

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO  
SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kelly Cristina da Silva Ruas

**POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE EAD EM  
CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO: o caso da UFMS e UFG**

Campo Grande, MS

2023

KELLY CRISTINA DA SILVA RUAS

**POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE  
EaD EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO: o caso da UFMS e UFG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de pesquisa:** História, Políticas e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior Mariluce Bittar (Geppes/MB).

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel.

Campo Grande, MS

2023

### **Catálogo na publicação**

Ruas, Kelly Cristina da Silva

Política de implementação de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação: o caso da UFMS e UFG / Kelly Cristina da Silva Ruas. – Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

Tese (Doutorado) – (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel.

203 p., il; 21x30 cm

1. Política pública. 2. Política Educacional. 3. Educação Superior. 4. Educação a Distância. I. RUAS, Kelly Cristina da Silva. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Campo Grande. III. Política de implementação de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação: o caso da UFMS e UFG.

Kelly Cristina da Silva Ruas

**POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE  
EaD EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO: o caso da UFMS e UFG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 28 de novembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr.º Dirceu Santos Silva (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Lima Paniago (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Católica Dom Bosco

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Margarita Victória Rodríguez (Membro Suplente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

*Trabalho dedicado  
às mais diversas e necessárias versões  
que surgiram e ressurgiram de mim,  
nos últimos anos,  
para concretização do doutoramento.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por abençoar-me diariamente com saúde, fé e esperança.

A tese que agora se apresenta resultou de uma trajetória adversa, causada, inicialmente, pela pandemia da Covid 19, implicando, nos dois primeiros anos do doutoramento, em isolamento social e insegurança em diversos aspectos. Contudo, foi um tempo marcado, também, pelo apoio irrestrito de diversas pessoas, cujos nomes é impossível citar, aqui, sob pena da omissão de um ou de outro. Não posso, todavia, deixar de agradecer àquelas pessoas que me são mais próximas ou que colaboraram mais diretamente na realização deste projeto, às quais expresso, aqui, por meio de palavras sinceras, minha mais profunda gratidão.

Ao meu filho Enzo (Nino), cúmplice em todos meus projetos e que, com todo amor e cuidado, visitava minha mesa de estudos, acompanhado de cafés ou doces, pedia colinho, me enchia de deliciosos beijos e abraços e me presenteava com seus desenhos e bilhetes, o que renovava minhas energias para dar continuidade à longa jornada de estudos.

À menina dos meus olhos, Dona Cleide, mulher de fibra, que exerceu três grandes papéis em minha vida: mãe solo – após a ausência póstuma de meu pai – ensinando-me a caminhar pela estrada da vida; minha inesquecível professora da primeira fase do ensino fundamental, apresentando-me a boniteza do conhecimento; e vovó do Nino, iniciando-o – após duas décadas de sua aposentadoria – no fascinante mundo da leitura: “*Mâmati, saber ler é ter liberdade*”, frase do Nino, que tanto tocou minha alma. Mãe, profunda gratidão por tudo!

À toda minha família, meu alicerce em todos os momentos. Em especial, às minhas irmãs, Maninha (Célia) e Elaine e ao meu cunhado Cleiton, pelo companheirismo e pelo apoio, sempre marcado por palavras de incentivo para que conseguisse realizar meus projetos. Maninha, Elaine e Cleiton, gratidão pelo amor e cuidado despendidos comigo e com o Nino.

À Alvani, minha psicanalista, sempre tão profissional e acolhedora. Gratidão pelo cuidado de sempre.

À Cláudia, grande amiga, irmã que Deus me presenteou. Obrigado pelo amor e cuidado que você tem por mim e pelo Nino.

À Cleide Aparecida, que me recebeu como bolsista no ano 2006 no Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) e tanto me ensinou sobre a importância da

seriedade e qualidade do trabalho na EaD, tornando-se uma grande e cuidadosa amiga.

À Juliana, a professora da graduação que se tornou uma grande amiga para a vida. Ju, obrigado pela amizade, pelo incentivo, pelos diálogos e trocas acadêmicas.

À Luciana Dias, pela amizade de sempre e revisão de tantas listas.

À Silvana, amiga sempre tão atenciosa. Gratidão por tanto cuidado e carinho.

À Suelayne, minha professora e orientadora de trabalho de conclusão de curso de graduação, que se tornou uma grande amiga para a vida. Su (irmã preta), gratidão pelo amor, pelo cuidado, pela parceria de vida e pelas trocas acadêmicas.

À Susy Kelly, amiga e companheira nos treinos. Obrigado pelo incentivo, pelos diálogos e aplicação das ventosas, amenizando as dores físicas, causadas por horas seguidas de estudo.

À professora Carina, minha orientadora, pelas orientações e tratamento tão respeitoso e compreensivo durante estes quatro anos de parceria. Gratidão pela confiança, diálogos e apontamentos para o desenvolvimento desta tese.

Ao Alzino, pela amizade, disponibilidade e imenso cuidado nas revisões, bem como nos diálogos, sempre tão formativos.

