complexa e mais abrangente do que o deveria ser, constitui ainda

grande expressão do caminho que os países de terceiro mundo devem seguir, de forma a garantir mais qualidade de vida aos integrantes de suas respectivas comunidades.

Deste modo, cabe a nós, bem como àqueles no poder, trabalhar para que o caminho da democracia e o caminho dos direitos continuem a ser trilhados de forma correta, mesmo que esta seja imperfeita, mas continue em prol do avanço humano e da dignidade das pessoas enquanto tal. A democracia, por vezes imperfeita, contém os meios de se atualizar (os pleitos eleitorais) enquanto os direitos continuam a ser, diariamente, garantidos ou estendidos (seja por meio de novas leis ou emendas, seja pela atuação do Poder Judiciário na aplicação da Constituição ao caso concreto). Deste modo, o sistema político-jurídico brasileiro não se trata de mera formação parmenidiana, ou seja, estática, mas sim uma formação heracliana, na qual não se figura sempre igual, mas modificando-se com o tempo, acostumando-se com as novas emblemáticas sociais e com as necessidades a seu respectivo lapso temporal.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 19. ed. rev e atual. São Paulo: Malheiros, 2019.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CHURCHILL, Winston. **Discurso proferido à frente da House of Commons**, em 11 de novembro de 1947.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 6. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

FERRAZ, Francisco. O surpreendente discurso de Gettysburg. *In*: **Mundo da política**, s/d. Disponível em: <https://mundodapolitica.com/o-surpreendente-discurso-de-gettysburg/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HIRSCHL, Ran. **Towards Juristocracy**: the origins and consequences of the new constitutionalism. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

KANT, Immanuel. **Rumo à paz perpétua**. Trad. Heloísa Sarzana Pugliesi. São Paulo: Ícone, 2010.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

MONTESQUIEU, Barão de (Charles Louis de Secondat). **Do espírito das leis**. trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de. Art. 1º, Parágrafo único. *In*: CANOTILHO, J. J. Gomes; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio Luiz; MENDES, Gilmar Ferreira. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**, 2018. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.


SARTORI, Giovanni. **Teoria Democrática**. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1965.

CAPÍTULO V

EaD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UAB NO CENTRO DO DEBATE

Carina Elisabeth Maciel

carina.maciel@ufms.br

 <http://orcid.org/0000-0003-3765-3139>

Franciele Aparecida Henrique Taveira

francitaveira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0278-6567>

Kelly Cristina da Silva Ruas

kellyruas@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8870-6002>

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa como as políticas que normatizam a Universidade Aberta do Brasil (UAB) expressam a expansão da educação superior a distância em instituições de educação superior (IES) públicas no período de 2007 a 2020, contextualizadas em cada governo em que foram gestadas. A temática é oportuna em face das transformações do cenário educacional, sobretudo após as alterações promovidas pela legislação, iniciadas com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e aprofundada com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a educação a distância (EaD) corresponde a uma modalidade educacional em plena expansão no Brasil, inclusive na educação superior, com destaque para o Sistema UAB.

A educação tem enfrentado acentuados ajustes para atender o às demandas do mercado de trabalho, tendo em vista o crescimento do capitalismo, que desconsidera as

políticas públicas educacionais no que se refere à expansão com qualidade. A atual proposta de política educacional parte de projetos de reforma do Estado que têm como foco a descentralização, mediante a qual o governo federal passa a ser o mediador, e não mais o responsável pela ação, repassando para a sociedade obrigações que são suas (PERONI, 2012).

A política educacional, portanto, é o reflexo do contexto da organização política de cada sociedade, e o mesmo ocorre com o processo de educação a distância. Sob essa lógica, as IES privadas dominam a oferta de cursos na modalidade, e a UAB é indicada como o principal programa para a ampliação e o fomento da EaD nas IES públicas.

O percurso metodológico deste estudo é feito por meio de análise documental, a partir de uma abordagem qualitativa. Utilizam-se, para tanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do grupo de pesquisa da UAB, que confirmam a ampliação da EaD na educação superior após a criação do sistema.

Ao longo deste artigo, são realizadas discussões acerca do processo histórico de construção da EaD, com ênfase na educação superior pública e na legislação que normatiza essa modalidade de educação, bem como na sua importância para a educação brasileira. Investiga-se, ainda, como esse movimento é determinado por meio do Sistema UAB.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A EaD é uma modalidade historicamente recente, mas que gera discussões importantes sobre a área da educação. Apesar de iniciada de maneira informal, por meio de correspondências e telecursos, a EaD atualmente é normatizada, tendo como marco histórico regulatório a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O uso de tecnologias, tais como internet, computadores e celulares, em espaço e tempo diversificados, imprime a essa modalidade de educação características específicas do processo de ensino e aprendizagem, além de determinar diferentes práticas docentes, sempre correlacionadas às alterações da dinâmica social e cultural em que estão inseridas.

Assim, a educação a distância faz parte do movimento de mudanças educacionais como uma modalidade em processo de expansão, principalmente com o vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), o que corrobora com o surgimento de novas formas de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, “[...] as variadas possibilidades de acesso à informação e a interação proporcionada pelas novas

tecnologias viabilizam o aparecimento das escolas virtuais, modalidade de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos” (KENSKI, 2012, p. 33).

Posto isso, antes de apresentar de forma específica o Sistema UAB, que é a proposta deste artigo, destaca-se parte da história da EaD no Brasil, considerando que a universidade é interligada e determinada nessa e por essa modalidade educacional. O conceito de EaD é apresentado da seguinte forma por Moran (2002, p. 1): “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Preti (2011, p. 50), por sua vez, afirma que a educação a distância é a popularização do conhecimento e pode ser compreendida como “[...] uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis”.

De acordo com os autores citados, o consenso que se tem sobre a EaD é que ela ocorre por meio do uso das tecnologias, o que permite a comunicação e a interação entre os participantes, com o intuito de produzir e compartilhar conhecimento. O conceito de educação a distância no Brasil é assim definido pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como 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 (BRASIL, 2005, online).

Destarte, constata-se que a EaD está vinculada ao uso das tecnologias, o que rompe com a concepção de presencialidade entre os pares envolvidos. A modalidade pode ocorrer em qualquer localidade onde professores e alunos estiverem comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e que tenham condições concretas de acesso às tecnologias.

Historicamente, a EaD passou por cinco gerações em sua evolução, período em que sofreu várias transformações, ajustando-se aos mecanismos disponíveis em cada período, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - As cinco gerações da EaD

Gerações	Nomenclaturas	Características
1º	Correspondência	Cursos via correspondência
2º	Transmissão por rádio e televisão	Emissoras são utilizadas como meios de suporte da modalidade, em nível nacional
3º	Universidade Aberta	Ênfase à educação em nível superior
4º	Teleconferência	Possibilitada pela disseminação das tecnologias de informação e comunicação, e com a utilização do computador
5º	Internet/web	Utiliza multimídia interativa, recursos da web e um sistema automatizado para o ensino completamente digital

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Moore e Kearsley (2008).

Em 1904, a EaD já existia no Brasil em sua primeira geração, por meio da particularidade do manuscrito. Na segunda geração, a modalidade surge com a emissora educativa “Rádio Sociedade” em 1923, em programas com fins educativos. Na década de 1970, ocorre a disseminação de cursos de formação via televisão. No início dessa mesma década, as Universidades Abertas (Open Universities) foram criadas em diversos países, tais como Inglaterra e Espanha. No Brasil, no entanto, a criação de uma instituição similar não ocorreu nesse período. Na quarta e quinta geração, aumentou o vínculo da EaD com as mídias, especialmente por meio de videoconferências e internet, até porque uma geração interfere na outra. A quinta geração se estende até a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006, etapa em que houve mudanças e investimentos na EaD pública (LIMA, 2013).

Retomando e aprofundando o que já foi exposto, a regulamentação da EaD é recente na política educacional brasileira, sendo objeto do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 e posteriormente do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Entre os anos de 1996 e 2002, foi criado na Universidade Federal de Mato Grosso o primeiro curso de graduação a distância em Pedagogia do país. Posteriormente foram criados: a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), consórcio com mais de 50 universidades estaduais e federais com foco na democratização do acesso à educação superior; o Centro de Educação Superior a distância do Estado do

Rio de Janeiro (Consórcio Cederj) e um curso piloto de Administração do Ministério de Educação e Cultura (COSTA; DURAN, 2012).

Alonso (2010, p. 1320) destaca dois aspectos positivos da expansão da EaD: a democratização do acesso à educação de nível superior proporcionada pela modalidade e a melhoria da qualidade da educação básica pública, ocorrida com a formação de docentes que atuam nesse nível de ensino. Com base nesses dois elementos em destaque, é possível identificar o viés impresso pela UAB já em sua origem, qual seja o da melhoria da qualidade da educação. A ampliação do acesso e a qualidade da educação (básica e superior) serviram como pilares de sustentação do desenvolvimento da EaD, garantindo educação para todos.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UAB

Saviani (2008) pontua que as políticas educacionais são resultantes de consensos estabelecidos pelo poder público, e que, por isso, discutir políticas educacionais é considerar o movimento do Estado em relação à educação. No que se refere às políticas de educação superior, tal consideração também é válida para que o contexto dessas políticas seja compreendido como processo determinado e determinante.

Em uma breve contextualização histórica, cabe lembrar que a redemocratização do Estado brasileiro tem como marco a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que ampliou consideravelmente os direitos sociais, em um movimento que levou a um maior comprometimento do Estado com o financiamento dos gastos sociais. Na área da educação, esse período é marcado pelas relações entre o público e o privado, e por lutas e discussões sobre a redefinição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja aprovação só viria a ocorrer no fim da década de 1990, especificamente em 1996.

A concepção neoliberal passou a direcionar, com maior evidência, as políticas públicas adotadas durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se aprofundou no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A lógica que orientou essas políticas foi a da elevação da competitividade empresarial, voltada para a mercantilização e a privatização desordenada da oferta da educação superior. Essa fase é caracterizada pela valorização do ensino fundamental para a qualificação da mão de obra brasileira. O Estado passou a ser fomentador e regulador do desenvolvimento econômico e social, e não mais o responsável imediato e direto pela produção de bens e serviços

necessários ao desenvolvimento do país, como estipulado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (REIS; ASSIS, 2018). Nesse período, a educação superior era considerada como uma responsabilidade do terceiro setor, enquanto a ampliação desse nível de educação ocorria, principalmente, na iniciativa privada.

A privatização da educação também seguiu a lógica do capital no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), entretanto, focou de forma mais intensiva as políticas e os programas educacionais, com avanços em dois níveis da educação escolar: a básica e a superior. No entanto, algumas modalidades, tais como a educação especial, profissional e a distância, também foram objeto das políticas públicas desse governo, mormente no que diz respeito à expansão e à garantia de educação pública de qualidade e obrigatória (REIS; ASSIS, 2018).

O governo Lula não rompeu com os princípios neoliberais e continuou financiando a educação superior privada por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni). Apesar disso, também investiu em programas que financiaram a expansão da educação superior pública, com destaque para as instituições federais, como foi o caso do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni).

As ações afirmativas caracterizaram as políticas para acesso e permanência na educação superior nesse período, condição relacionada com os objetivos de inclusão social dos Planos Plurianuais desse governo (MACIEL, 2020). A UAB foi um desses projetos materializados durante o governo Lula sob a justificativa da inclusão, tendo priorizado o acesso à educação superior pública e gratuita, mas melhorando também a qualidade da educação básica, por meio da formação de professores das redes públicas. Essa iniciativa foi rompida parcialmente no governo subsequente.

O governo da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016) prosseguiu com o processo de expansão da educação superior do governo anterior. A atenção foi dada a programas de permanência no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) nesse nível de educação, mas, por outro lado, a diminuição de investimentos na UAB acarretou a redução de bolsas e recursos para a EaD pública. Durante o segundo mandato de Dilma, especificamente no ano de 2016, a presidente sofreu processo de *impeachment*, sendo deposta do cargo. Assumiu a presidência da República o então vice-presidente, Michel Temer (AGUIAR, 2019).

O governo Michel Temer (2016-2017), que tinha como base o ideário neoliberal conservador, encaminhou ao Congresso a proposta de Emenda Constitucional n.º 95/2016 (BRASIL, 2016), denominada PEC dos Gastos. O objetivo era instituir um teto para os gastos públicos do governo, e sua aprovação teve impacto significativo nas políticas educacionais, atingindo as metas do PNE 2014–2024 e os programas sociais (AGUIAR, 2019).

Amaral (2016) destaca que a Meta 20 do PNE 2014-2024 que tinha como objetivo ampliar o investimento público na educação, mas foi “liquidada” pela PEC 241/55, impossibilitando o cumprimento das demais metas do plano, tal como já havia ocorrido com o PNE 2001-2011. A redução dos gastos públicos com educação, além de não permitir o alcance das metas estabelecidas no PNE, também promoveu um corte no financiamento de pesquisas.

No ano de 2018, foi eleito presidente o ex-capitão do Exército Jair Messias Bolsonaro, referência da extrema direita, que apresenta uma proposta neoliberal e conservadora. Em relação às políticas educacionais, o novo governo estabeleceu seis princípios:

(1) Responsabilidade do Estado – desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos; (2) Financiamento da Educação – privatização da educação; (3) Direito à aprendizagem – competências e habilidades: foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes, com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado do trabalho à distância, com conteúdos mínimos; (4) Processo de formação dos trabalhadores: desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação; (5) Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho: desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola; (6) Formação e exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 314).

Esses princípios destacam a precarização da educação, associada à implementação da política neoliberal radicalizada, na tentativa de tirar a responsabilidade do Estado, desconstruir o patrimônio público e abrir o mercado ao capital imperialista.

O reflexo do capitalismo nas políticas públicas educacionais brasileiras evidencia a articulação entre o público e o privado por meio de dois movimentos simultâneos: de um lado, “[...] as iniciativas do poder público de assimilar e adaptar, ao setor estatal,

conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidas no setor privado [...]”, e de outro, “[...] a transferência da prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos” (TRIPODI; SOUZA, 2018, p. 231). É com essa lógica que a EaD é utilizada como meio para ampliar a educação superior com fins lucrativos.

Dessa forma, o setor privado tem como princípio transferir para si os recursos públicos, conforme os interesses da lógica econômica, à qual vinculam-se as determinações estruturais e conjunturais da sociedade.

A UAB COMO POLÍTICA PÚBLICA

Como política pública educacional, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) constituiu-se como um programa de governo. O projeto foi elaborado em 2005 pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes Federais do Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. O Sistema UAB propriamente dito foi instituído pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, durante o governo Lula. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes), com vistas à expansão da educação superior mediante a oferta de cursos a distância em EaD por instituições públicas, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (LIMA; DESIDERIO, 2018).

Conforme o Art. 1º, § único do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, “[...] o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006, online). A UAB foi criada com sete objetivos, dentre os quais dois se referem à formação de professores. São eles:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, online).

O Sistema UAB tornou-se uma forma de acesso à educação superior, com foco nos cursos de licenciatura para a formação de professores e gestores dos três níveis de governo (federal, estadual e municipal). Nesse esquema, não se propõe a criação de uma nova instituição de ensino, e sim a articulação daquelas já existentes, propiciando uma parceria entre as instituições públicas de educação superior e os governos municipais e estaduais, que cedem as estruturas físicas necessárias para a implantação dos cursos.

Com todos esses incentivos, a UAB obteve expansão significativa no acesso à educação superior em EaD em diferentes estados brasileiros, alcançando locais isolados. Como afirma Mill (2012, p. 280), “[...] como política pública de educação e como oportunidade a brasileiros impossibilitados de frequentar uma formação gratuita, especialmente por questões de exclusão sociocultural e de segregação financeira ou geopolítica”. Já para Ramos e Porto (2018), apesar de a UAB representar uma iniciativa de expansão e de interiorização da educação superior pública, ela não garantiu a institucionalização da EaD em todas as universidades públicas.

Sobre a política pública educacional, observa-se, conforme Arruda (2018, p. 828), “[...] que existe relativa força no argumento de que a falta de professores precisa ser resolvida por meio de soluções emergenciais e rápidas [...]”. Assim, a criação da UAB foi um recurso ágil para resolver o problema de falta de docentes na educação brasileira, mas segue a lógica neoliberal ao priorizar a formação imediatista.

O primeiro edital da UAB para a oferta de cursos em nível superior a distância, conhecidos como UAB1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005, e representou a materialização do programa. Com o edital, houve seleção para articular as propostas de cursos apresentadas exclusivamente por instituições federais de educação superior com as propostas de polos de apoio presencial apresentadas por estados e municípios. O segundo

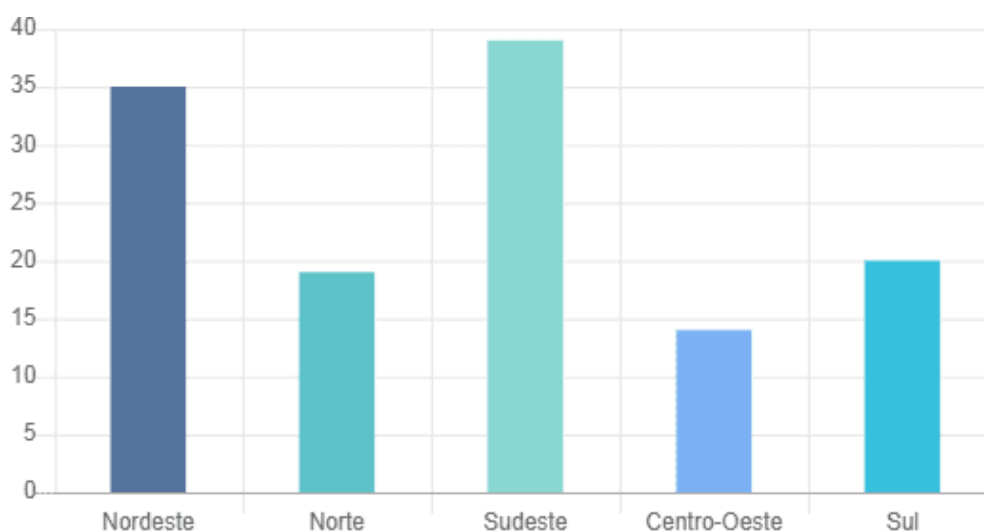
edital, publicado em 18 de outubro de 2006 e denominado UAB2, propôs a participação de todas as instituições públicas, inclusive, as estaduais e municipais (SANTOS, 2016).

Um dado relevante sobre o sistema é que “[...] a partir de 2008, a UAB fomentou a criação de cursos de gestão pública e de formação de professores, principalmente nas áreas mais carentes de docentes, como Artes, Física, Biologia e Educação Física” (LIMA; DESIDERIO, 2018, p. 193). Assim, demorou um certo tempo para o programa colocar em prática o objetivo inicialmente proposto para os cursos de licenciatura para a formação de professores.

Outro ponto importante da consolidação institucional da UAB foi garantido pela Portaria n.º 318, de 2 de abril de 2009, que transfere a sua operacionalização para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2009). Com essa mudança, acentuou-se a ampliação da UAB, com o aumento de polos presenciais e regulamentações da Secretaria de Educação a Distância, cuja missão é colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Conforme a Portaria n.º 318/2009, o funcionamento da UAB deveria ocorrer por meio da colaboração da União com os entes federativos e da oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas desse nível de educação, em articulação com os polos de apoio presencial. Estes são mantidos em regime de colaboração com os estados e, especialmente, com os municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem.

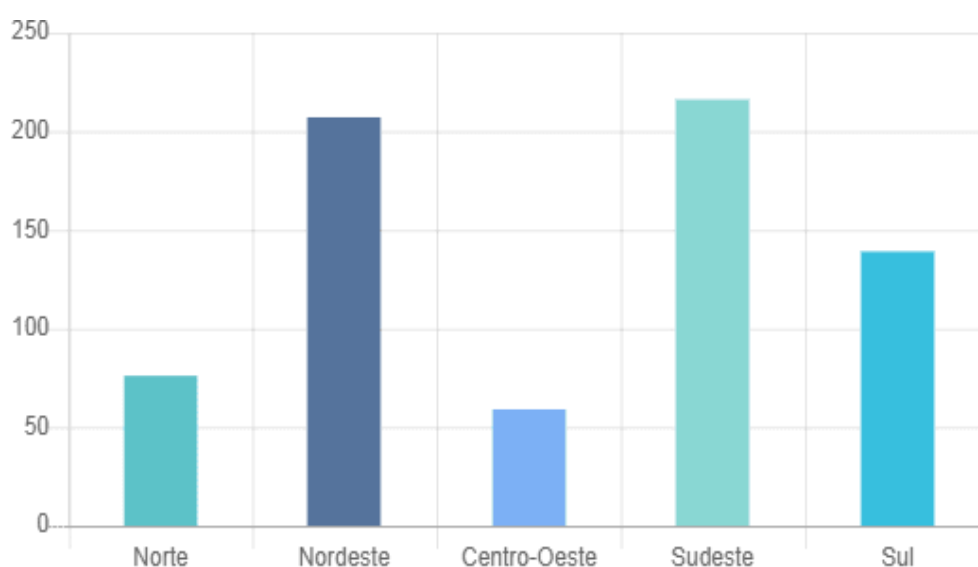
Dessa forma, no Sistema UAB, as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) são responsáveis pelos cursos oferecidos, assegurando sua execução e qualidade, juntamente com o apoio da Capes. De acordo com o grupo de pesquisa da UAB, existem atualmente 127 IPES distribuídas por 697 polos no país (UAB, 2020). O gráfico 1 a seguir apresenta a distribuição das instituições públicas de educação superior que oferecem cursos de educação superior a distância, por região.

Gráfico 1 - Dados gerais da UAB: número de IPES por região em 2020

Fonte: <http://uab.educacaoaberta.org/> (UAB, 2020).

Nesse gráfico, verifica-se que a região Sudeste concentra a maior parte das IPES que oferecem essa modalidade de EaD via UAB, com aproximadamente 40 instituições, enquanto na região Centro-Oeste não chegam a 15 instituições.

Em relação ao quantitativo de polos por região, o gráfico 2 a seguir mostra como está a distribuição dos polos da UAB.

Gráfico 2 - Dados gerais da UAB: número de polos por região em 2020

Fonte: <http://uab.educacaoaberta.org/> (UAB, 2020).

A análise do gráfico 2 mostra que a região Sudeste concentra a maior quantidade de polos, mais de duzentos; por outro lado, verifica-se a ascensão da região Nordeste, que quase acompanha a região Sudeste em número de polos, em média com 4,3% a mais em relação à região Nordeste. A região Centro-Oeste continua sendo o lugar que possui menos polos da UAB. A partir dessas informações, pode-se perceber a dimensão de como está a distribuição dessa modalidade de educação em instituições do setor público no Brasil.

Partindo desse cenário, dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2007 a 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), demonstram a evolução da EaD no Brasil após o lançamento do programa UAB. É o que pode ser conferido na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - A evolução da quantidade de cursos, oferta de vagas e matrículas da EaD no Brasil - 2007/2018

Ano	Quantidade de cursos	Ofertas de vagas	Matrículas
2007	408	1.541.070	369.760
2008	647	1.699.489	727.961
2009	844	1.561.715	838.125
2010	930	1.634.118	930.179
2011	1.044	1.224.760	992.927
2012	1.148	1.329.407	1.113.850
2013	1.258	1.638.427	1.153.572
2014	1.365	2.800.358	1.341.842
2015	1.473	2.387.865	1.393.752
2016	1.662	3.936.573	1,494.418
2017	2.108	4.042.488	1.756.982
2018	3.177	5.845.943	2.056.511

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base na Sinopse do Censo Inep/MEC 2007- 2018 (BRASIL, 2018).

Ao observar a Tabela 1, é possível constatar que, de uma forma geral, a oferta de cursos, vagas e matrículas em EaD sofreu um processo de ascensão quando comparada com os dados de 2007 a 2018 nas IES públicas, intervalo de tempo subsequente à criação do Sistema UAB. Em relação aos cursos, entre os anos de 2009 e 2010 houve o acréscimo de apenas 86 deles. Sobre a oferta de vagas, evidenciou-se uma ampliação, chegando a 5.845.943 em 2018; todavia, esses dados não garantem o mesmo total de matriculados, que foi de 2.056.511.

Desse modo, o governo vem cumprindo um dos objetivos do Sistema UAB, qual seja o de “[...] ampliar o acesso à educação superior pública [...]” (BRASIL, 2006, online). Os cursos em EaD vêm sofrendo um crescimento exponencial ano a ano, mesmo com a mudança das gestões políticas.

Após esta análise, destaca-se na Tabela 2 a seguir como são ofertadas as vagas e as matrículas referentes ao Sistema UAB, comparando-se as instituições públicas com as IES privadas.

Tabela 2 - Oferta de vagas e matrículas na EaD, referente às instituições públicas e privadas após a criação da UAB - 2007/2018

Ano	Oferta de vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado
2007	108.562	1.432.508	94.209	275.557
2008	254.477	1.445.012	278.988	448.973
2009	67.812	1.493.903	172.696	665.429
2010	52.190	1.581.928	181.602	748.577
2011	34.045	397.552	177.924	815.003
2012	48.527	494.106	181.624	932.226
2013	36.906	478.499	154.553	999.019
2014	43.915	683.823	139.373	1.202.469
2015	30.323	664.236	128.393	1.265.359
2016	24.490	818.691	122.601	1.371.817
2017	86.965	986.532	165.572	1.591.410
2018	62.643	1.310.678	172.927	1.883.584

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base na Sinopse do Censo Inep/MEC (2007-2018) (BRASIL, 2020).

Conforme visualizado na Tabela 2, quando se separam as instituições públicas das privadas, há uma distinção em relação à oferta de vagas na educação superior. É perceptível a diferença entre o número de vagas, que é maior na instituição privada, que registrou um pico de 1.581.928 no ano de 2010. Na instituição pública, o topo da oferta de vagas ocorreu em 2008, com o total de 254.477. Percebe-se, ainda, que nas instituições públicas houve um período de declínio acentuado em 2016, quando foram registradas menos de 25 mil vagas.

No tocante às matrículas na educação superior em EaD, constata-se que tanto as instituições privadas quanto as públicas acusaram um crescimento expressivo, mas nas primeiras esse desenvolvimento foi contínuo, alcançando um total de 1.883.584 em 2018. Nas entidades públicas, percebe-se um aumento contínuo até 2012, e uma redução de

matrículas entre 2013 e 2016, depois retomando o crescimento em 2017. Pode-se supor que essa oscilação deve-se à dependência da instituição pública do lançamento de editais do Sistema UAB, e, conseqüentemente, à falta de um financiamento adequado.

A Tabela 2 mostra também que, mesmo com o investimento na EaD pública, o setor privado mercantil ofereceu muito mais vagas e matrículas nessa modalidade de educação do que as instituições de educação superior públicas. Mesmo na modalidade a distância, a busca pela qualidade e pela não massificação da educação é onerosa, e o governo federal, apesar de não descuidar da educação superior pública, nunca deixou de investir massivamente nas IES privadas com fins lucrativos, qualquer que fosse o presidente.

A UAB representa uma iniciativa importante na expansão da EaD pública, mas não concorre, em termos quantitativos, com as IES privadas. Entretanto, o aumento de matrículas em cursos em EaD públicos é resultante, em grande parte, do investimento via UAB.

CONCLUSÃO

Apesar da diferença de orientação ideológica dos diferentes governos que se seguiram à implantação do sistema UAB, um elemento comum entre eles é o financiamento de instituições de educação superior do setor privado com fins lucrativos, inclusive, por meio da EaD. Um dos diferenciais desses sucessivos governos foi o investimento em instituições públicas de educação superior para a oferta de cursos a distância, que teve como principal elemento impulsionador a UAB.

Os dados indicam que, com o Sistema UAB, houve a expansão da EaD pública, com o aumento do número de instituições, cursos e polos que atendem essa modalidade no país. Conclui-se, assim, que o sistema UAB teve origem em um período político cuja ampliação da educação pública era um dos objetivos estabelecidos nos Planos Plurianuais de governo; entretanto, nas distintas e subsequentes administrações, houve a retirada de investimentos nessa modalidade de educação, especificamente para o Sistema UAB. Os dados expressam menor número de matrículas em 2015, com crescimento tímido nos anos seguintes, ao mesmo tempo em que o setor privado mercantil ampliava ainda mais as matrículas nesse nível de educação.

A UAB expressa uma tentativa de articulação entre as instituições públicas de educação superior, por meio da modalidade a distância, para a expansão e a interiorização

da educação superior. Seguindo os princípios de diferentes governos, a UAB não manteve a expansão desse nível de educação, mas possibilitou o desenvolvimento dessa modalidade em instituições públicas. Mesmo com as fraturas em destaque, a UAB permanece como uma proposta de ampliação do setor público na educação superior, situação cada vez mais instável, tendo em vista os princípios do governo atual (2019) que atua no sentido de desmontar a educação, em específico a superior pública.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 40, p. 1-24, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf/>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 17 jun. 2020.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Periódico científico editado pela Anpae [s. l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677/>. Acesso em: 7 out. 2020.
- ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, RS, v. 43, n. 4, p. 823-842, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607/>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 9 fev. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f/>. Acesso em: 9 fev. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n.º 318/2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 64, 3 abr. 2009.

COSTA. J. da C; DURAN. M. R. da C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 263 - 313, abr. 2012.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed., Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, D. da C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**. Uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

[/https://web.archive.org/web/20180417221154/http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes_e_teses/Daniela_da_Costa_B_P_Lima.pdf](https://web.archive.org/web/20180417221154/http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes_e_teses/Daniela_da_Costa_B_P_Lima.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, D. da C. B. P; DESIDERIO, M. Trajetória da política pública da educação superior a distância no Brasil: análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e ações. *In*: Celso José da Costa, Maria Renata da Cruz Duran e Tel Amiel. (orgs). **Utopias e distopias da tecnologia na educação à distância e aberta**. Niterói, RJ: CEAD/UFF, 2018. p. 185-254.

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação superior**: ambiguidades de um discurso. Curitiba: Appis, 2020.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed., São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MORAN, J. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CAD** – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf/> Acesso em: 9 jun. 2020.

MOORE; M. G., KEARSLEY G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. [Online]. v. 1, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2012.

PRETI, O. A autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. *In*: Oreste Preti (org). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT/ Brasília: Plano, 2011. p. 125-145.

RAMOS, E. C. A; PORTO, M. J. B. Histórico e trajetória da EaD na UFG. *In*: LIMA, D. da C. B. (Ed.). **Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância**. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 7-22, 2018.

REIS, M. S. Anjo; ASSIS, R. M. de. Políticas públicas da educação brasileira nos governos de FHC e Lula (1995-2010). *In*: SILVA, J. P. de Souza (org.). **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX**. 2. ed., Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018. p. 174 -207.

SANTOS, A. L dos. Direito à Educação: a universidade aberta do Brasil – uma política pública de acesso ao ensino superior. *In*: XII SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. I, 2016, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais eletrônicos**. Santa Cruz do Sul, RS, 2016, p. 1-21. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14721> Acesso em: 16 jun. 2020.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], n. 24, p. 7-16, abr. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96/>. Acesso em: 7 out. 2020.

TAFFAREL, C. N. Z; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Revista Estudos IAT**. Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/153/201/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

TRIPODI, Z. F; SOUSA, S. Z. Do Governo à Governança: Permeabilidade do Estado a Lógicas Privatizantes na Educação. **Cadernos de Pesquisa**. [Online]. v. 48 n. 167 p. 228-253, jan./mar. 2018.

UAB. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.educacaoaberta.org/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAPÍTULO VI

GESTÃO E QUALIDADE DA EaD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS E DESAFIOS

Karine Nunes de Moraes

karine_ufg@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0812-1694>


Pollyana Vieira de Andrade

pollyanavieiradeandrade@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8251-6558>

João Ferreira de Oliveira

joao.jferreira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>

INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa aspectos da gestão e qualidade da educação a distância (EaD) na educação superior no Brasil, apontando alguns dos seus principais dilemas e desafios. Ele é fruto inicial da pesquisa de mestrado “Análise sobre a gestão e qualidade da Educação a Distância (EaD) na educação superior”, articulada à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Essa análise envolve discutir processos relacionados à organização do trabalho administrativo e pedagógico, sendo necessário compreender o processo de implementação da Política de EaD no país; analisar como são desenvolvidos os processos de gestão da EaD na educação superior para a manutenção da qualidade dos cursos; e analisar quais as estratégias referentes à institucionalização da EaD neste nível de educação, a flexibilidade da proposta pedagógica, evasão/permanência nos cursos, uso de

tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no processo ensino e aprendizagem e sistema de avaliação.

Discutir a gestão e qualidade da EaD se torna relevante ao considerarmos o crescimento dessa modalidade de educação na oferta de cursos de graduação. Entre 2009 e 2019, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 20,3% nesse mesmo período. Em 2019 o número de matrículas registrado foi de 2.450.264, o que representa uma participação de 28,5% do total de matrículas de graduação, sendo 157.657 na esfera pública e 2.292.607 na privada. Quando comparada a participação no percentual de matrículas de graduação EaD, a esfera pública, que contempla as matrículas nas IES federais, estaduais e municipais, responde por 6,4% do total, enquanto a privada responde por 93,6%. Destaca-se, também na esfera privada, que o número de matrícula na modalidade EaD foi maior que a presencial, alcançando 50,7% do total das matrículas efetuadas no ano de 2019 (BRASIL, 2020).

Nesse contexto de expansão da EaD, este artigo está estruturado em três seções, acrescido das considerações finais. A primeira seção discute a qualidade da EaD na Educação Superior no Brasil, compreendendo que a qualidade da educação é um conceito polissêmico e configura-se como processo complexo e dinâmico. A segunda seção aborda os aspectos teóricos, legais e normativos da EaD no país, para analisar, a partir da LDB (Lei n. 9.394/1996), a regulamentação dessa modalidade de educação. A terceira seção trata das principais especificidades, dilemas e desafios da gestão da EaD na educação superior. E, por fim, as considerações finais, em que retomamos alguns aspectos centrais dos dilemas e desafios da EaD em termos de gestão e qualidade.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A discussão acerca da qualidade da educação nos remete à definição inicial do que entendemos por educação e, em seguida, por qualidade da educação. Aqui, educação é entendida como “prática social e elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Por sua vez, qualidade será compreendida como um conceito polissêmico e multifatorial que se altera no tempo e no espaço e se vincula às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Nesse sentido, qualidade da educação só pode ser entendida como um processo

complexo e dinâmico, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação educacional não podem deixar de considerar as dimensões extra e intra escolares que a permeiam. Precisa considerar os diferentes atores, dinâmicas pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem, currículos, expectativas de aprendizagem, bem como o espaço social e as obrigações do Estado, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

No que se refere à educação a distância, ela será tratada como modalidade de educação, transversal às demais modalidades, conforme definição da LDB/1996. Ainda, compreendemos que a EaD é caracterizada pela mediação didático-pedagógica que ocorre mediante a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, desenvolvidos por profissionais da educação e estudantes, em lugares ou tempos diversos, conforme Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017).

De acordo com Morosini (apud LIMA; ALONSO, 2019) a qualidade é considerada como um construto imbricado no contexto das sociedades, e cuja concepção deve ser pensada e implementada com equidade. Dessa forma, consideram ser fundamental estabelecer dimensões e indicadores de qualidade a serem examinados como referências analíticas e políticas, e que sirvam como mecanismos de controle social, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas, programas e ações para construir uma educação superior e a distância de qualidade socialmente referendada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, de acordo com o Conselho Internacional para a Educação Aberta e a Distância (ICDE, 2015 apud LIMA; ALONSO, 2019), como o conceito de qualidade é complexo, a qualidade do e-learning pode ser revista a partir de três níveis: macro, que engloba as dimensões gerais nacionais/globais; meso, que se refere às questões institucionais; e micro, que diz respeito ao curso como tal. Portanto, a decisão de aprimorar ou revisar a qualidade em e-learning na seleção do ensino superior que servirá de modelo de qualidade, será influenciada pelo nível e pelo objetivo da revisão.

Considerando a construção da qualidade na EaD com base em uma perspectiva social, percebe-se que o Brasil tem sofrido influência internacional para que essa construção seja vista sob a perspectiva economicista. Vários documentos produzidos por organismos multilaterais e da União Europeia, principalmente a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) e o Conselho Internacional para a Educação Aberta

e a Distância (ICDE), vêm defendendo que o e-learning é um fator de qualidade da educação superior, porém, na prática, o utilizam em uma perspectiva de competitividade (LIMA; ALONSO, 2019). Nesse sentido, o acompanhamento da qualidade da EaD, de acordo com Vlachopoulos (2016 apud LIMA; ALONSO, 2019), tem se desenvolvido de forma fragmentada e com base em nove dimensões: estrutura organizacional e administrativa da instituição para atender aos requisitos exigidos; infraestrutura tecnológica; apoio aos estudantes; planejamento e desenvolvimento educacional; educadores e apoio/formação educacional; protocolos de acesso aos serviços eletrônicos; prosperidade financeira; requisitos legais e regulamentares; e avaliação do programa.

Além de analisar a qualidade da EaD com base no conteúdo ofertado, na pedagogia utilizada e nos resultados de aprendizagem, é necessário ter certa flexibilidade, uma vez que cada instituição de ensino possui uma realidade. Além disso, deve-se considerar o processo, que é composto por uma combinação de fatores que contribuem para a vivência educacional e as aprendizagens, ou seja, as necessidades dos educandos, o uso de dados para tomada de decisão, a análise administrativa e os resultados das aprendizagens dos estudantes. Vale ressaltar que a comunicação, a interação e a aprendizagem são os elementos que os estudantes destacam como constituintes da qualidade (LIMA; ALONSO, 2019).

Sobre o sistema de avaliação, destaca-se que a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), prevê como mecanismos de aferição a avaliação institucional (in loco), a avaliação dos cursos de graduação (in loco) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade (BRASIL, 2004). A avaliação institucional divide-se em autoavaliação, realizada pela IES, e avaliação externa, a cargo de comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para o desenvolvimento da avaliação interna, cada Instituição de Ensino Superior (IES) compõe uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Assim, no Brasil, essa CPA poderia também ser responsável pelo acompanhamento dos resultados das avaliações, da modalidade de EaD nas IES, atuando como comissão que assegure a qualidade na perspectiva social, conforme relatado pelas autoras.

No horizonte de qualidade da EaD destaca-se o documento do Ministério da Educação (MEC), “Referenciais de Qualidade para a EaD” (BRASIL, 2007), que visa estabelecer os referenciais sobre as condições básicas para a oferta e desenvolvimento dos cursos de graduação nessa modalidade, além de apresentar subsídios para atos legais e

normativos do poder público, no que se refere aos processos específicos de regulação, de supervisão e de avaliação da EaD. Ele também enfoca que, devido à complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica, os referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa e Sustentabilidade financeira.