Ao José Neto, meu namorado. Obrigado pelo companheirismo, escutas e incentivo em todos os momentos.

Ao Reinaldo Ruas (*in memoriam*), que embora não tenha participado deste processo de doutoramento, contribuiu imensamente em projetos anteriores a esta chegada.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em especial Franciele, Gisele e Luciana. Aos grupos de estudos e pesquisas em *Educação a Distância (GEaD)* da Universidade Federal de Goiás (UFG) e *Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar* (Geppes) da UFMS, espaços estes que me proporcionaram muitas e preciosas trocas e aprendizados.

Aos membros da banca de qualificação e defesa desta tese, professores Daniela Lima, Dirceu Santos Silva, Maria Cristina e Silvia Helena, pela disponibilidade em ler meu trabalho e contribuir para um melhor delineamento desta pesquisa.

À UFG, por viabilizar minha dedicação integral para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

O tema desta pesquisa versa sobre a oferta de carga horária por meio da modalidade Educação a Distância (EaD) em cursos presenciais de graduação, com foco nas políticas institucionais. A proposta de pesquisa se justifica pela constatação de que, nos últimos anos, no Brasil, tem ocorrido uma expansão da oferta do ensino a distância, sendo que, a partir do ano de 2001, já se tem, especificamente, a possibilidade legal de se ofertar parte da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação. Observa-se, ainda, que, de 2001 a 2019, já foram publicadas cinco diferentes portarias sobre o tema, a mais recente que revoga a anterior, estabeleceu um novo marco legal para o setor. Dado este fenômeno, faz-se necessário investigar a trajetória das políticas que institucionalizam a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação. Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa História, Políticas, Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo geral analisar a implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação das universidades federais de Mato Grosso do Sul (UFMS) e de Goiás (UFG), com base nos procedimentos adotados por estas instituições até o ano de 2019. A pesquisa corresponde a um estudo de caso comparativo ou múltiplo, e tem como *locus* de investigação a UFMS e a UFG. Metodologicamente, o estudo adota a abordagem qualitativa, desenvolvida na perspectiva do ciclo de investigação proposto por Minayo (2005). Na pesquisa de campo, optou-se por utilizar dois procedimentos para a coleta dos dados: análise documental, por meio de documentos institucionais, e aplicação de questionário aos sujeitos da pesquisa: coordenadores de alguns cursos presenciais de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. O referencial adotado conta, principalmente, com as contribuições teóricas de Dourado (2001, 2008, 2011, 2020), Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), Giolo (2008a, 2008b, 2018), Lima (2013, 2014a, 2014b), Moore e Kearsley (2011, 2013) e Segenreich (2009, 2011, 2013, 2014, 2018). Como resultado, a pesquisa identifica a existência, no período de 2001 a 2019, de uma política pública com tendências de maior flexibilização normativa por parte do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa evidencia uma expansão progressiva de oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, sobretudo, por parte de IES privadas, no entanto, os documentos institucionais das IES pesquisadas demonstram uma política de transferência de responsabilidade dos gestores educacionais, deixando as decisões para a iniciativa do corpo docente. Assim, conclui-se que a política de implementação de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação na UFMS e na UFG se limita ao discurso da inovação (necessidade de inserção das práticas da cultura digital em seus processos educacionais, com vistas a uma proposta inovadora de ensino), não indo além de uma pseudo institucionalização marcada por reiteradas práticas de desresponsabilização e pela indefinição de atribuições claras entre MEC, IES, colegiado dos cursos e professores, resultando, na prática, na não institucionalização da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação nas IES pesquisadas.

**Palavras-chave:** Política pública. Política Educacional. Educação Superior. Educação a Distância.

## ABSTRACT

The theme of this research deals with the provision of course loads through the Distance Education (EaD) modality in face-to-face undergraduate courses, with a focus on institutional policies. The research proposal is justified by the observation that, in recent years, in Brazil, there has been an expansion in the provision of distance learning, and, as of 2001, there has been, specifically, the legal possibility of offer part of the course load in the distance learning modality in face-to-face undergraduate courses. It is also noted that, from 2001 to 2019, five different ordinances have already been published on the topic, the most recent of which revokes the previous one, establishing a new legal framework for the sector. Given this phenomenon, it is necessary to investigate the trajectory of policies that institutionalize the offering of distance learning courses in face-to-face undergraduate courses. This investigation is linked to the line of research History, Policies, Education of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul and its general objective is to analyze the implementation of the distance learning course load in face-to-face undergraduate courses at universities federal institutions of Mato Grosso do Sul (UFMS) and Goiás (UFG), based on the procedures adopted by these institutions until 2019. The research corresponds to a comparative or multiple case study, and has the UFMS as its locus of investigation. and the UFG. Methodologically, the study has a qualitative approach, developed from the perspective of the research cycle proposed by Minayo (2005). In the field research, it was decided to use two procedures for data collection: documentary analysis, using institutional documents, and application of a questionnaire to the research subjects: coordinators of some face-to-face undergraduate courses at Higher Education Institutions (HEI). researched. The adopted framework relies mainly on the theoretical contributions of Dourado (2001, 2008, 2011, 2020), Dresch, Lacerda and Antunes Júnior (2015), Giolo (2008a, 2008b, 2018), Lima (2013, 2014a, 2014b), Moore and Kearsley (2011, 2013) and Segenreich (2009, 2011, 2013, 2014, 2018). As a result, the research identifies the existence, in the period from 2001 to 2019, of a public policy with tendencies towards greater regulatory flexibility on the part of the Ministry of Education (MEC). The research highlights a progressive expansion of the offer of distance learning hours in face-to-face undergraduate courses, especially by private HEI, however, the institutional documents of the HEI surveyed demonstrate a policy of transferring responsibility from educational managers, leaving the decisions for faculty initiative. Thus, it is concluded that the policy of implementing distance learning hours in on-site undergraduate courses at UFMS and UFG is limited to the discourse of innovation (need to insert digital culture practices into their educational processes, with a view to a innovative teaching proposal), not going beyond a pseudo-institutionalization marked by repeated practices of lack of responsibility and the lack of definition of clear attributions between MEC, IES, course committee and teachers, resulting, in practice, in the non-institutionalization of the workload offered to distance in face-to-face undergraduate courses at the HEI researched.