Como princípio, um projeto de curso superior na modalidade a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão (BRASIL, 2007). Ele deve ser fruto de uma política institucional, associada ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de modo a articular as dimensões extra e intra escolar, com destaque para as condições de oferta do ensino, formação, profissionalização e ação pedagógica, acesso à permanência e desempenho escolar, e gestão e organização do trabalho escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), de modo a superar a lógica de implementação da EaD como política à parte (BRASIL, 2015).

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS TEÓRICOS, LEGAIS E NORMATIVOS

O desenvolvimento da EaD tem sido aceito amplamente em cinco gerações, considerando o uso de tecnologias e processos de interação. A primeira é marcada pelo texto e pelas aprendizagens via correspondências; a segunda, com a utilização do rádio e da televisão para transmissão do conhecimento; a terceira geração é caracterizada pela criação das Universidades Abertas; a quarta, fundamentada na interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos transmitidos por áudios e videoconferências transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores; e, por fim, a quinta geração envolve o ensino e aprendizado on-line em classes e universidades virtuais baseadas em tecnologias de Internet (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Em que pese as gerações de desenvolvimento no Brasil, nossa abordagem sobre os aspectos legais e normativos terá como recorte o ano de 1996, com a aprovação na LDB, da EaD como modalidade de educação, conforme destacado na primeira sessão deste capítulo. Além disso, se define no mesmo ato que “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” (BRASIL, 1996, p 30). O estabelecimento da EaD como modalidade, compreendendo tanto a Educação Básica como Educação Superior e demais modalidades de ensino ou educação, desencadeará um conjunto de atos legais e normativos e a busca pelo estabelecimento de “padrão de qualidade” para sua oferta, como abordaremos a seguir.

Sobre o contexto temporal de implantação da EaD como modalidade, Dourado (2020) afirma que o cenário dos anos 1990 precisa ser compreendido a partir de todo o esforço de redemocratização do país, envolvendo os embates políticos que resultaram na aprovação da Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. Esse período foi marcado por fortes disputas entre os defensores da educação pública e os da educação privada. Assim, a sua trajetória vai se desenvolver no âmbito da reforma do Estado, da reforma do sistema educativo e com as recomendações dos organismos multilaterais (DOURADO, 2020). Nessa década as IES brasileiras começaram a implementar a EaD com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O uso das novas tecnologias permitiu que a modalidade fosse expandida, cuja novidade mais relevante foi a possibilidade de interação entre professores e alunos, até então impossibilitada pelos modelos anteriores em suportes de veiculação como rádio, televisão e impressos, que dificultavam o processo de mediação entre os agentes envolvidos (CRUZ; LIMA, 2019).

Segundo Dourado (2020), a discussão sobre EaD sempre foi tensa e objeto de grandes disputas, envolvendo a concepção, o papel das TICs, dos profissionais da educação, dos técnicos, do material didático, da infraestrutura e acessibilidade, entre outras questões. Dessa forma, vários esforços convergiam para a necessidade de se estabelecer uma política nacional para educação a distância, ou seja, formular proposições que tivessem uma vinculação com a questão da educação a distância.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) faz referência à EaD como modalidade de educação que possibilita a ampliação de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada, articulando a meta de expansão do

acesso à educação superior, tendo em vista que apenas 12% da população de 18 a 24 anos estava matriculada neste nível de ensino, enquanto a meta estabelecida era de alcançar 30% desse coorte até o ano de 2010, sendo 40% na esfera pública. Contudo, a meta que previa a criação de novos estabelecimentos de ensino foi vetada, se constituindo em preocupação, uma vez que “incluir a EAD nas políticas de educação superior não significa ausência de espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, professores, uma vez que faz-se necessário espaço adequado para essa modalidade de ensino, em especial se se deseja ensino de qualidade, não massificado, mas entendido como direito público dos cidadãos” (TOSCHI, 2004, p. 2).

Como resultado, no ano seguinte “efetivou-se um processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, com forte presença da esfera privada.” (DOURADO, 2008, p. 900). Soma-se a isso a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que regulamentou a possibilidade de que 20% da carga horária dos cursos presenciais fosse oferecida a distância. No ano de 2001 registrava-se 16 cursos em EaD, sendo oferecidas 6.856 vagas, 6.618 ingressos e 5.359 matrículas. No ano de 2002 o número de cursos saltou para 46 e o número de vagas passou para 24.389, registrando um crescimento de 256%. O número de ingressos passou para 20.685, um crescimento de 213%, enquanto o número de matrículas subiu para 40.714, um crescimento de 659 % (BRASIL, 2001; 2002).

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o artigo 80 da LDB/1996, definindo que os cursos de graduação na modalidade EaD tivessem duração equivalente à presencial; também autorizou a modalidade na educação básica apenas como elemento complementar à formação do aluno, assim como normatizou o processo de credenciamento de todos os níveis da educação: especial, profissional, técnica, tecnológica e educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado). Definiu, ainda, regras de certificação e estabeleceu critérios obrigatórios como avaliações de estudantes, exames presenciais, estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino (BRASIL, 2005). No âmbito das IES públicas se destaca a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto no. 5.800, de 8 de junho de 2006, que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância e a Rede e-Tec Brasil na Educação Profissional Técnica e Tecnológica,

pelo Decreto 7.589, de 26 de outubro de 2011, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil.

Um avanço na área foi o estabelecimento das Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade Ensino a Distância (EaD), pela Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com o artigo 1º, as Diretrizes devem ser compreendidas como “base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das IES nos âmbitos dos sistemas de educação” (BRASIL, 2016). Também define a EaD como

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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade e entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p.1)

Ela avança também ao definir que a EaD deve compor a política institucional das IES, constando no PDI, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), respeitando as políticas vigentes, “às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (BRASIL, 2016, p. 1).

O Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, posteriormente, define que as IES podem ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância. Entre as principais mudanças, estão a criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigência de credenciamento prévio para a oferta presencial, de forma que as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais.

Se, por um lado, a EaD pode ser compreendida como ferramenta de garantia da educação como um direito universal inalienável, por outro, garantir apenas o acesso não é

suficiente. É necessário a garantia da qualidade da educação ofertada, independentemente da modalidade. Para isso é necessário regulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação dessas políticas, o que vem acontecendo de maneira pouco expressiva devido ao processo de flexibilização da regulamentação (CRUZ; LIMA, 2019).

GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESPECIFICIDADES, DILEMAS E DESAFIOS

A modalidade EaD no país está permeada pelo discurso da democratização e da ampliação das oportunidades educacionais, discurso fortemente marcado pelos compromissos internacionais assumidos pelas autoridades governamentais perante as indicações dos organismos multilaterais e, ainda, pelos princípios formativos e suas múltiplas e históricas interfaces com o mercado educacional (SANTOS, 2018). Os processos de expansão da educação superior a distância indicam que o seu desenvolvimento no Brasil vem atendendo às prerrogativas expansionistas do mercado educacional, sem garantia de padrão de qualidade, atendendo muito mais aos processos de ampliação da certificação e de aumento dos índices estatísticos, relacionados à aceleração da formação, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais, sobretudo no que tange às indicações da utilização do ensino a distância para a flexibilização dessa formação (SANTOS, 2018).

Essa flexibilização na regulamentação é fortemente percebida, especialmente, com o Decreto nº 9.057, de maio de 2017, que negligencia a garantia do “padrão de qualidade” e favorece a expansão do mercado da educação superior por meio de uma oferta massiva pelo privado. Nesse sentido, faz-se importante compreender o contexto da gestão, bem como os elementos organizacionais dos trabalhos constitutivos, que nos fornecem uma primeira aproximação ao *modus operandi* da universidade e como ela incorpora a modalidade de educação a distância.

A discussão sobre a gestão e a organização do trabalho nas instituições educacionais precisa levar em consideração o fato de que nos referimos a uma instituição situada numa sociedade capitalista, portanto, as relações sociais e a divisão do trabalho tendem a expressar os movimentos dessa lógica de organização e produção socioeconômica. Assim,

essa discussão nos remete à discussão acerca do conceito de administração em geral, e sua transformação segundo a forma como a sociedade passou a se organizar ao longo do século XX.

A palavra administração sofreu uma radical transformação em seu significado original, deixando de se referir àquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, ou seja, aquele que presta um serviço a outro, para o processo de planejamento, organização, direção e controle do uso de recursos a fim de alcançar objetivos (CHIAVENATO, 2000, p. 6-7). Martins (1991) define a administração como processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando à realização de objetivos (MARTINS, 1991, p. 22). A partir desses conceitos, pode-se notar como característico do modo de produção capitalista os termos como controle, produtividade e eficiência, dentre outros. No entanto, a administração enquanto atividade essencialmente humana precede a organização da sociedade sob a forma capitalista de produção e de exploração do trabalho, se referindo à utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (PARO, 1999, p. 18). Assim, tanto os princípios quanto a função da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização em realidade social determinada.

Enquanto que na empresa a função da administração é organizar os trabalhadores e os diferentes recursos no processo de produção, objetivando o controle das forças produtivas do planejamento à execução das operações, buscando a maximização da produção para a acumulação do capital, a instituição escolar dotada de especificidades estreitamente vinculadas ao processo de formação humana, tendo em vista seu caráter político-pedagógico não deve visar a obtenção de lucro, deve ter uma administração diferente da administração em geral e, particularmente, da administração empresarial.

Precisamos identificar as tendências e elementos da administração que possibilite compreender a gestão e a organização da EaD na educação superior, tendo em vista que o fazer político-administrativo de uma instituição educacional é um fazer pedagógico que se desenvolve nos diversos momentos da prática pedagógica, a saber, “no ato de ensinar, nas lutas políticas, no planejamento, na organização pedagógica da escola, na gestão, na relação com a ‘comunidade’” (DOURADO, 1998, p. 90).

A administração como conhecemos hoje, é o resultado histórico e integrado da contribuição cumulativa de numerosos precursores, dentre eles físicos, engenheiros,

filósofos, economistas, estadistas, empresários e de diversas áreas do conhecimento humano, tal como da matemática, estatística, psicologia, sociologia, filosofia, biologia, educação, física, química, direito, engenharia etc. (CHIAVENATTO, 2000). A complexificação e a divisão do trabalho sob o signo do capitalismo culminou com o crescimento das organizações, possibilitando o surgimento e a diversificação das teorias e práticas de administração. Diversas variáveis, tais como: tarefas, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia, provocaram, a seu tempo, uma diferente teoria administrativa. Diversas abordagens administrativas se destacaram a partir do século XX, a saber: abordagem clássica, humanística, neoclássica, estruturalista e comportamental, cada uma dessas englobando um conjunto de teorias segundo a ênfase dada por cada uma na análise das organizações, que aqui não faremos referência por não se constituir objeto da análise.

No campo educacional, não se pode perder de vista o princípio constitucional da gestão democrática da educação. Neste capítulo, administração e gestão serão tomados como sinônimos. Diferentemente das empresas que "visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis" (PARO, 1999, p.126), a organização escolar tem por meta básica a produção e a socialização do saber, tendo por matéria-prima o elemento humano que, nesse processo, é sujeito e objeto. Desse modo, compreende-se que a organização escolar visa fins que não são facilmente mensuráveis e identificáveis. Nesse sentido, administrar uma instituição educacional não se resume à aplicação dos métodos, das técnicas e dos princípios utilizados nas empresas, devido a sua especificidade e os fins a serem alcançados. Paro (1996, p. 7) sinaliza que se considerarmos que a administração implica a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, a administração da escola "exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los". As discussões acerca da administração educacional no Brasil são demarcadas, sobretudo, pelas concepções diferenciadas presentes nas correntes teóricas que tematizam a organização empresarial e a organização escolar, como também, pelos procedimentos a serem adotados na administração de ambas, o que inclui o modo de se pensar e implementar a EaD nas IES.

Ao analisar a implementação da modalidade de EaD na educação superior enfatizamos os processos que envolvem os mesmos elementos e princípios: estudantes/aprendizagem, docentes/ensino, conteúdos, materiais didáticos, produção e disseminação de conhecimento, infraestrutura e gestão, dentre outros (MILL; FERREIRA;

FERREIRA, 2018). O mesmo se observa no que se refere à gestão. Ao analisar o caso da UAB e as fragilidades de sua institucionalização nas universidades públicas, infere-se que a dependência do financiamento (via editais), além da regulação, supervisão e controle por parte de órgãos centrais, gera uma situação de permanente incerteza e limitação para ações prospectivas no tocante à EaD. Assim, tal dependência, além de afetar o princípio da autonomia universitária, induz modelos de gestão sob uma lógica organizacional distinta dos princípios da IES como instituição social.

Indo além, inferimos que nas IES públicas a EaD é desprovida de organicidade, com imensa variação nas tipologias ou modelos de oferta dos cursos e nos formatos da proposta (plataformas educacionais, suportes e desenhos instrucionais de materiais didáticos, projetos pedagógicos, estruturas organizacionais, de gestão e administrativas), pouca sintonia nas formas de seleção de estudantes, creditação, aproveitamento de créditos, mobilidade discente, estágios, dentre outros (MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018).

Assim, segundo esses autores, as reflexões apresentadas nos ajudam, antes de pensar em estratégias, processos, meios ou qualquer elemento pragmático de Gestão da EaD pública, a refletir sobre os fundamentos estruturantes de um pensamento que nos encaminhe em direção a uma Gestão da EaD que seja efetivamente pública, segundo os propósitos de uma instituição social, como deve ser a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto buscou-se fazer uma análise acerca de alguns aspectos da gestão e qualidade da EaD na educação superior no Brasil e, ao mesmo tempo, apresentar as principais especificidades, dilemas e desafios dessa modalidade de educação, considerando o contexto atual de expansão e de embates público-privado no campo da Educação Superior.

Considera-se fundamental estabelecer dimensões e indicadores de qualidade a serem examinados como referências analíticas e políticas, e que sirvam como mecanismos de controle social, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas, programas e ações para construir uma educação superior e a distância de qualidade socialmente referendada. Ou seja, entende-se que o estado tem papel central no processo de regulação e regulamentação dessa modalidade de educação, tendo em vista garantir uma oferta que atenda “padrões de qualidade” acadêmica.

Outra questão retratada no texto refere-se à regulamentação desta modalidade de ensino. Para analisá-la, abordou-se alguns aspectos teóricos, legais e normativos da EaD no país, a partir da LDB/1996. Procurou-se destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) fez referência à EaD como modalidade de educação que possibilita a ampliação de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada, articulando à meta de expansão do acesso à educação superior, tendo em vista que apenas 12% da população de 18 a 24 anos estava matriculada neste nível de educação e a meta estabelecida era de alcançar 30% desse corte até o ano de 2010, sendo 40% na esfera pública.

Contudo, no que tange a modalidade de EaD no PNE (2014-2024), faz-se importante destacar que as metas direcionadas à expansão da educação superior, especialmente as metas 12 e 14, apresentam estratégias relativas a EaD e as tecnologias educacionais. Porém, entende-se que essas ações foram consideradas estratégia do MEC para ampliar a oferta de educação superior para atingir a meta 12 do PNE (2014-2024), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior em 50% e a taxa líquida em 33% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Dessa forma, analisou-se, neste texto, que a flexibilização da oferta poderá contribuir para a possibilidade de desregulação ou desregulamentação da modalidade, o que poderá comprometer a qualidade dos cursos ofertados.

No tocante a Gestão da EaD na educação superior, bem como as especificidades e dilemas dessa modalidade, apresentou-se uma reflexão teórico-crítica desses aspectos, procurando compreender esse contexto, bem como os elementos organizacionais dos trabalhos constitutivos inerentes a gestão, que forneceram informações referente ao modus operandi da universidade e como ela incorpora a modalidade de EaD, ou seja, a sua institucionalização. Assim, procurou-se identificar e ressaltar os elementos da administração que possibilite compreender a gestão da organização da EaD na educação superior, tendo em vista que o fazer político-administrativo de uma instituição educacional é um fazer pedagógico em desenvolvimento nos diversos momentos da prática pedagógica.

Compreende-se que a situação da EaD no Brasil é complexa e fortemente marcada por diferentes espaços institucionais, com diferentes tipologias de gestão, além da precariedade nos processos de oferta e regulação, e um forte processo de precarização, como sinaliza a Portaria nº 433, de 22 de outubro de 2020, que institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a elaboração de iniciativas de Promoção à Expansão da

Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior. Os desdobramentos e repercussões dessas atividades podem indicar grandes desafios para a gestão da EaD no âmbito público.

Por fim, espera-se que essas reflexões possam contribuir para uma gestão da EaD, efetivamente pública, embasada pelas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior nessa modalidade e que, se concretizadas, possam colaborar também, efetivamente, para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados, buscando, dessa forma, construir uma EaD com qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Censo 2001**. Brasília-DF, 2002.

BRASIL, MEC/INEP. **Sinopse Estatística – 2002**. Brasília-DF, 2003.

BRASIL, MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Censo 2019**. Brasília-DF, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. SEED, Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº: 564/2015. **Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação MEC/CNE/CES. **Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de Março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. 2016. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/463842678/decreto-9057-17>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 13. Abril, 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 18 maio 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A. A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 155-192.

LIMA, D. C. B. P. **Políticas Públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do estado. 2013. 285f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e

Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. C. B. P.; ALONSO, K. M. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15250, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15250>. Acesso em: 18 maio 2019.

LIMA, D. C. B. P.; FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S.; DESIDÉRIO, M. A educação a distância no contexto da política pública educacional: Trajetória entre o PNE 2001-2010 e a nova proposta 2011-2020. In: RODRIGUES, C. A. C.; FARIAS, J. G.; CARVALHO, R. M. A. (orgs.). **Gestão e formação em educação a distância**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

MARTINS, S. L. B.; MILL, D. Estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil: um breve panorama. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 119-131, jul./dez. 2016.

MARTINS, J. do P. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação, São Paulo: Atlas, 1991.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p.15-36, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2019.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MILL, D.; BRITO, N. D.; SILVA, A. R.; ALMEIDA, L. F. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes** (UFSJ), v. 35, p. 9-23, 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

MILL, D.; CARMO, H. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED. **Encontros de pesquisadores de educação a distância – EnPED**. UFSCar, 2012.

MILL, D.; FERREIRA, M.; FERREIRA, M. G. D. Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. **RBPAE** - v. 34, n. 1, p. 143 - 166, jan./abr. 2018.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, C. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE** - v. 34, n. 1, p. 167 - 188, jan./abr. 2018.

SANTOS, C. A.; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A expansão da educação superior a distância e os novos marcos regulatórios: definições e desafios na perspectiva da qualidade. *In*: LIMA, D. C. B. P.; SANTOS, C. A.; TOSCHI, M. S. (orgs.). **Educação a distância (EaD)**: realidades, evolução e contextos. Anápolis: Editora UEG, 2017.


TOSCHI, M. S. A educação a distância no Brasil - caracterização, regulação, comercialização mundial e perspectiva de formação e de inclusão digital. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **Subsídios para a discussão sobre as políticas de gestão da Universidade/Educação Superior**. Brasília: INEP, 2004.

CAPÍTULO VII

OS MOOCS E O PROTAGONISMO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ABERTA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Daiani Damm Tonetto Riedner

E-mail: daiani.riedner@ufms.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1474-5102>

Karina de Oliveira Xavier

E-mail: karina.xavier@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4432-3883>

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância tem como princípio basilar a democratização do acesso ao conhecimento e se apresenta como uma estratégia de inclusão social para levar a educação formal a todas as pessoas que, por motivos diversos, estejam excluídas dos sistemas presenciais de ensino. Por muito tempo, prevaleceu na EaD um modelo centrado na autoaprendizagem, que privilegiava a interação apenas entre os estudantes e os conteúdos por meio de manuais, videogramas, emissões de rádio e televisão. (AMANTE; QUINTAS-MENDES, 2018).

A evolução e as transformações da EaD acompanharam a evolução tecnológica e a principal revolução aconteceu quando foi possível a comunicação mediada pelo computador. Os sistemas foram evoluindo para novos espaços de aprendizagem, onde a interação

assume protagonismo e começam a surgir comunidades e redes de aprendizagem colaborativa online. (AMANTE; QUINTAS-MENDES, 2018).

No Brasil, o principal movimento de democratização e interiorização da educação superior pública é protagonizado pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema criado em 2006 que reúne (em 2020) 118 instituições públicas de ensino superior, com ofertas de cursos em 848 municípios do Brasil, levando formação inicial e continuada, por meio de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos), pós-graduação lato-sensu em diversas áreas e também mestrados profissionais para professores da educação básica.

Esse movimento de abertura e democratização do acesso ao conhecimento formal acontece no contexto de evolução dos modelos pedagógicos de EaD, cuja base virtual, conectada e interativa se torna possível com o avanço das tecnologias digitais, principalmente dos ambientes virtuais de aprendizagem que funcionam como o espaço virtual de gestão da aprendizagem no âmbito da Educação a Distância. Para Harasim (2000), as características que possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes espaços, tempos e com estratégias de comunicação diversas, com interações síncronas e assíncronas nos permitem afirmar que a educação a distância online é um modelo educacional que contribui para o desenvolvimento de um novo paradigma de aprendizagem.

Nesse contexto de mudanças de paradigmas sobre a aprendizagem, de avanços exponenciais das tecnologias digitais, de expansão do acesso à internet e de consolidação da cultura da participação é que surgem os MOOCs. Os *Massive Open Online Courses* (Cursos Massivos Abertos Online) mais conhecidos como MOOCs são chamados também de Cursos Livres. No contexto da Educação Aberta e dos Recursos Educacionais Abertos (REA), os MOOCs fazem parte de um movimento que vai além do simples acesso a conteúdos e recursos digitais e representam uma nova proposta educacional, cujos valores são pautados na abertura, na participação e no trabalho colaborativo. (AIRES, 2016).

Para Carmo e Carmo (2016), o surgimento e a rápida expansão dos MOOCs estão associados ao desajustamento que existe entre o que as universidades ensinam e o que o mercado de trabalho espera de habilidades necessárias para o exercício das profissões. Com uma proposta de “Experiências maciças de ensino/aprendizagem online, grátis ou a custos muito baixos com promessa de qualidade igual ou superior ao ensino/aprendizagem

convencional [...]”, os MOOCs atraíram a atenção das pessoas e desencadearam um amplo debate no contexto da educação superior. (CARMO; CARMO, 2016, p. 41).

Esse texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo e exploratório que teve como objetivo identificar e analisar o protagonismo das instituições públicas de ensino superior na promoção da educação aberta no âmbito da Universidade Aberta do Brasil por meio da oferta de MOOCs. Para discutir essa temática, nos propomos a responder às seguintes problematizações: a) Quais Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras vinculadas à Universidade Aberta do Brasil oferecem MOOCs? b) Qual foi o papel da UAB na expansão dos MOOCs nas IPES brasileiras? c) De que forma a oferta de MOOCs contribuem para promoção de uma educação aberta no Brasil?

E para responder a esses questionamentos, organizamos o texto nos seguintes tópicos: a) Os MOOCs no contexto da educação aberta: nesta seção vamos apresentar os conceitos principais que permeiam a discussão da temática do trabalho; b) A Universidade Aberta do Brasil no contexto da promoção da Educação Aberta e dos Recursos Educacionais Abertos: nesta seção apresentamos um breve histórico e contextualização da UAB e sobre seu papel primordial na estruturação das instituições públicas de ensino superior que hoje são referências nas ofertas de MOOCs; e c) Mapeamento dos MOOCs das instituições públicas de ensino superior no Brasil: nesse tópico organizamos um mapeamento dos MOOCs por regiões, por temáticas e por tipos de instituições. Nas considerações finais, organizamos nossas reflexões sobre o papel dos MOOCs das instituições públicas de ensino superior na democratização do acesso ao conhecimento, para além dos “muros” institucionais formais.

OS MOOCS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ABERTA

No contexto da Educação a Distância, a Educação Aberta, como um objetivo ou como uma política institucional tem como característica essencial remover as barreiras que existem para o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. No entanto, a educação aberta na sua forma mais “pura” dificilmente é encontrada.

Para Amante e Quintas-Mendes (2018) a abertura deveria ser plena em todos os aspectos que compõem a educação aberta: a) gratuidade ou baixo custo; b) acesso aberto a programas que permitam qualificações plenas; c) acesso aberto aos programas que não

são de crédito formal (MOOCs); d) recursos educacionais abertos utilizados por professores e estudantes; e) livros abertos e livros didáticos abertos e gratuitos aos estudantes; f) pesquisa aberta, disponibilização de trabalhos de pesquisa de forma aberta com download livre; g) dados abertos, que possam ser utilizados, reutilizados e redistribuídos, sem restrições.

Mesmo assim, os autores reconhecem que a EaD e o movimento da educação aberta têm contribuído para o desenvolvimento de inovações no campo educacional e que permitem o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais fora dos sistemas formais. Além de questionar os modelos transmissivos e centrados em conteúdos com avaliações tradicionais e desconectadas da realidade, a Educação a Distância Online tem contribuído para o desenvolvimento do letramento digital, qualificação e inclusão social das pessoas que participam desses processos formativos.

Pierre Lévy (1999), quando descreve o ciberespaço como um dispositivo de comunicação interativo e comunitário e como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, destaca o papel da educação a distância para o desenvolvimento de “[...] sistemas de aprendizagem cooperativa em rede.” (LÉVY, 1999, p. 29).

Mais adiante, Lévy (1999) também questiona o desenvolvimento das práticas pedagógicas diante dos novos processos de transação de conhecimento, onde as mudanças sociais e culturais desencadeadas pelo acesso aos computadores e à internet, tencionariam de forma profunda a “[...] cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.” (LÉVY, 1999, p. 172).

Nesse contexto de análise sobre o potencial da cibercultura na transição de uma “educação e uma formação estritamente institucionalizadas” para um contexto de “troca generalizada dos saberes” e do “ensino da sociedade por ela mesma”, Lévy (1999, p. 173, grifo do autor) destaca que os poderes públicos deveriam:

- permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento;
- regular e animar uma nova **economia do conhecimento** na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados.

Alguns anos antes do desenvolvimento da Web 2.0, Pierre Lévy já “previa” as formas como a educação poderia ser transformada pelo ciberespaço e pelas possibilidades de colaboração, compartilhamento e acesso ao conhecimento. Isso demonstra que o conceito de educação aberta não está diretamente ligado apenas ao uso de tecnologias digitais, mas sim a um posicionamento político, social, cultural e institucional no que diz respeito às possibilidades de acesso à aprendizagem.

Para Furtado e Amiel (2019), a educação aberta se relaciona com as práticas que nos permitem repensar o conceito de autoria e promovem o protagonismo dos professores e dos estudantes nos contextos de aprendizagem, estimulando a produção colaborativa e o conhecimento compartilhado, que é construído por diferentes atores em torno de interesses comuns. Na mesma direção, Sebriam, Markun e Gonsales (2017, p. 32) apresentam o conceito de educação aberta como um:

Movimento histórico que hoje combina a tradição de partilha de boas ideias entre educadores com a cultura digital baseada na interatividade e na colaboração. Promove a liberdade de usar, alterar, combinar e redistribuir recursos educacionais a partir do uso de tecnologias abertas, priorizando o software livre e formatos abertos. O conceito envolve também princípios relacionados a práticas pedagógicas abertas, com enfoque em inclusão, acessibilidade, equidade e ubiquidade.

Em 2007 e muito conectada com a obra “Cibercultura” de Pierre Lévy (1999), a Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta, que já foi assinada por 2.635 pessoas e 280 organizações em todo o mundo, colocou em pauta a discussão sobre uma revolução global no ensino e na aprendizagem.

Educadores em todo o mundo estão desenvolvendo um vasto conjunto de recursos educacionais na Internet, que são abertos e livres para todos usarem. Esses educadores estão criando um mundo onde cada uma e todas as pessoas podem acessar e contribuir para a soma de todo o conhecimento humano. Eles também estão plantando as sementes de uma nova pedagogia, onde educadores e estudantes criam, moldam e desenvolvem conhecimento de forma conjunta, aprofundando seus conhecimentos e habilidades e melhorando sua compreensão durante o processo. (CAPE TOWN OPEN EDUCATION DECLARATION, 2007).

Nesse contexto de autoria, criação, colaboração e compartilhamento potencializados pela Web 2.0, os MOOCs surgiram com uma proposta de democratização da educação, um fenômeno online num período de mudança social em que as tecnologias passaram a ser utilizadas de forma ampla a fim de aprimorar os processos de aquisição de conhecimento (MUNHOZ, 2015).

O MOOC é um curso, pois precisa ser realizado dentro de um determinado tempo. É online, pois está inserido numa plataforma digital que só pode ser acessada com conexão via internet. É aberto em diversos sentidos: a) não há pré-requisito de entrada; b) qualquer pessoa com acesso à internet e uma conta de e-mail pode acessar, se inscrever e realizar o curso; c) os cursos são gratuitos ou com custos muito baixos; d) os cursos são (ou deveriam ser) produzidos com recursos educacionais abertos. E é massivo, porque o número de estudantes para cada curso é muito superior ao que poderia ser ofertado numa sala de aula presencial. (CARMO; CARMO, 2016). Os limites de inscritos nos cursos dependerão da infraestrutura de tecnologia necessária para manter o sistema funcionando.

A Lista MOOC (<https://www.mooc-list.com/>) é um site de busca que reúne os MOOCs das principais plataformas que existem, como [Coursera](#), [edX](#), e [FutureLearn](#), Coursera, edX, Udemy e FutureLearn, além das principais universidades do mundo todo. É possível pesquisar MOOCs por tema, por universidade, por países, línguas e por tipo de certificado. O site assegura que todos os cursos são gratuitos e que alguns provedores e/ou universidades podem cobrar pela emissão do certificado. No Brasil, a empresa pioneira na oferta de MOOCs foi o [Veduca](#), que tem 8 anos de existência e já ultrapassou 2,5 milhões de estudantes.

Os MOOCs, para além plataformas de acesso aos conteúdos, fazem parte de um movimento de disseminação da educação aberta e fortalecimento da EaD como aponta estudo realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que passou ofertar cursos abertos como alternativa para democratizar o acesso à aprendizagem.

Essa forma de educação on-line e gratuita possibilita que pessoas com ou sem formação prévia possam aprimorar seus conhecimentos. Observa-se que a renda, localização geográfica e nível de estudo já não são mais uma barreira para que os indivíduos possam acessar novas informações. Assim, o fato de os MOOCs serem abertos e com número ilimitado de alunos também contribui para atingir um maior número de inscritos. O resultado positivo e a boa aceitação dos cursos

pelos estudantes são uma forma de fortalecer a EaD no IFRS. (SILVA; MUNHOZ, 2020, p. 44).

Para compreendermos o conceito de abertura no âmbito dos MOOCs é preciso considerar algumas definições importantes. Para Gonçalves (2013) a abertura nos MOOCs significa acesso livre. Já Downes (2016) indica que não se trata de ser gratuito ou livre, mas de não haver barreiras para o acesso. E Furtado e Amiel (2019) alertam que nem tudo que é aberto é gratuito e que nem todo conteúdo disponibilizado gratuitamente é necessariamente aberto. Como vimos anteriormente, Amante e Quintas-Mendes (2016) apontam para uma direção de abertura plena, onde os conteúdos dos MOOCs também sejam Recursos Educacionais Abertos, para que todos possam usufruir desses materiais, potencializando o uso, reuso, remix, adaptação e o compartilhamento em diferentes contextos.

Litto e Mattar (2017) também alertam sobre a diferença que há no conceito de abertura dos REA e dos MOOCs. O que torna um recurso educacional “aberto” é o que se pode fazer com ele e a partir dele. Os REA são baseados nos princípios David Wiley, que descreve um REA como um material com o qual se é permitido fazer cinco coisas: reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir, também conhecidos como 5Rs.

Mas é comum vermos MOOCs, inclusive de instituições públicas, que possuam materiais fechados, com licenças restritas ou com o padrão Copyright (Todos os direitos reservados). Mesmo não tendo pré-requisitos de entrada e com inscrições abertas a todas as pessoas, os MOOCs, com algumas exceções, não são abertos em termos de conteúdo. Se o conteúdo do MOOC não estiver licenciado de forma aberta “[...] você não poderá remixar ou reutilizar os materiais usados para fazer o curso. Da mesma forma, o material pode só estar disponível por um período limitado entre as datas de início e de término do MOOC, e pode não ser lançado como REA posteriormente.” (LITTO; MATTAR, 2017, p. 34).

A abertura no sentido de estar disponível a qualquer pessoa, sem que ela precise comprovar alguma escolaridade, apresentar diplomas ou passar por um processo seletivo é um elemento importante nos MOOCs, que abre as portas das universidades e democratiza o acesso ao conhecimento. Mas o desafio é ainda maior quando se trata dos conteúdos abertos, pois o ciclo virtuoso do compartilhamento, que permite reutilização, remixagem e criação de novos conteúdos só será possível quando os conteúdos dos MOOCs se transformarem em Recursos Educacionais Abertos.

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ABERTA E DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como foco o desenvolvimento da educação a distância, com o objetivo principal de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. O sistema integra instituições públicas de ensino superior do Brasil (Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais), que passaram por um processo de credenciamento e participam das chamadas públicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para oferta de cursos a distância. O Colégio Pedro II e a Fiocruz são exceções às IPES e fazem parte do Sistema UAB. As instituições ofertam os cursos totalmente a distância e nos polos de apoio presencial, que são localizados, na sua grande maioria, em municípios com baixa densidade populacional e que não possuem acesso à educação superior pública.

Dentre os objetivos prioritários do programa, podemos destacar quatro que se relacionam de forma direta com o objeto de nossa investigação: IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

A UAB já formou 271.720 estudantes durante esses 14 anos de existência. Atualmente, a UAB possui 116.755 alunos matriculados em 143 cursos de licenciatura, bacharelado, especialização e de tecnólogo, que são ofertados por 118 instituições públicas de ensino superior. E de cada 100 alunos matriculados, 68 estão em cursos de licenciatura, que sempre foi a área de formação prioritária da UAB. “Além de fomentar e desenvolver a educação a distância, a UAB tem expandido e interiorizado a oferta de cursos de educação superior no País. Dos 848 polos que compõem o sistema, 70% se localizam em municípios com menos de 100 mil habitantes.” (CAPES, 2020, p. 1).

Com a publicação da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamentou as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas no âmbito da UAB, iniciou-se um movimento de adoção do licenciamento aberto para todos os recursos didáticos elaborados com recursos oriundos do Sistema UAB. Desde 2016, todos os

profissionais que participam de processos seletivos e recebem bolsas para trabalhar nos cursos da UAB, assinam um termo de compromisso onde indicam também qual é a Licença Creative Commons escolhida para os materiais que serão produzidos como resultado da vinculação de bolsista.

Esse movimento também visou o atendimento da Resolução nº 01, de 11 de Março de 2016 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. A Resolução prevê no seu art 2º, §4º que:

As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiam ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes. (MEC, 2016).

O objetivo da UAB/CAPES é permitir o acesso aberto a todos os recursos educacionais criados no âmbito do Sistema UAB. E para receber, organizar e publicizar esses materiais produzidos, a CAPES criou em 2016 o eduCAPES, um repositório próprio de recursos educacionais abertos, que hoje também recebe conteúdos de qualquer pessoa que queira licenciar e disponibilizar de forma aberta um conteúdo digital.

Em 2016, como parte do processo de revisão de políticas e sistemas dedicados à disponibilização de recursos educacionais no Sistema UAB, a Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES iniciou um mapeamento do uso e da percepção de Recursos Educacionais Abertos no âmbito da UAB. (SOARES; AMIEL, 2017).

A pesquisa realizada em parceria com a Cátedra UNESCO em Educação Aberta serviu de base para a oferta do curso de formação inicial em Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos para gestores da UAB nos anos de 2017 e 2018. A oferta desses cursos resultou numa rede de mobilização e discussão em prol da formação de professores para o conhecimento sobre Educação Aberta e REA. Essa rede, chamada de [Embaixadores de REA](#), é composta por trinta professores de diversas instituições públicas de ensino superior que assumiram esse compromisso de levar adiante a sensibilização de estudantes, professores, técnicos e gestores para compreensão da importância dos REA.

O ano de 2017, considerado um marco para o movimento internacional de Educação Aberta e de Recursos Educacionais Abertos (REA), foi mundialmente batizado de “Year of Open” (Ano da Abertura) com o propósito de evidenciar o foco global em questões que envolvem abertura, transparência e participação social visando aprimorar a educação promovida por grupos, instituições, governos e empresas. Em 2017 também foi lançado pelo Instituto Educadigital o Guia “Como implementar uma política de Educação Aberta e de Recursos Educacionais Abertos”, direcionado a gestores públicos com o objetivo de orientar a implementação de políticas públicas de educação aberta. (SEBRIAM; MARKUN; GONSALES, 2017).

Em 2018, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 451, de 16 de Maio de 2018, que definiu os critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Como uma política de fomento à expansão da educação superior a distância pública, gratuita e de qualidade, a UAB estimulou nos últimos 14 anos a criação de centros, secretarias, agências, coordenadorias, núcleos, diretorias, unidades, centros, e inúmeras outras configurações institucionais que se especializaram e se constituíram com o apoio financeiro da UAB (realizado de forma descentralizada), para o desenvolvimento de programas, práticas, tecnologias e processos que envolvem toda a logística de oferta de cursos a distância.

O fortalecimento da EaD nas instituições também foi pautado pelos desafios da institucionalização que, nos seus diferentes níveis, refletem a compreensão dos gestores sobre o “lugar” institucional da educação a distância. (RIEDNER; MACIEL, 2019). As instituições que conseguiram desde o início incluir a EaD de forma plena nos seus normativos, projetos e práticas, estão em um processo avançado de institucionalização e conseguiram construir uma infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos que já é independente da UAB.

Com essa contextualização, chegamos ao ponto crucial, onde é perceptível que as instituições públicas que ofertam MOOCs, construíram suas bases também por meio do financiamento e da experiência que a UAB proporcionou com as ofertas de cursos a distância. Com os recursos da UAB, os cursos podem produzir materiais didáticos digitais (aulas, vídeos, áudios, textos, e-books, módulos, etc.) licenciados em Creative Commons, que além de serem utilizados nos cursos regulares de graduação, pós-graduação lato sensu,

bacharelado e tecnólogo, podem ser reutilizados e/ou adaptados/remixados para os cursos abertos.

Entre os benefícios das práticas abertas está a possibilidade de que os materiais didáticos sejam compartilhados universalmente para apoiar a aprendizagem, expandir o acesso ao conhecimento e otimizar o investimento público que foi realizado na produção desses materiais. É uma circularidade virtuosa que só é possível a partir de uma compreensão e um posicionamento institucional para o fomento e disseminação de práticas abertas na educação superior.

MAPEAMENTO DOS MOOCS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No ano de 2020, devido ao aumento da demanda por formação em tecnologia decorrente da situação de pandemia do Coronavírus, a Capes firmou uma parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com o objetivo ampliar as oportunidades de formação continuada por meio de cursos on-line, para apoiar professores e estudantes no processo de adaptação ao uso de tecnologias digitais.

Os cursos que estão sendo ofertados são: Mediação em EaD, Como Produzir Videoaulas e Desenho Didático para o Ensino. A expectativa é que sejam preenchidas as 300 mil vagas ofertadas. A plataforma de cursos abertos da UEMA, denominada Eskada UEMA, foi criada em 2014 e possui mais de 400 mil alunos em todo o Brasil e em outros 59 países. Hoje a plataforma possui um catálogo com quase 30 cursos nas mais diversas áreas do conhecimento. (UEMA, 2020).

Mesmo com esse movimento, que foi divulgado tanto pela Capes como pela UEMA em seus sites institucionais, não existe formalmente no âmbito da UAB uma política de fomento à criação de MOOCs. Mas com a obrigatoriedade do licenciamento aberto dos materiais produzidos com financiamento da UAB para as ofertas regulares dos cursos, é possível que as instituições utilizem e adaptem esses materiais para o contexto dos MOOCs. No Quadro a seguir, relacionamos todas as instituições participantes do Sistema UAB que possuem plataformas de MOOCs com cursos ativos.

Quadro 1 - Instituições participantes do sistema UAB que possuem plataformas de MOOCs com cursos ativos

	Nome da Instituição	Sigla	Link de acesso
1	Colégio Pedro II	CPII	Acesse aqui.
2	Fundação Oswaldo Cruz	FIOCRUZ	Acesse aqui.
3	Fundação Universidade Federal Do Pampa	UNIPAMPA	Acesse aqui.
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFF	Acesse aqui.
5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul	IFSul	Acesse aqui.
6	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	Acesse aqui.
7	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Do Sul	IFMS	Acesse aqui.
8	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO	Acesse aqui.
9	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul De Minas Gerais	IFSULDEMINAS	Acesse aqui.
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	Acesse aqui.
11	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	Acesse aqui.
12	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	IFAC	Acesse aqui.
13	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	Acesse aqui.
14	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	Acesse aqui.
15	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul	IFRS	Acesse aqui.

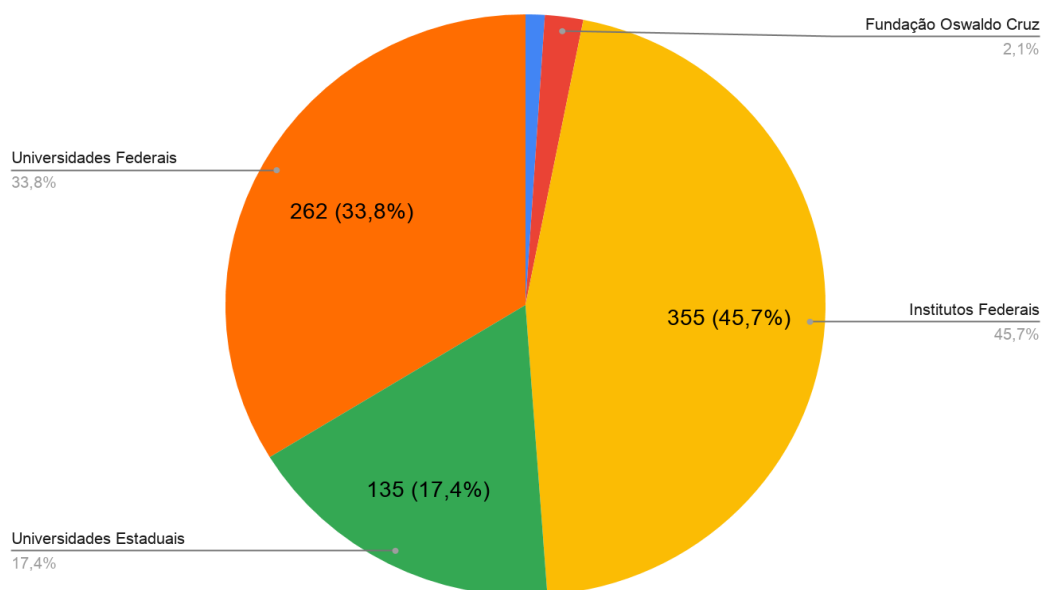
16	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IF-SERTÃO	Acesse aqui.
17	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Acesse aqui.
18	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Acesse aqui.
19	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Acesse aqui.
20	Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Acesse aqui.
21	Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	Acesse aqui.
22	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	Acesse aqui.
23	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Acesse aqui.
24	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Acesse aqui.
25	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Acesse aqui.
26	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Acesse aqui.
27	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Acesse aqui.
28	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Acesse aqui.
29	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Acesse aqui.
30	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Acesse aqui.
31	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Acesse aqui.
32	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Acesse aqui.
33	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Acesse aqui.
34	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Acesse aqui.
35	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Acesse aqui.
36	Universidade Federal Fluminense	UFF	Acesse aqui.

37	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Acesse aqui.
----	--	-------	------------------------------

Fonte: Sisuab: Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3lQHb0Z>. Acesso em: 22 nov. 2020. Elaboração das autoras.

Das 118 instituições credenciadas no sistema UAB, apenas 37 possuem (em 2020) plataformas de MOOCs com cursos ativos, o que corresponde à 31,3% das instituições. Os Institutos Federais concentram 45,7% dos cursos, seguido pelas Universidades Federais com 33,8 %. As Universidades Estaduais, que são a minoria no Sistema UAB, concentram 17,4% dos cursos. A Fiocruz possui 16 cursos e representa 2,1%. E o Colégio Pedro II (parte azul do gráfico) representa 1% do total, com 8 cursos. O Gráfico a seguir demonstra a organização dos MOOCs por tipo de instituição.

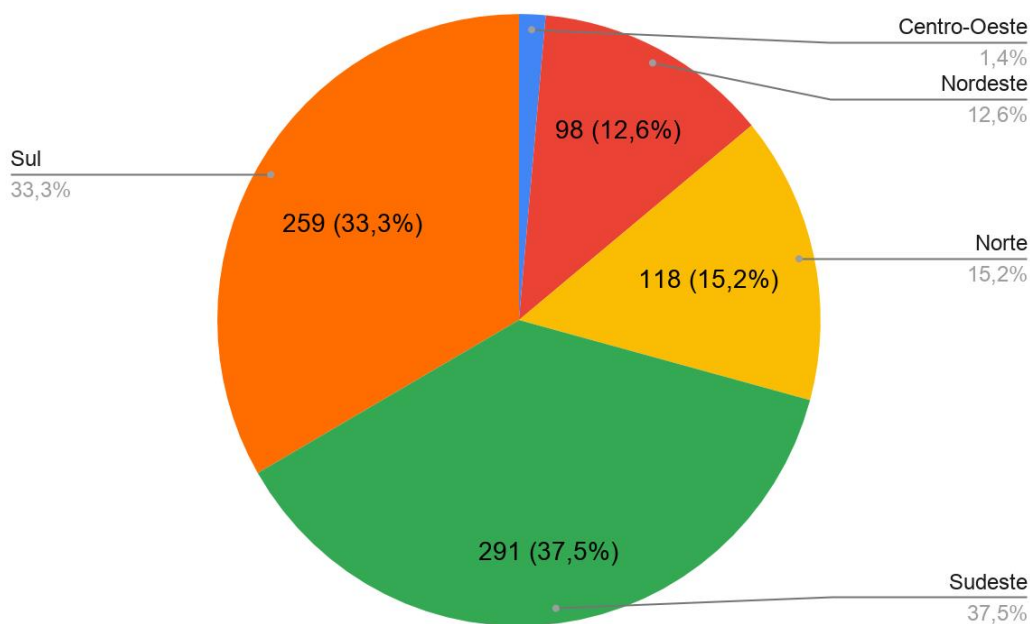
Gráfico 1 - MOOCs por tipo de instituição



Fonte: Dados dos sites institucionais.
Elaboração das autoras.

O Gráfico 2 mostra a organização dos MOOCs por regiões do Brasil. A região Sudeste concentra a maior oferta de MOOCs (37,5%), seguida pela região Sul (33,3%), Norte (15,2%), Nordeste (12,6%) e Centro-Oeste (1,4%).

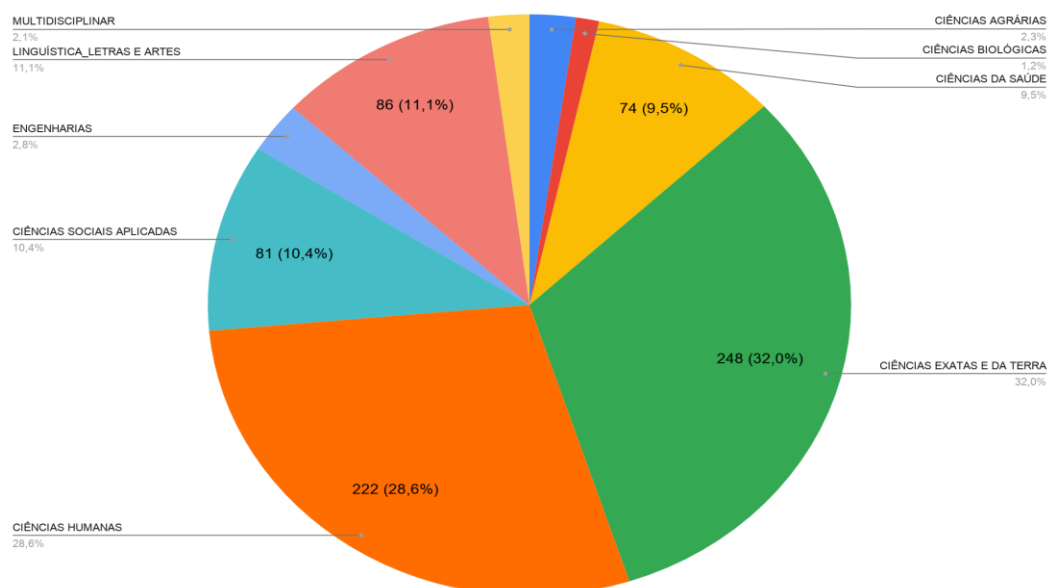
Gráfico 2 - MOOCs por regiões do Brasil



Fonte: Dados dos sites institucionais.
Elaboração das autoras.

Com base na tabela de áreas do conhecimento que é utilizada pelo CAPES, nós organizamos os MOOCs por áreas de conhecimento, conforme mostra o Gráfico 3. A área de Ciências Exatas e da Terra concentra a maioria dos cursos (32%), seguida da área de Ciências Humanas (28,6%), Linguística, Letras e Artes (11,1%), Ciências Sociais Aplicadas (10,4%), Ciências da Saúde (9,5%), Engenharias (2,8%), Ciências Agrárias (2,3%), Multidisciplinar (2,1%) e Ciências Biológicas (1,2%).

Gráfico 3 - MOOCs por área do conhecimento

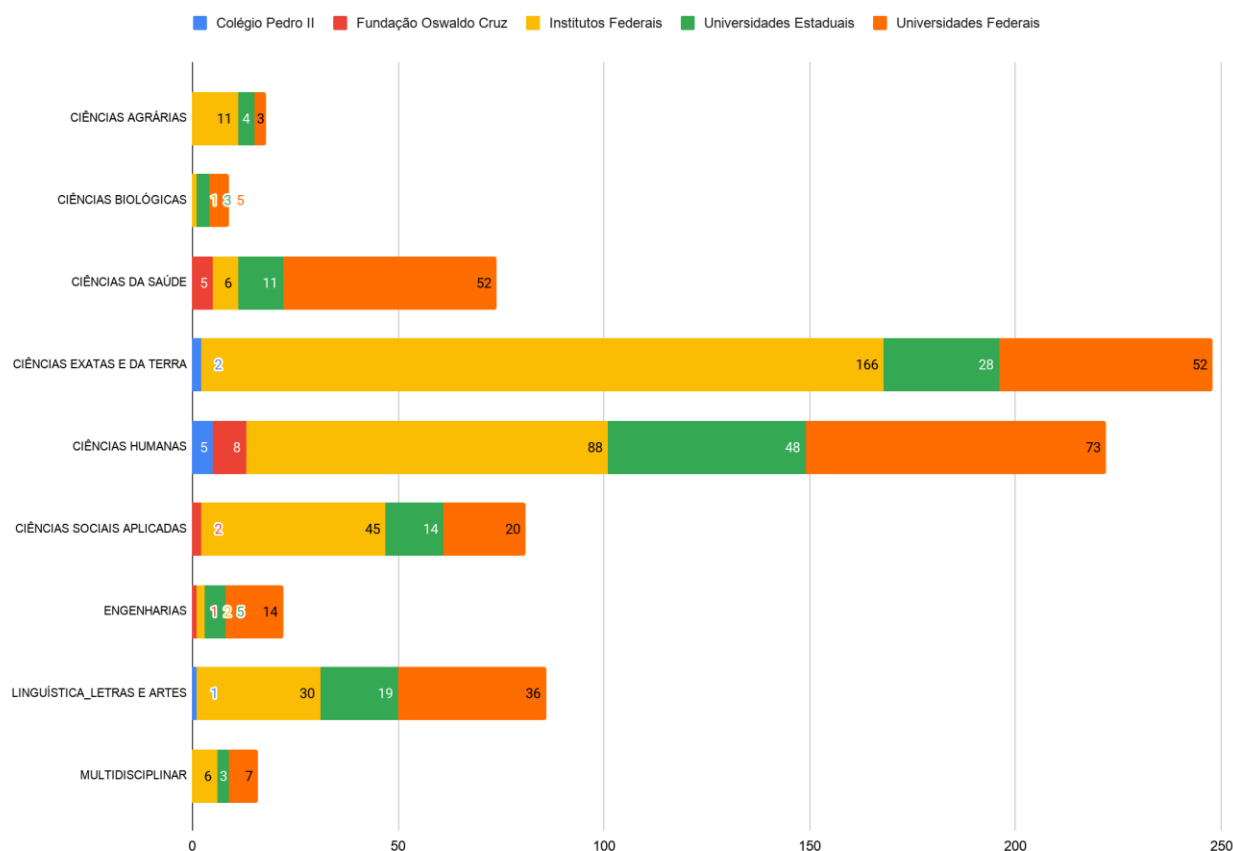


Fonte: Dados dos sites institucionais.
Elaboração das autoras.

Conforme mostra o Gráfico 4, os Institutos Federais concentram a maior parte dos cursos das áreas de Exatas e Ciências da Terra e Ciências Sociais Aplicadas, ao passo que as Universidades Federais concentram a maior parte dos cursos da área de Ciências Humanas, seguida pelas Universidades Estaduais. E os cursos das áreas de Linguística, Letras e Artes e Ciências da Saúde também são predominantes nas Universidades Federais.

É importante destacar que os a maioria dos Institutos Federais vinculados ao Sistema UAB e que fazem parte da Rede e-Tec Brasil utilizam a plataforma TIMTec, que oferece MOOCs voltados para o eixo tecnológico do Pronatec e que foi desenvolvida especialmente para uso dos Institutos Federais (RIBEIRO; CATAPAN, 2018). No mapeamento realizado, dos 13 IFs com ofertas de cursos MOOCs 9 utilizam conteúdo da plataforma TIMTec: IF SERTÃO, IFAC, IFAM, IFMG, IFPA, IFRO, IFSP, IFSul e IFSULDEMINAS.

Gráfico 4 - MOOCs por tipos de instituição e relação com a área do conhecimento



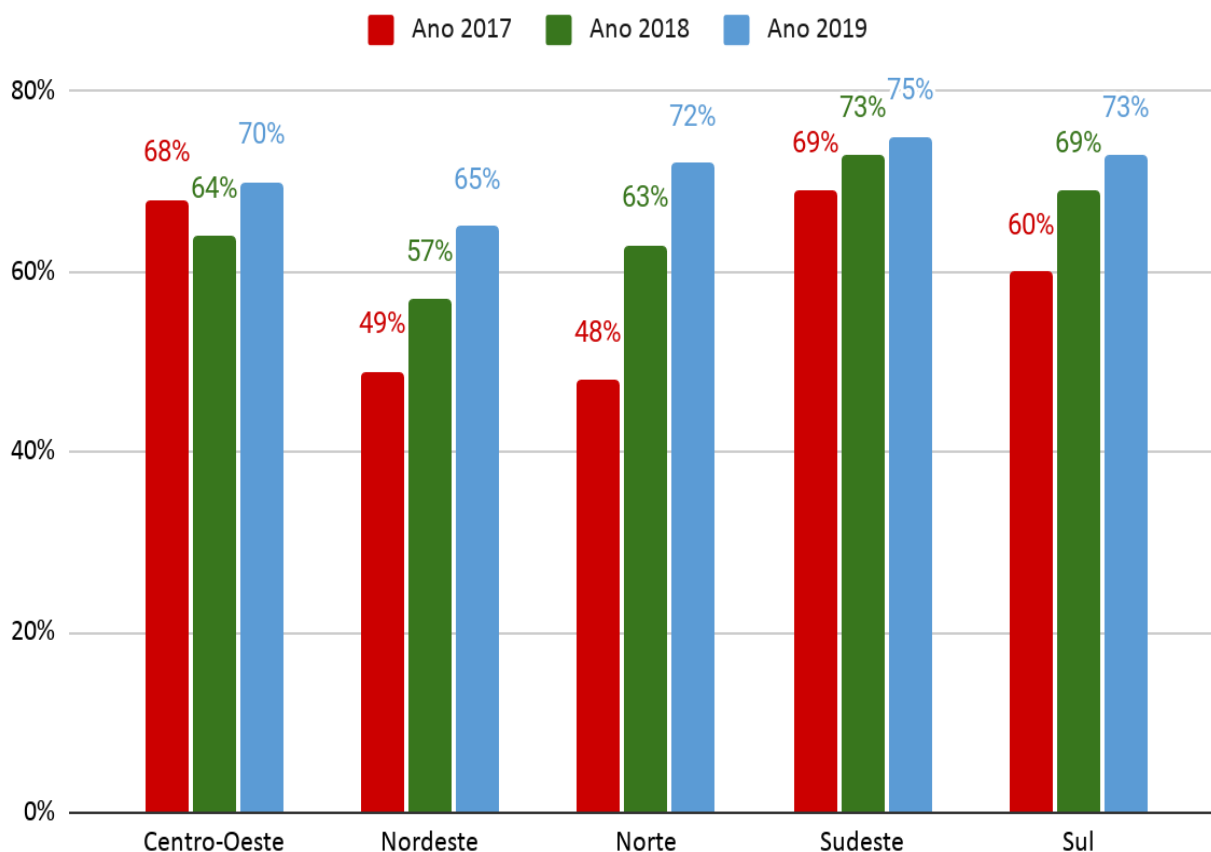
Fonte: Dados dos sites institucionais.
Elaboração das autoras.

Das 41 instituições mapeadas, conseguimos identificar o número de matrículas nos MOOCs em apenas 7 sites institucionais e somando os dados temos um número expressivo de 1.146.235 matrículas nas 7 instituições, sendo que 1 milhão desse total matrículas está concentrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que possui hoje 147 cursos no catálogo, o maior número entre todas as instituições mapeadas. A Universidade Estadual do Maranhão com 447 mil matrículas em 27 cursos ficou em segundo lugar.

De acordo com o documento de análise do Censo da EaD/EAD no Brasil, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o número de alunos contabilizados em todas as modalidades de EaD/EAD (Cursos livres corporativos, Cursos livres não corporativos, Semipresenciais e Totalmente a distância), passou de 7.773.828 (2017) para 9.374.647 (2018). E nos cursos regulamentados totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 (2018) para 2.358.934 (2019). (ABED, 2019).

Esse aumento exponencial nos últimos anos parece caminhar paralelamente com o aumento do acesso à internet no Brasil, que cresceu de 2018 para 2019 em todas as regiões conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Porcentagem de domicílios com acesso à internet por região



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 26 nov. 2020. Elaboração das autoras.

Mesmo com esse crescimento de acesso, 28% dos domicílios ainda não possuem internet. A pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019, coordenada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que faz parte do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), também indica que apenas 66% dos domicílios

possuem notebook, 41% possuem computador de mesa e 33% possuem tablets. (TIC Domicílios 2019, 2020).

O celular é o principal dispositivo de acesso à internet indicado por 99% das pessoas e 58% acessam a internet somente pelo celular. Mas a qualidade desse acesso é precária, tendo em vista que apenas 44% dos domicílios possuem internet a cabo ou fibra óptica. A população mais pobre tem acesso principalmente pelo celular e por conexão móvel, com um uso mais limitado e restrito a conteúdos que exigem baixa conexão ou que integram planos de *zero-rating*, uma prática de mercado viabiliza “[...] a navegação em certos aplicativos previamente determinados sem descontar da franquia contratada pelo consumidor” (TIC Domicílios 2019, 2020, p. 124) e depois mantêm a conexão de forma restrita aos demais serviços. Com uma conexão desigual, as atividades que exigem conexões mais robustas também são exercidas de forma desigual entre as classes sociais.

Fazer cursos a distância ou fazer download de livros digitais – atividades de acesso à informação e ao conhecimento – foram usos com baixíssimo desempenho nas classes DE (3% e 6%, respectivamente). A procura de informações em sites de enciclopédias virtuais teve uma diferença de mais de 40 pontos entre as classes A e DE. Ler jornais, revistas ou notícias pela Internet, embora seja uma atividade relativamente frequente nas classes DE (38%), ainda foi muito mais frequente na classe A (83%). (TIC Domicílios 2019, 2020, p. 124).

Esses dados apontam que, somados os outros elementos que compõem a desigualdade no Brasil, a pandemia do coronavírus (2020) também trouxe à tona uma face da desigualdade que estava velada pelo acesso “universal” à educação formal, escolarizada e presencial: a desigualdade de acesso à internet e a dispositivos de tecnologias que permitam os estudantes participarem socialmente das oportunidades que só se apresentam online.

A pesquisa TIC Domicílios de 2019 também aponta que apenas 28% das pessoas das classes C e D estudaram na internet por conta própria e apenas 4% das pessoas (do total de usuários da internet) que acessam a internet apenas pelo celular fizeram cursos a distância. Esses dados mostram que apesar das ofertas de MOOCs e da possibilidade de abertura do acesso à formação e ao conhecimento pelas instituições públicas, ainda seguimos em passos lentos na direção de uma inclusão digital que permita uma participação efetiva das pessoas que permanecem excluídas dessas oportunidades de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de análise realizado neste estudo nos mostra a importância da UAB no desenvolvimento e na expansão e interiorização da Educação a Distância pública e gratuita nesse período de 14 anos de existência. A EaD e a educação aberta, por meio dos MOOCs, podem contribuir para uma profunda reconfiguração dos atuais modelos educacionais e para a expansão do acesso ao conhecimento, proporcionando também qualificação profissional e inclusão social para todas as pessoas que ainda não conseguem ter acesso ao conhecimento formal oferecido pelas universidades públicas e privadas.

No entanto, para que essa abertura seja acessível a todas as pessoas é preciso superar a barreira excludente de inclusão digital no Brasil. Apesar do crescimento do acesso observado nos últimos anos, boa parte da população brasileira ainda permanece sem acesso ou com um acesso de baixa qualidade, principalmente quando se trata das conexões móveis e do uso exclusivo de dispositivos móveis para conexão, que se mostrou um fator limitador para o desenvolvimento de determinadas atividades, como pesquisa e realização de cursos a distância.

Como desdobramento do mapeamento realizado para este estudo e para sintetizar e organizar as informações de forma visual e acessível, criamos um mapa interativo utilizando a ferramenta My Maps do Google, para facilitar a navegação e o acesso e consulta às plataformas de MOOCs de todas as instituições que fazem parte do sistema UAB. Esse estudo inicial e exploratório também nos abriu outras possibilidades e caminhos de investigação, pois percebemos a necessidade de conhecer o design pedagógico dos cursos para compreender que estratégias didáticas e tecnológicas são utilizadas para atrair, motivar e engajar os estudantes para finalização e certificação nos cursos.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3fvOTLt>. Acesso em: 22 nov. 2020.

AIRES, Luísa. e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14356>. Acesso em: 16 ago. 2020.

AMANTE, Lúcia. QUINTAS-MENDES, António. Educação a distância, educação aberta e inclusão - dos modelos transmissivos às práticas abertas. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 1, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4172>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, D.O.U.: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAPE TOWN OPEN EDUCATION DECLARATION. Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. Cidade do Cabo: 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3fsR7eD>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. **InfoCAPES**, Edição 19, maio/2020. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/infocapes/019-maio-2020/index.html>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CARMO, Hermano; CARMO, Teresa Maia e. Valor dos MOOC na educação para a cidadania. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4171>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DOWNES, S. The Quality of Massive Open Online Courses. In: KHAN, B. H., ALLY, M. (Org.). **International Handbook of E-Learning**. Routledge, 2016.

FURTADO, Débora; AMIEL, Tel. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília, DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564609>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GONÇALVES, B. **MOOC e b-Learning**: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação e Formação), Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/8620>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HARASIM, L. Shift happens, online education as a new paradigm in learning. **The Internet and Higher Education**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4). Acesso em: 22 nov. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500777>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, Fredric M.; MATTAR, João. (Org.). **Educação aberta online**: pesquisar, remixar e compartilhar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de Março De 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais Para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, Edição 49, p. 23. 14 Março de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/394LL89>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Portaria nº 451, de 16 de Maio de 2018**. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Brasília: Diário Oficial da União, Edição 94. 17 Maio de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2J0vQNx>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **MOOCs**: produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2015.

RIBEIRO, Luís Otoni Meireles; CATAPAN, Araci Hack. Plataformas MOOC e redes de cooperação na EaD. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3o6B60X>. Acesso em: 27 nov. 2020.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; MACIEL, Carina Elisabeth. A institucionalização do Moodle como estratégia de experimentação do ensino híbrido nos cursos presenciais. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, 2019. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10214>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SEBRIAM, Débora; MARKUN, Pedro; GONSALES, Priscila. **Como implementar uma política de Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos (REA)**: guia prático para gestores. Prefácio de Flávia Lefèvre e Alexandre Schneider. Apresentação de Priscila Gonsales. São Paulo: Cereja Editora, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2IRDV7v>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, Julia Marques Carvalho da; MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello. O processo de consolidação da EaD no IFRS por meio dos MOOCs e a ampliação do acesso à educação. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, nov. 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/546>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SOARES, Tiago C.; AMIEL, Tel. **Recursos educacionais na Universidade Aberta do Brasil**: Perspectivas e práticas. Relatório técnico produzido para Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). Cátedra UNESCO em Educação Aberta – NIED/Unicamp.

Novembro de 2017. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/perspectivas-rea-uab>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TIC Domicílios 2019. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nSdhdo>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. **UEMA e CAPES firmam parceria para oferta de cursos abertos on-line e gratuitos**. UEMA: Assessoria de Comunicação Institucional, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Kx5qUd>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CAPÍTULO VIII

A UTILIZAÇÃO COMPULSÓRIA DE TECNOLOGIAS DE EaD PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA COVID-19

Flávia Magalhães Freire

mflavia@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2961-8712>

Leila Cristina Borges

leila.cristina@discente.ufg.br

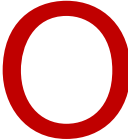
 <https://orcid.org/0000-0002-2973-9381>

Emanoela Celestino Almeida Ramos

emanoelacelestino@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3355-087X>

INTRODUÇÃO

 contexto mundial da pandemia de Covid-19, cientificamente definida como SARS-CoV-2, alterou, de forma significativa, as relações sociais no mundo inteiro. De acordo com Carvalho (2020), no final de 2019,

[...] na China foi identificado um vírus com alto potencial de transmissão e contágio, o qual pertence à família do coronavírus conhecida pelos pesquisadores desde a década de 1960, que pode causar uma doença com infecções respiratórias e foi chamada de Covid-19. Com o grande índice de contaminação, a Organização Mundial de Saúde declarou no começo do mês de março de 2020 que o surto de Covid-19 evoluiu para uma pandemia, fazendo milhares de vítimas fatais no mundo todo. (CARVALHO, 2020, p.03)

A rápida disseminação do vírus impôs mudanças na rotina e na vida das pessoas, a fim de evitar o aumento do número de casos da doença, que é altamente contagiosa. As recomendações de quarentena, o isolamento social, o uso de máscaras, entre outras

medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), foram algumas das alternativas encontradas para refrear o rápido avanço da pandemia de Covid-19 em todo o mundo.

A tabela 1 a seguir apresenta o panorama de casos de Covid-19 no Brasil, considerando o período de 01/03/2020 a 22/11/2020. O total de pessoas contaminadas já ultrapassou 6 milhões desde o início da pandemia, sendo que a região Nordeste apresenta, atualmente, o maior percentual de óbitos, com 6%, em relação ao total de casos desta região, conforme dados obtidos em 22/11/2020 no painel interativo, atualizado diariamente, disponibilizado no site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020).

Tabela 1 - Casos de Covid-19 no Brasil no período de 01/03/2020 a 22/11/2020

Região	População	Casos acumulados	Óbitos acumulados	% Óbitos acumulados
Sudeste	88.371.433	2.115.732	77.073	4%
Sul	29.975.984	874.781	15.792	2%
Centro-Oeste	16.297.074	1.572.298	15.830	1%
Nordeste	57.071.654	742.168	43.776	6%
Norte	18.430.980	747.807	16.518	2%
Total	210.147.125	6.052.786	168.989	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do Ministério da Saúde, Brasil (2020)

*Considerando o período de 01/03/2020 a 22/11/2020

No Brasil, da quantidade total de pessoas infectadas por esta doença, 3% delas vieram a óbito, ou seja, quase 169.000 pessoas (BRASIL, 2020). É fato que a Covid-19 tem trazido impactos em vários aspectos de nossa vida além da saúde, tais como, economia, política, trabalho, lazer, e, sobretudo, na educação, de modo que a maioria dos estudantes não está frequentando presencialmente suas instituições de ensino, em razão do isolamento social. Tal situação se impôs como grande desafio para o desenvolvimento das atividades educacionais, antes realizadas de forma presencial nas escolas. Nesse contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram utilizadas de maneira

compulsória para mediar as atividades pedagógicas, inclusive nas instituições de ensino superior (IES).

Considerando o que foi exposto anteriormente e também partindo da necessidade de se ampliar a reflexão a respeito dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação, este estudo tem como objetivo analisar a legislação a respeito da utilização da educação a distância (EaD) para a educação superior, com enfoque no que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no que foi proposto mediante a pandemia da Covid-19. Para tanto, o estudo está dividido em 03 (três) seções, sendo que a primeira trata de alguns conceitos fundamentais sobre educação, tecnologias digitais na educação, educação a distância e a Covid-19; a segunda seção aborda a legislação para educação a distância no Brasil como parâmetro e, por fim, a terceira seção apresenta a legislação em 2020, com um olhar nas perspectivas da EaD e do ensino remoto no contexto da pandemia.

A seguir, a seção 1 apresenta conceitos de importantes referentes à utilização das TDICs na educação a distância no contexto pandêmico atual.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO, EaD E COVID-19

A pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus tem impactado, de forma expressiva e em escala global, as áreas da saúde, da economia, da política, da cultura, do lazer, da educação, entre outras, trazendo prejuízos sem precedentes.

No que diz respeito à educação, Santana e Sales (2020) destacam que esta doença impôs a adoção de medidas como o *home office* (trabalho remoto, realizado em casa) e a suspensão de aulas presenciais, cujas interações pedagógicas passaram a ser realizadas por meio da utilização de ambientes telemáticos, amplamente utilizados pela educação a distância (SALES; SANTANA, 2020), modalidade esta que passou a ser reconhecida no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Mesmo antes da pandemia, a educação a distância vinha apresentando crescimento constante (LIMA, 2018), sobretudo nas instituições privadas de ensino (BRANCO; BORGES, 2020). Nesse sentido, com o fechamento das entidades educacionais a fim de coibir a contaminação, essa expansão será ainda maior, tendo em vista que no atual cenário

pandêmico, a mediação pedagógica se faz, necessariamente, por meio de ambientes virtuais e da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Contudo, dada a emergência do contexto pandêmico atual, a educação a distância, utilizada compulsoriamente, tem se desenvolvido de maneira aligeirada e com equívoco em sua dimensão conceitual. Nesse entendimento, as autoras Santana e Sales (2020) nos esclarecem que essa modalidade

[...] adquiriu uma centralidade nas demandas e preocupações da sociedade brasileira a partir do distanciamento social imposto pela pandemia Covid-19. Emergencialmente as instituições de ensino, os órgãos gestores, os conselhos de regulação, a mídia e a sociedade em geral, passaram a falar de EaD em uma confusão de nomenclaturas que denuncia o desconhecimento e/ou compreensão superficial desta modalidade, utilizando este termo como sinônimo ou similar de muitos outros. (SANTANA e SALES, 2020, p. 78)

As terminologias “educação online” e “ensino remoto” têm sido utilizadas equivocadamente para se referir à modalidade de educação a distância. Mesmo em se tratando de expressões de sentido semelhante, pode se dizer que, conceitualmente, não são a mesma coisa. A educação a distância é uma modalidade de ensino prevista no artigo 80 da LDB de 1996, com regulamentação própria e específica para o seu desenvolvimento. A educação online, por sua vez, não tem regulamentação no Brasil, e pode ser definida como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem com a utilização de tecnologias para o desenvolvimento das atividades (SANTOS, 2019). Já o ensino remoto emergencial, autorizado no Brasil em caráter temporário, trata o desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas em situações atípicas de catástrofe ou de pandemias (SANTO; TRINDADE, 2020), como a da Covid-19, que estamos vivendo.

É importante lembrar que o contexto atual tem influenciado, de forma expressiva, a maneira como as instituições de todos os níveis de ensino tem utilizado a educação a distância para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas com o objetivo de não ter o ano letivo suspenso. Como se trata de uma situação atípica que aflige o mundo inteiro, não há uma regulamentação norteadora para isso, já que se trata de um problema não só de saúde, mas de todas as áreas e que afeta diretamente a educação (KENSI, 2020). Sendo assim, se faz necessário um maior aprofundamento não somente sobre o conceito de

educação a distância, mas também a respeito da legislação voltada para esta modalidade de ensino, conforme será apresentado no tópico a seguir.

LEGISLAÇÃO PARA EaD NO BRASIL

A legislação brasileira no ano de 2020, por sua vez, é ampla e mais específica para a educação a distância. O Brasil iniciou sua abertura para a EaD com a Constituição Federal de 1988, em que explicita, em seu artigo 206, alínea II, que o ensino terá como uma de suas bases a “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]” (BRASIL, 1988, p. 1). Esse trecho permite compreender que as diversas modalidades de ensino, sendo a modalidade a distância uma delas, são permitidas quando se trata de educação no Brasil. Promulgada alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já é explícita quanto a regulamentação da educação a distância no Brasil, descrita no artigo 80, a seguir:

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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012). II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 01).

Dessa forma, segundo é possível analisar pela LDB, a regulamentação da EaD se daria por vias do poder público, não apenas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, mas englobando também a educação continuada. As instituições aptas a oferecerem cursos na modalidade seriam credenciadas pela própria União, que mostra interesse em utilizá-la como uma facilitadora do acesso à educação.

Mas o que pode ser encontrado nas normas legislativas deixa bem claro que o regimento se direciona à modalidade educação a distância. Seu conceito é definido pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, responsável por regulamentar a LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2007, p. 01)

Ao observar a própria definição de educação a distância trazida pela legislação, começam os questionamentos: como diferenciar educação a distância de ensino remoto? Em que momento os dois conceitos se afastam? Poderia a educação a distância englobar a ideia de ensino remoto?

Ainda no Decreto nº 9.057/2017, o artigo 9º aborda a possibilidade da utilização da modalidade a distância como ferramenta para situações emergenciais, como é o caso de pessoas que, por motivo de saúde, estejam incapacitadas a acompanhar o ensino presencial, ou estejam em uma situação em que sua liberdade esteja restrita (BRASIL, 2017). Assim, o Decreto, sem considerar as outras possibilidades legislativas, abre por si mesmo uma oportunidade de que a EaD seja uma alternativa para situações contingenciais. É possível compreender, pela análise desse documento, que o Estado brasileiro considera a educação a distância como uma possível opção para a resolução de questões educacionais no país, entretanto, não se vê tanta matéria legislativa sobre a qualidade dessa modalidade a ser ofertada.

Além do Decreto nº 9.057/2017, também está em vigor, dentro da legislação específica, a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de

carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. O tópico principal de regulamentação dessa Portaria é a expansão da carga horária a distância permitida dentro de cursos na modalidade presencial. Essa Portaria altera o que tinha sido estabelecido pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que permitia uma carga máxima de 20% de disciplinas a distância no âmbito de cursos presenciais (BRASIL, 2019).

No que tange as tecnologias, a Portaria nº 2.117/2019 traz, em seu artigo 4º:

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina. (BRASIL, 2019, p.01)

Nesse artigo 4º é possível identificar diretrizes que orientam para uma educação a distância com uma base pedagógica mais sólida, que entende a importância que têm as TICs na educação, mas que elas devem ser aliadas a práticas de ensino-aprendizagem com objetivos educacionais. Destaca a relevância da qualificação dos profissionais da educação, como docentes e tutores, e que isso esteja ligado diretamente ao projeto pedagógico do curso (PPC) da disciplina e ao plano de ensino da mesma. Esses aspectos são fundamentais para que a educação mediada por tecnologias possa ocorrer com características qualitativas. O ensino remoto, um conceito ainda em processo de compreensão, por seu caráter emergencial, não exige que as normas aplicadas a educação a distância sejam cumpridas, o que pode resultar em uma educação improvisada, sem as necessárias bases pedagógicas. Na seção a seguir será discutida, então, uma perspectiva mais próxima a respeito da legislação educacional para o tema em 2020.

A LEGISLAÇÃO EM 2020, UM OLHAR NAS PERSPECTIVAS DA EaD E DO ENSINO REMOTO

O ano de 2020 nos trouxe inúmeros desafios em resultado da Pandemia da Covid-19. A propagação da doença impactou diretamente vários setores da sociedade, em que

milhões de alunos e professores, de forma inesperada, precisaram migrar para plataformas online de ensino, e forçadamente trouxe a perspectiva real de uma nova educação totalmente atrelada ao digital, desmascarando, ainda, problemas sociais relacionados ao acesso às tecnologias digitais ou a limitação do uso desses recursos de aprendizagem.

Compreender exatamente esse contexto e os impactos reais das tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem demandará tempo e muita pesquisa, visto que novos olhares surgiram numa perspectiva marcada pela conectividade entre as pessoas.

No Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tem 47,9 milhões de estudantes na educação básica e 8,4 milhões no Ensino Superior, portanto, uma população total de aproximadamente 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula desde março de 2020, sendo que no Ensino Superior cerca de 2.537 instituições foram fechadas.

A pandemia trouxe consigo um contexto além de pedagógico, social, de saúde e sanitário, o cenário legislativo, que demarca momentos para o enfrentamento à pandemia do novo Coronavírus. E o olhar sobre a lei nos faz diferenciar e entender que o momento de ensino que estamos vivenciando parte de uma premissa emergencial, com a realização das atividades pedagógicas de forma não presencial, entretanto, não caracterizada como a modalidade a distância.

No dia 16 de março de 2020, o Comitê Operativo de Emergência (COE) do Ministério da Educação (MEC) “apresentou uma plataforma de monitoramento do novo Corona vírus nas instituições de ensino, que está em desenvolvimento, sendo deliberados o repasse de recursos para as escolas de educação básica reforçarem medidas de prevenção e a flexibilização da oferta de aulas na modalidade a distância no sistema federal de ensino.” (Site do MEC) Logo em seguida, no dia 17 de março, a Portaria nº 343 do MEC instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19, para instituições de educação superior.

Dias depois, em 01 de abril, saiu a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu “normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.” Nesse momento deparamo-nos com uma mudança rápida e emergencial que exigiu a transposição de conteúdos e práticas consolidadas. Nesse contexto, entramos no regime de “aulas remotas”, surgindo a dúvida sobre o que de fato estaríamos vivenciando.

A legislação que compreende a EaD enquanto modalidade de ensino passa a prever, ainda, o credenciamento de instituições para a oferta de cursos, os diplomas não têm diferenciação entre cursos superiores presenciais e a distância (desde que reconhecidos pelo MEC), possibilidades de mestrado e doutorado a distância, exigência de momentos presenciais, avaliação dos cursos e polos de EaD por avaliadores do INEP, entre outros.

Para Moran (2011), o sentido pedagógico da educação a distância se faz no “processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias nas quais professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente” (p. 62) e, ainda, podem estar conectados pelas tecnologias.

Na outra perspectiva, diante do novo e desconhecido que a Pandemia da Covid-19 trouxe, temos o ensino remoto, que de acordo com Moreira (2020, p. 08), se configura também como uma modalidade de ensino ou aula, entretanto, que “pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19”.

Para Moreira (2020), esse modelo de ensino temporário se dá devido às circunstâncias desta crise mundial e traz inclusive características das primeiras gerações da educação a distância, sendo realizado por meio de cartas, rádio e TV, se diferenciando no atual momento pelas tecnologias digitais em rede.

Neste modelo a comunicação é predominantemente bidirecional, do professor para vários alunos, onde ele utiliza diferentes ferramentas, tanto síncronas como assíncronas, digitais ou não, como webconferências, ligações de WhatsApp, redes sociais, diferentes aplicativos como Telegram, Play Posit, ZOOM, Mintmenter, Kahoot, gamificações para o conteúdo, assim como materiais impressos para que todos os estudantes possam ser alcançados, nem sempre de forma interativa e colaborativa, entretanto nessa perspectiva em busca de respostas eficazes.

Para Garcia *et al.* (2020),

ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais. (GARCIA *et al.*, 2020, p.05).

Diante do cenário atual, Moreira (2020) nos propõe um olhar diferenciado sobre as aulas-ensino remoto para uma educação não simplesmente digital, mas uma educação online, ou seja uma proposta de ensino capaz de atuar não apenas com as variedades do compartilhamento digital, mas um novo paradigma capaz de um pensamento coletivo, colaborativo e humanístico, que se preocupa em compreender o ser humano nesta época hiper conectada, entendendo as tecnologias digitais e suas várias facetas de uso como forças ambientais capazes de promover a reflexão de quem somos, como socializamos, como aprendemos e como ensinamos.

Com certeza, o desafio imposto pela pandemia da Covid-19 não se atrela apenas à repentina e brusca mudança que atingiu os prédios escolares e seus atores, mas diante de um ensino remoto imposto e pouco planejado, sair dessa condição em busca de uma satisfatória transição para uma educação digital de qualidade, envolve o desafio de implementação de projetos de formação envolvendo aspectos como avaliação, ambientes online, seleção e curadoria de conteúdos entre outros.

CONCLUSÃO

A pandemia que foi resultado da onda da doença Covid-19 alterou, de forma substancial, a organização social dos diversos países pelo globo, inclusive do Brasil. A educação, que é um dos pilares da sociedade, além de tradicionalmente pautada pela característica presencial, teve que repensar suas possibilidades, aderindo massivamente ao ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação. Assim, essa educação que, em 2020, se entende como “ensino remoto”, não traz as características explicitadas pela lei brasileira, apesar de se encaixar na definição de EaD trazida pelo Decreto nº 9.057/2017.

Dessa forma, o artigo traz em sua essência um questionamento sobre as possibilidades do ensino remoto e a proposta de uma educação mais ampla, que seria a educação online. Nesse sentido, compreender como abandonar a ideia de uma educação mediada por tecnologias que se restringe a uma adaptação do que já era realizado na modalidade presencial, sem qualidade, sem treinamento dos docentes e preparação dos discentes, é algo que não conversa de maneira apropriada com o modelo educacional proposto pelo país. É necessário compreender e adaptar uma educação que entenda a realidade irreversivelmente conectada vivida atualmente e se inserir nela, permitindo um aprendizado consciente, crítico e transformador.

REFERÊNCIAS

BRANCO, N. C; BORGES. L. C. **A relação público e privado nos cursos de graduação em educação a distância no Brasil**. III Seminário de Educação a Distância – Diálogos sobre EaD e uso das TDIC na educação – regulamentação em tempos recentes, 2020, no prelo.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados Covid-19 no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em 18 nov. 2020

CARVALHO, Leilanir de Sousa *et al.* O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 7, 2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. 2020. 17 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação A Distância, Sedis-ufrn, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Disponível em: Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 16/11/2020

KENSKI, Vani. Cultura digital e docência no novo cenário da educação. *In*:

Webseminário do Fortec, Salvador (Bahia), Jun. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vymc6ZXRY1c>. Acesso: 18 Out. 2020.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. *In*: VALENTE, José Armando; ARANTES, Valéria Amorim (org.); MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

SANTANA, C. L. S. e; Borges Sales, K. M. (2020). Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020>.

SANTO, E. E.; TRINDADE, S. D. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamaca P. **Educação em tempos de Covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf. Acesso em: 10 Out. 2020.

SANTOS; E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-aco-es-contra-o-coronavirus>. Acesso em: 12/11/2020.

CAPÍTULO IX

EXPANSÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: RELAÇÃO PÚBLICO- PRIVADA NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Giselle Cristina Martins Real

gisellereal@ufgd.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8855-4141>

Francielle Priscyla Pott

francielle.pott@ifms.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4775-8743>

O presente capítulo articula-se ao conjunto dos demais textos deste e-book, ao trazer resultados da pesquisa em rede “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, coordenada pela prof.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Universidade Federal de Goiás.

Nesse sentido, tem-se como objetivo explicitar as características do processo de expansão da Educação a Distância (EaD), tendo como referência a região Centro-Oeste, por se constituir como espaço empírico das experiências pioneiras com essa modalidade de educação, especialmente desenvolvidas pela Universidade de Brasília e Universidade Federal de Mato Grosso (SANTOS, 2008).

A literatura científica explicita o crescimento da EaD em período recente, particularmente após a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (ALONSO, 2010; SANTOS, 2008), inclusive na atual conjuntura em que se vivencia o processo de distanciamento social, ocasionado pela pandemia desencadeada pelo Covid-19 (PIERRO, 2020). Esse movimento é marcado por distorções na oferta de EaD delineadas pela relação entre instituições públicas e privadas, o que justifica o foco de análise mais detida sobre esse processo.

Busca-se responder a uma problemática de pesquisa, que se subdivide nas seguintes questões: A expansão da EaD na região Centro-Oeste (CO) já atingiu o seu limite? É possível e/ou necessário expandir mais? O movimento de expansão na região CO é maior ou menor do que nas outras regiões? O perfil do estudante na região CO é favorável à EaD? Ou há ainda preconceitos em relação a essa modalidade de educação? Os cursos de EaD estão em todas as áreas do conhecimento? Está ampliando a oferta de forma diversificada de cursos? Como ocorre a relação entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no contexto da região Centro-Oeste? Qual a proporção de matrículas públicas e privadas? Quais as IES que oferecem cursos de EaD? Há IES que optaram pela oferta exclusiva de cursos na modalidade a distância?

Sem pretensões de se exaurir as possíveis questões e características do movimento de expansão da educação a distância na região Centro-Oeste, o objetivo é trazer alguns aspectos que merecem reflexões para aqueles que discutem a qualidade, a inovação e a regulação na EaD, considerando dados estatísticos encontrados em bases oficiais, como o Censo da Educação Superior. Também, porque as reflexões suscitadas pelas questões levantadas permitem construir o arcabouço contextual em que se ancoram tais discussões.

Caracteriza-se como um estudo de caráter quanti-qualitativo, em que se parte de dados do Censo da Educação Superior para posterior análise qualitativa.

A análise qualitativa é respaldada em estudos bibliográficos para auxiliar a compreensão de conjuntura em que os dados estatísticos são produzidos, tendo como referencial a vertente histórico-crítica, em que se “toma predominantemente a (não) ação do Estado diante das demandas da população por educação na conjuntura atual” (SOUZA, 2014, p. 362).

O texto está dividido em duas seções, sendo que a primeira vai apontar as características do movimento de expansão da EaD, considerando as cinco regiões brasileiras e a segunda vai explicitar a relação entre público-privado no contexto da EaD na região Centro-Oeste. Ao final apresentam-se as considerações finais, buscando responder à problemática levantada nos prolegômenos deste texto.

CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO REGIONAL BRASILEIRO

Toma-se como referência os anos de 2010 a 2019, por abarcar o período mais recente do processo de expansão da EaD, com condições de absorver resultados do sistema público de educação a distância, viabilizado por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 e normatizado por meio do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006).

A UAB é considerada pela literatura científica como política indutora da expansão da oferta pública de cursos na modalidade a distância (REAL, MACIEL, RIBAS, 2018; ALONSO, 2010; SANTOS, 2008), o que possibilita o delineamento do movimento de expansão, considerando a relação público-privada na EaD.

Os dados sobre a expansão da educação a distância estão sintetizados nas Tabelas 1, 2 e 3 a seguir apresentadas.

Toma-se como referência os dados sobre matrícula, por considerá-los melhor representativos do movimento de expansão do que as informações acerca das vagas ofertadas, por exemplo, conforme expressos na Tabela 1.

Tabela 1 – Número absoluto e percentuais de crescimento de matrículas em cursos EaD, considerando o Brasil e suas regiões, em 2010 e 2019.

Regiões	Números absolutos de matrículas		Percentuais de crescimento (%)
	2010	2019	2010 - 2019
Brasil	930.179	2.450.264	163,42
Norte	61.097	15.289	-74,98
Nordeste	83.987	128.590	53,11
Sudeste	297.273	949.268	219,33
Sul	397.891	1.149.012	188,78
Centro-Oeste	89.931	208.105	131,41

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2011; 2020).

A partir dos dados da Tabela 1, pode-se observar que há um forte processo de expansão, representado pelo número da média brasileira, que chega a atingir o percentual de 161,42%.

No entanto, no conjunto das regiões brasileiras, há diferenças estatisticamente significativas, como é o caso da região Norte que apresenta forte queda nas taxas de

matrículas, com percentual negativo de 74,98%. Enquanto as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam taxas altas de crescimento, com percentuais de aumento acima de 130%, com destaque para a região Sudeste que chega a 219,33% de crescimento.

A região Nordeste, embora apresente crescimento de 53,11%, explicita ponto incongruente no movimento de expansão da EaD no Brasil, pois este número traduz-se em mais de três vezes inferior à média brasileira.

Evidencia-se por meio desses aspectos quantitativos uma forte discrepância nas taxas de matrícula da EaD entre as regiões brasileiras, que pode ser ilustrada pelo percentual negativo de 74,87% da região Norte e aumento de 219,33% da região Sudeste.

Com isso, observa-se que quando se trata de educação a distância não se pode tomar como referência a média brasileira, mas há que se observar os dados específicos e individualizados, especialmente para a construção de políticas públicas, como as definidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), voltadas para a democratização do acesso à educação superior.

Os aspectos característicos da expansão da educação superior, delineados por contrastes e polarizações da oferta visualizados por meio das taxas de matrículas, são corroborados pelas taxas de conclusão. As taxas de conclusão referem-se a dados relevantes para análise da EaD e de sua qualidade, uma vez que há considerações acerca de processos de evasão significativos para essa modalidade (BITTENCOURT, MERCADO, 2014).

Tabela 2 – Número absoluto e percentual de crescimento de estudantes concluintes em cursos de EaD, considerando o Brasil e suas regiões, nos anos de 2010 e de 2019.

Regiões	Concluintes		
	2010	2019	Percentuais de crescimento (%)
Brasil	144.553	316.039	118,63
Norte	4.857	479	-90,14
Nordeste	6.321	9.373	48,28
Sudeste	34.330	123.147	258,72
Sul	87.023	158.707	82,37
Centro-Oeste	12.022	24.333	102,40

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2011; 2020).

A partir das informações constantes na Tabela 2, nota-se que a média brasileira aponta para crescimento de 118,63%, pouco inferior às taxas de matrículas, que é de 163,42%. As assimetrias regionais, por este dado, se mantêm, ainda com nuances mais intensas, expressas nas taxas negativa de 90,14% da região Norte e na positiva de 258,72% da região Sudeste, considerando o número de estudantes concluintes.

A região Sul apresenta percentual menor em termos de taxas de conclusão, em comparação com a sua taxa de matrícula, considerando que a taxa de matrícula é de 188,78% e a taxa de conclusão é de 82,37%, o que sinaliza para possíveis problemas na permanência estudantil. A região Centro-Oeste aproxima-se da média nacional, com crescimento de 102,40%. Já a região Nordeste, com 48,28% de concluintes, representa dado abaixo da média nacional, indicando percentual significativo, uma vez que tem menos da metade da taxa brasileira de concluintes.

De forma geral, os dados estatísticos indicam para crescimento do número de matriculados e de concluintes na EaD acima dos percentuais do ensino presencial. O total de crescimento das matrículas em cursos de graduação presenciais é de 12,93%, considerando o período em tela, que abarca os anos de 2010 e de 2019 (INEP, 2011; 2020).

Esses elementos analisados em conjunto explicitam ampliação da receptividade do brasileiro para essa modalidade educacional, com exceção da região Norte, que demanda estudos específicos, em caráter qualitativo. Uma das hipóteses pode estar relacionada com a carência de acesso a tecnologias, especialmente à internet, uma vez que é crescente a adoção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das teleaulas no modelo instrucional desses cursos, conforme revelam os dados do Censo EAD.BR, desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (ABED, 2018).

A Tabela 3 vai apontar para outros dados significativos que explicitam o avanço dos cursos de graduação na modalidade a distância frente aos cursos presenciais.

Essa tabela trata de dados que comparam o percentual de matrículas em cursos presenciais com cursos na modalidade EaD. Esses dados, embora apresentem supremacia das matrículas em cursos presenciais, indicam para o crescimento da EaD, que já ocupa cerca de 40% do total das matrículas na educação superior brasileira.

Tabela 3 – Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil e por regiões, presenciais e na modalidade a distância, considerando os percentuais de Educação a Distância sobre o total de matrículas, em 2019.

Regiões	Matrículas		
	Presencial	EaD	Percentuais (%)
Brasil	3.583.366	2.450.264	40,61
Norte	205.565	15.289	6,92
Nordeste	723.926	128.590	15,08
Sudeste	1.749.240	949.268	54,27
Sul	619.171	1.149.012	203,16
Centro-Oeste	285.464	208.105	42,16

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2020).

Os dados indicam que as regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais bem menores em relação à média nacional, sendo que a região Norte indica para o menor percentual, que é de 6,92%, justificado ainda pelo número decrescente das matrículas na modalidade.

A região Nordeste apresenta menor percentual de crescimento nas matrículas em relação às demais regiões, o que também explica o percentual pequeno de cursos na modalidade a distância no conjunto das matrículas, colocando as regiões Norte e Nordeste como mais refratárias para a modalidade a distância do que as demais, inclusive em proporções significativas.

Os dados da Tabela 3 evidenciam a região Sul como importante ponto de análise qualitativa, uma vez que o número de matrículas a distância é muito superior ao número de matrículas nos cursos presenciais.

A região Sudeste já apresenta uma leve supremacia dos cursos a distância em relação às matrículas em cursos presenciais, com 54,27% das matrículas na educação a distância.

Observa-se que há nítidas discrepâncias entre as regiões Norte e Nordeste em relação às regiões Sul e Sudeste, no que se refere à oferta de educação a distância.

A região Centro-Oeste - em todos esses dados - apresenta maior similitude com a média nacional, o que indica para a necessidade de estudos mais particularizados e qualitativos a partir desses contextos diversos.

Outro fator presente no Censo da Educação Superior - que é importante para a compreensão dos avanços da EaD no contexto brasileiro e sua qualidade e inovação - são

os indicativos da diversificação das áreas dos cursos ofertados na modalidade a distância e presencial.

Essas informações estão disponibilizadas na Tabela 4, a seguir apresentada.

Tabela 4 - Diversificação de áreas dos cursos presenciais e na modalidade a distância no Brasil em 2019.

Regiões	Número de áreas de cursos	
	Presencial	EaD
Brasil	17.907	4.529
Norte	982	143
Nordeste	3.424	618
Sudeste	7.984	2.024
Sul	3.996	1.426
Centro-Oeste	1.521	318

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2020).

Os dados constantes na Tabela 4 sinalizam para o número de áreas de cursos ofertados pelas modalidades presencial e EaD. Nesse ponto, o avanço da EaD em todas as regiões ainda se configura tímido.

No Brasil há 13.378 áreas distintas de cursos ofertados no ensino presencial a mais do que na educação a distância. E essa discrepância se mantém em todas as regiões, reproduzindo a lógica das discrepâncias presentes nas regiões para as taxas de matrículas, ou seja, a situação é mais aguda na região Norte e bem menor na região Sul, sendo que a região Nordeste está em situação um pouco melhor na diversificação de cursos do que a região Norte.

É possível verificar que a diversificação de cursos ainda é um ponto a se considerar, pois a proporção da diversificação de cursos na modalidade presencial é ainda bem maior do que a diversificação de cursos EaD.

Os dados do Censo indicam que há concentração da oferta em certas áreas do conhecimento como as licenciaturas, ciências sociais aplicadas, e com limitação de oferta na área da saúde.

Esses elementos explicitam a necessidade de estudos em caráter qualitativo, sobretudo no que se refere à região Norte e região Sul, quando se trata da oferta de cursos a distância.

As hipóteses que o conjunto dessas evidências permitem aferir referem-se à importância de se analisar os processos tecnológicos e de inovação que operam no contexto brasileiro, levando em conta as especificidades das condições socioeconômicas e os padrões culturais de cada região brasileira, de forma que a EaD possa se apresentar como possibilidade efetiva para o processo de ampliação do acesso à educação superior, conforme previsto no PNE (2014-2024).

A EXPANSÃO DA EAD NO CONTEXTO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: EM DESTAQUE A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA

As informações que são extraídas do Censo da Educação Superior (INEP, 2019) apontam que a região Centro-Oeste se apresenta como a região mais próxima à média nacional, explicitando sua representatividade para a análise mais detida do conjunto dos dados numéricos.

Nesse sentido, busca-se analisar o conjunto das instituições de educação superior existentes na região Centro-Oeste, considerando o Censo Educacional de 2019. Ao todo, são 36 (trinta e seis) instituições, sendo 14 (catorze) públicas e 22 (vinte e duas) privadas. Esses dados estão apresentados nos Quadros 1 e 2.

É possível notar que apenas quatro instituições ofertam cursos somente na modalidade presencial e que há uma faculdade que não oferece cursos presenciais, só oferece cursos na modalidade a distância - neste caso, a Faculdade AIEC. Esse dado explicita a importância da oferta de EaD para as instituições da região Centro-Oeste.

Também, observa-se que o movimento de expansão da EaD é nitidamente delineado pelas instituições privadas.

O dado mais significativo da preponderância do setor privado está no número de vagas ofertadas, conforme informações constantes no Quadro 1.

Quadro 1 – Instituições de Educação Superior que oferecem cursos a distância na região Centro-Oeste no ano de 2019

Instituições	Matrículas		Vagas oferecidas		Candidatos Inscritos	
	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD
Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran)	7.544	17.181	4.997	62.880	4.719	22.064

Centro Universitário de Anápolis	9.004	175	6.115	2.640	10.237	358
Centro Universitário de Brasília	16.779	1.015	7.735	7.317	20.626	2.377
Centro Universitário de Goiás	4.136	264	3.235	1.500	1.906	403
Centro Universitário de Várzea Grande	9.273	16	9.055	903	12.700	408
Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb)	9.082	4.419	16.091	13.783	37.461	6.521
Centro Universitário Euro-Americano	6.960	266	1.729	291	4.679	308
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (Uniplan)	4.978	24.157	21.570	30.620	11.435	22.492
Centro Universitário Projeção	4.978	1.157	2.234	1.280	2.301	1.352
Faculdade Aiec	-	295	-	3.410	-	3.410
Faculdade Araguaia	3.345	1.451	4.544	2.016	2.813	1.066
Faculdade Cgesp Goiânia	250	7	539	40	270	20
Faculdade de Piracanjuba	338	112	590	750	570	250
Faculdade de Tecnologia Cna	27	333	-	1.534	-	1.835
Faculdade de Tecnologia Gap	73	13	160	120	67	22
Faculdade Ideal de Brasília	128	91	980	200	62	30
Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia	948	58	1.310	200	946	77
Faculdades Integradas de Diamantino	205	43	369	112	67	43
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	6.865	471	2.330	70	24.953	247
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)	7.393	2.370	2.372	311	2.372	311
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)	5.064	569	2.804	141	7.265	241
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)	18.758	292	8.948	1.600	15.076	3.528
Universidade Anhanguera	11.549	141.522	7.572	273.637	29.314	1.806.189
Universidade Católica de Brasília	7.166	3.930	7.045	8.591	18.010	12.022
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	6.399	1.501	3.435	4.262	6.453	1.027
Universidade de Brasília (UnB)	36.118	174	10.395	9	60.771	9
Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat)	18.474	975	6.014	-	42.220	-
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	18.386	3.606	14.086	2.932	25.574	5.461
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	7.100	100	3.224	-	14.156	-
Universidade Federal de Goiás (UFG)	25.485	328	8.219	150	106.809	320
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	19.829	804	6.984	49	65.370	49
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	18.989	410	6.944	-	31.419	-
TOTAL	285.623	208.105	171.625	421.348	560.621	1.892.440

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2020).

Pode-se observar que o número de vagas ofertadas nos cursos a distância é superior ao dobro das matrículas. As instituições privadas ofertam o maior número de vagas e, por outro lado, têm o menor número de inscritos para o processo seletivo.

No entanto, há um dado inconsistente, pois indica que apenas uma instituição, a Universidade Anhanguera, teve um total de 1.806.189 candidatos inscritos em processo seletivo para ingressos em cursos a distância, o que apresenta uma distorção no conjunto das demais instituições. Não levando em conta o dado dessa instituição, as informações apontam que há um número significativamente superior de vagas ofertadas do que matrículas efetivadas e mesmo de candidatos inscritos para o processo seletivo de ingresso, sobretudo nas instituições privadas.

A procura pelo ensino presencial, visualizado nos percentuais de candidatos inscritos, aponta pela preferência da demanda por educação superior para cursos presenciais, embora a tendência tenha explicitado aumento considerável pela procura pelos cursos a distância.

Quadro 2 – Relação de instituições públicas e privadas na oferta de cursos presenciais e na modalidade a distância em 2019, na região Centro-Oeste.

Instituições		Matrículas	
	Públicas	Presencial	EaD
01	IFMT	7.393	2.370
02	UEG	18.386	3.606
03	UEMS	7.100	100
04	UFG	25.485	328
05	UFGD	6.865	471
06	UFMS	18.989	410
07	UFMT	19.829	804
08	UnB	36.118	174
09	UNEMAT	18.474	975
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	3.823	-
11	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	6.129	-
12	IFGoiano	5.064	569
13	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)	1.923	-

14	Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP)	257	-
	TOTAL	175.835	9.807
	Privadas		
01	Centro Universitário IESB	9.082	4.419
02	Faculdade AIEC	-	295
03	UCDB	6.399	1.501
04	UNIGRAN	7.544	17.181
05	UNIPLAN	4.978	24.157
06	Universidade Anhanguera-Uniderp	11.549	141.522
07	Universidade Católica de Brasília	7.166	3.930
08	Centro Universitário de Várzea Grande	9.273	16
09	Centro Universitário de Anápolis	9.004	175
10	Centro Universitário de Brasília	16.779	1.015
11	Centro Universitário de Goiás	4.136	264
12	Centro Universitário Euro-Americano	6.960	266
13	Centro Universitário Projeção	4.819	1.157
14	Faculdade Araguaia	3.345	1.451
15	Faculdade Cgesp Goiania	250	7
16	Faculdade de Piracanjuba	338	112
17	Faculdade de Tecnologia Cna	27	333
18	Faculdade de Tecnologia Gap	73	13
19	Faculdade Ideal de Brasília	128	91
20	Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia	948	58
21	Faculdades Integradas de Diamantino	205	43
22	PUC/Goiás	18.758	292
	TOTAL	121.761	198.298

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2020).

Apesar da forte inserção das instituições públicas, uma vez que quase todas ofertam cursos na modalidade a distância, observa-se que estas concentram sua oferta em ensino presencial.

Outro ponto a ser destacado é a visível dependência das instituições públicas do sistema UAB. Pode-se observar que universidades públicas como: UnB, UNEMAT, UEMS, UFMS não ofereceram vagas em 2019 e outras como UFGD, UFMT e UFG ofereceram números muito menores ao potencial de oferta, considerando anos anteriores, implicando em oferta limitada a vagas institucionais, fora do Sistema UAB. Esses dados podem ser

consultados, de forma detalhada, no relatório da pesquisa em rede “A institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades da Região Centro-Oeste: processos, organização e práticas” (ACTA QUALIDADE, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

O movimento de expansão da EaD na região Centro-Oeste é particularizado pela crescente inserção das instituições privadas na oferta dessa modalidade. Ainda, observa-se que há a concentração de vagas em poucas instituições e que embora ofereçam vagas presenciais, é na educação a distância que se destacam, como são os casos das seguintes instituições: Anhanguera/Uniderp, Uniplan e Unigran, que somadas concentram 92,21% de todas as matrículas de EaD da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar responder ao conjunto das questões levantadas, pode-se observar que os dados quantitativos apontam para a perspectiva de movimento contínuo e crescente da EaD nas regiões brasileiras, sobretudo nas instituições de educação superior privadas, que apresentam taxas superiores ao crescimento da modalidade presencial. Ainda, ao considerar a pandemia do Covid-19, em que as alternativas educativas adotadas pelos sistemas de ensino pautaram-se pelo uso das tecnologias da EaD, o movimento de expansão deve se intensificar. Portanto, não há dados que indiquem pelo seu esgotamento, muito pelo contrário.

Também se observa, como característica marcante desse movimento, fortes assimetrias regionais, que suscitam possibilidades de pesquisas mais detidas a partir do contexto regional, com foco qualitativo, a fim de que possam ser respondidas questões sobre os motivos que levam a região Norte a apresentar queda nas taxas de matrículas da EaD. Ainda, por outro lado, que expliquem a preponderância de matrículas na EaD sobre a modalidade presencial caracterizada nos dados da região Sul.

Em linhas gerais, o aumento ocorre em todos os pontos do fluxo de expansão analisados, como: oferta de vagas, taxas de matrículas e percentuais de conclusão, que apontam para aumento da permanência nos cursos, o que também implica em indicações de adoção de medidas de monitoramento quanto a essas informações.

Pode-se inferir que o preconceito em relação à EaD está sendo superado, mas ainda há áreas mais reticentes, especialmente a saúde, cuja modalidade tem sido pouco contemplada na oferta de EaD, apesar do desenvolvimento tecnológico crescente.

Análises particularizadas dos dados estatísticos, delineados na região Centro-Oeste, apontam para a oferta tímida das instituições públicas, com movimento oscilante na oferta de vagas, em visível processo de dependência do sistema UAB, não considerando o potencial do sistema público para ampliar formas de acesso à educação superior com vertente democratizante desse nível de ensino.

A lição passada pelas instituições privadas é de que vale a pena investir na EaD - inclusive, para o setor público, que necessita rever as políticas, ainda tímidas e de relação de dependência do sistema UAB.

Esses dados levam a reflexões importantes sobre o papel da inovação no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância. Ainda, também suscitam questionamentos acerca dos indicadores de qualidade, que permitem desvinculação do movimento de expansão sem incorporar mecanismos de acompanhamento do fluxo dos cursos, como taxas de evasão e distorção entre vagas ofertadas e matrículas efetivadas, que intensificam a mercadorização da educação superior, pelo viés da educação a distância, como se esse não fosse papel do Estado em processos de regulamentação da educação superior.

Os dados aqui apresentados indicam para que pesquisadores se posicionem em estudos de caráter gerais para alimentar debates e políticas para além de estudos de casos isolados, que enfrentem as reais assimetrias na relação público-privada e nos aspectos regionais. Aspectos que constam na agenda pública brasileira, traduzida no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que objetiva a contenção da discrepância público-privada no sistema federal brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR.**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2018. Curitiba: Intersaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

ACTA QUALIDADE, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Goiânia: UFG, 2018. ISSN versão Eletrônica/pen-drive 2595-3648. Disponível em:

<https://sites.google.com/ufms.br/seminarioeadco/in%C3%ADcio/sobre-a-rede-de-pesquisa-ead-co/relat%C3%B3rios-de-pesquisa>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 6 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Palácio do Planalto, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PIERRO, Bruno de. Para além da sala de aula: fechamento de escolas e universidades durante a pandemia de Covid-19 traz à tona debate sobre a educação a distância. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 292, p. 82 – 87, jun. 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2020/06/082-087_EaD_292.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

REAL, Giselle Cristina Martins; MACIEL, Carina Elisabeth; RIBAS, Ana Maria. Institucionalização da educação superior a distância em Mato Grosso do Sul: mobilização em universidades federais. *Revista Revelli, Inhumas-GO*, v. 10, n.3, p. 133 – 150, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7915>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso realizado em: 14 set. 2020.




BIODATAS

BIODATAS

Ana Maria Ribas

Doutoranda em Educação (PPGE/UCDB). Mestre em Educação (PPGE/UCDB-2013) com período Sanduíche na Universidade de Manitoba, Canadá - Faculty of Human Ecology. Membro do Grupo de Estudo em Tecnologia Educacional e Educação a Distância-GETED/UCDB. Integrante do Grupo de Trabalho da Educação Superior do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, atuando como assessora pedagógica na Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, docente na educação superior em cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância.


E-mail: anaribasprof@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-2047-7140> .

Arlinda Cantero Dorsa

Docente e vice-coordenadora do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Local - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco -MS. Doutora em Língua Portuguesa, Mestre em Comunicação e Letras. Pedagoga e Licenciada em Letras. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. (GETED/UCDB). Integrante da Pesquisa "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão"


E-mail: acdorsa@ucdb.br.

 <http://orcid.org/0000-0002-1120-0273>.

Carina Elisabeth Maciel

Pedagoga pela UFMS, Mestre em Educação pela UCDB, Doutora em Educação pela UFMS, Pós-doutorado em Educação pela UNEMAT, atua na Faculdade de Educação da UFMS. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar- GEPPE/MB. Integrante da Pesquisa "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão".

E-mail: carina.maciel@ufms.br.

 <http://orcid.org/0000-0003-3765-3139>.

Catarina de Almeida Santos

Professora Adjunta da Universidade de Brasília – UnB, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp, Coordenadora do Comitê-DF da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, vice-coordenadora da pesquisa “Institucionalização da EaD nas Universidades Federais no Centro-Oeste” e coordenadora da mesma pesquisa na UnB.


E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-1864-4608>.

Daiani Damm Tonetto Riedner

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduação em Pedagogia (UFMS). Mestrado em Educação (UFMS) e Doutorado em Educação (PUC-Rio). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Formação Docente. Chefe da Divisão de Educação a Distância da SEAD/UFMS (Gestão 2017-2020). Coordenadora Adjunta UAB/UFMS (Gestão 2019-2020). Embaixadora de REA da CAPES na UFMS. Google Innovator.


E-mail: daiani.riedner@ufms.br.

 <http://orcid.org/0000-0003-1474-5102> .

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – UFG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ e Pós-Doutora em Educação pela UFMT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG. Editora chefe da Revista UFG.

E-mail: daniela_lima@ufg.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Emanoela Celestino Almeida Ramos

Pedagoga, mestre em Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2016). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2020). Membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância - GEaD. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis na função de Assessora Pedagógica em Tecnologias Educacionais.

E-mail: emanoelacelestino@gmail.com.

 <http://orcid.org/000-0003-3355-087X>

Fernanda de Paula Ferreira Moi

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2016). Possui mestrado em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto (2005). Atualmente é professora do Centro Universitário Uni-Anhanguera, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de

Goiás. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Empresarial e Direito Internacional Público, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito Empresarial, Direito Econômico, Direito de Integração, Propriedade Industrial, Hermenêutica, História do Direito e Filosofia do Direito. Coordenadora do GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITOS HUMANOS E DIREITO PENAL INTERNACIONAL da PUG Goiás. Atualmente encontra-se em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas da UFG, sob a supervisão de José Querino Tavares Neto.


E-mail: nandamoi@icloud.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1313-0790>.

Flávia Magalhães Freire

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Assistente em Administração na Universidade Federal de Goiás, Docente no Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG.

E-mail: flamagalhaes@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-2961-8712>.

Francielle Priscyla Pott

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ISFACES). Atua como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) Campus Dourados.


E-mail: francielle.pott@ifms.edu.br.

 <https://orcid.org/0000-0003-4775-8743>.

Franciele Aparecida Henrique Taveira

Licenciada em Pedagogia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua como docente efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED-MS). Membro do grupo de estudos e pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Integrante da pesquisa intitulada: 'Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão', financiada pelo CNPq.

E-mail: francitaveira@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0002-0278-6567>

Giselle Cristina Martins Real

Licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel em Direito pela Sociedade Civil da Grande Dourados

(SOCIGRAN). Tem doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD.


E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-8855-4141>.

João Ferreira de Oliveira

Professor Titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista produtividade do CNPq.

E-mail: joao.jferreira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340> .

Johann Maravieski Muniz

Acadêmico de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás; atualmente estagiário na Defensoria Pública do Estado de Goiás, pesquisador no grupo de pesquisa de Direitos Humanos e Direito Penal Internacional sob orientação da Prof. Dra. Fernanda Moi, vice-presidente da Liga Acadêmica de Estudos em Direito (LAED).

E-mail: johann.maravieski@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-6184-0204>.

Karina de Oliveira Xavier

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Formação Docente.


E-mail: karina.xavier@ufms.br.

 <https://orcid.org/0000-0003-4432-3883>.

Karine Nunes de Moraes

Doutora em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação FE/UFG. Vice-líder do grupo de pesquisa CNPq em Estado e Políticas Educacionais.

E-mail: karine.fe.ufg@gmail.com.


 <https://orcid.org/0000-0003-0812-1694>.

Kátia Morosov Alonso

Mestre e doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT – campus Cuiabá), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá. Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da

Informação e Comunicação na Educação (Lêtece). Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 – Bairro Boa Esperança, Cuiabá/MT, CEP 78060-900. Fone (65) 36158000.


E-mail: katia.ufmt@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>.

Kelly Cristina da Silva Ruas

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS). Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação a distância pela Faculdade de Tecnologia do Senac. Licenciada em Informática pela Universidade Estadual de Goiás. Professora assistente na Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG) e Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Integrante da pesquisa intitulada: Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão, financiada pelo CNPq.


E-mail: kelly.ruas84@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-8870-6002>.

Leila Cristina Borges

Pedagoga, Auxiliar de Atividades Educativas na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-SME, mestranda pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG


E-mail: borges.leilacris@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-2973-9381>.

Luiz Fernandes Dourado

Professor Titular Emérito da UFG, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010), Membro da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE), Diretor da Anpae e membro do FNPE.

E-mail: luizdourado2@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0001-5212-6607>

Maria Cristina Lima Paniago

Professora no Programa de pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC/SP. Estágio de Pós-Doutoramento na Universidade de Manitoba na Faculdade Human Ecology,

Canadá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 (CNPq). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Parecerista ad hoc do GT16 ANPED. Membro do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade Católica Dom Bosco. É vice-coordenadora Institucional (UCDB) do Be_a_DOC Grupo Coimbra. Possui projeto aprovado pelo edital CONFAP-CNPq-UK Academies 2018.


E-mail: cristina@ucdb.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>.

Miriam Brum Arguelho

Professora do Curso de Pedagogia, UFMS – CPPP. Doutora em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (2018), Mestre em Educação, pela Universidade do Minho (2003), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), e do Grupo de Pesquisa Science With R - SWR (CNPQ). Atualmente colabora no desenvolvimento da Pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão. Tem experiência na educação superior em cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores Ensino/Aprendizagem; Tecnologias Educacionais e Educação a Distância e Fundamentos e Metodologias de Alfabetização e Letramento. No que se refere a investigação, seus interesses centram-se na cultura digital e suas relações com os processos de ensino/aprendizagem, letramento crítico e multiletramentos.

E-mail: miriam.arguelho@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4722-483X>

Nádia Bigarella

Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. Doutora e Pós-Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE) e da Rede Ibero – Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE). Integrante da Pesquisa "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão.

E-mail: nadia@ucdb.br.

 <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947>.

Nilton Neto Costa Lima

Acadêmico de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás


E-mail: niltonnetocl@hotmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-6312-6629>.

Pollyana Vieira de Andrade

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Goiás - UFG. Especialista em Computação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Graduada em Administração Pública pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Graduada em Administração de Empresa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância – GEaD - UFG/FE. Atualmente é Assessora Técnica da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PROGRAD-PUC Goiás.


E-mail: pollyanavieiradeandrade@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-8251-6558>.

Rosimeire Martins Régis dos Santos

Doutora em Educação. Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância GETED. Integrante da Pesquisa "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão".

E-mail: profarosimeireregis@hotmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-5744-4778>.