**Keywords:** Public policy. Educational politics. College education. Distance Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1- Fases do ciclo da pesquisa .....	28
Figura 2- Etapas da RSL.....	30
Figura 3 - Gerações da EaD.....	43
Figura 4 - Estrutura e funcionamento das IES no Brasil.....	54
Figura 5 - Divulgação publicitária de processo seletivo de curso a distância.....	82
Figura 6 - Nuvem de palavras das temáticas e objetos de estudo das pesquisas.....	111

### FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Processo de busca, elegibilidade e codificação .....	33
---	----

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de títulos encontrados, por base de dados e descritor.....	105
Gráfico 2 - Resultado do processo de seleção da amostra de trabalhos, por base de dados.....	106
Gráfico 3 - Período cronológico de publicação das pesquisas .....	107
Gráfico 4 - Tipo dos trabalhos selecionados .....	108
Gráfico 5 - Regionalidade e IES dos Programas de Pós-Graduação.....	108
Gráfico 6 - Áreas de concentração das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação.....	109
Gráfico 7 - Classificação Qualis dos Periódicos .....	110
Gráfico 8 - Evolução do número de cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD (2009-2019) .....	115
Gráfico 9 - Cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por categoria administrativa (2009-2019) .....	116
Gráfico 10 - Ranking das áreas do conhecimento com maior oferta de cursos de graduação presenciais com carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular (2009 a 2019) ..	117
Gráfico 11 - Cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por dispersão geográfica (2009-2019).....	119
Gráfico 12 - Cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, na região Centro-Oeste, por categoria administrativa (2009-2019).....	121
Gráfico 13 - Matrículas nos cursos de graduação na modalidade EaD na UFMS (2002-2020) .....	129
Gráfico 14 - Matrículas nos cursos de graduação a distância na UFG (2009-2020).....	134

Gráfico 15 - Conhecimento da Portaria MEC nº. 2.117/19 e da normatização interna da UFMS e UFG .....	156
Gráfico 16 - Motivos que levaram os cursos presenciais de graduação a não utilizarem a carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular .....	157

## QUADROS

Quadro 1 - Strings de busca na base de dados Portal de Periódicos da Capes e Oasisbr .....	32
Quadro 2 - Denominações utilizadas para a educação a distância .....	39
Quadro 3 - EaD no Brasil, no período anterior ao seu reconhecimento legal (1904-1996) .....	46
Quadro 4 - EaD no Brasil no período pós LDB/1996 .....	48
Quadro 5 - Etapas ou momentos do processo de formulação de políticas públicas .....	53
Quadro 6 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD .....	59
Quadro 7 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2003-2010) .....	66
Quadro 8 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2010-2016) .....	77
Quadro 9 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2017-2018) .....	80
Quadro 10 - Evolução das IES quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2019) .....	85
Quadro 11 - Evolução das IES quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (1996 e 2019) .....	87
Quadro 12 - Ranking das IES com base na quantidade de matrículas em cursos de graduação a distância (2019) .....	88
Quadro 13 - Comparativo entre as portarias de regulamentação da oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais (2001-2019) .....	97
Quadro 14 - Síntese dos trabalhos selecionados .....	112
Quadro 15 - Ranking da oferta de cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por área do conhecimento (2009-2019) .....	117
Quadro 16 - Concentração de cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por regiões geográficas (2009-2019) .....	120
Quadro 17 - Oferta de cursos e matrículas nos cursos presenciais de graduação na UFMS: .....	125
Quadro 18 - Trajetória administrativa da EaD na UFMS .....	126
Quadro 19 - Oferta de cursos e matrículas nos cursos presenciais de graduação na UFG: .....	131
Quadro 20 - Participantes da pesquisa .....	154
Quadro 21 - Perfil dos participantes da pesquisa .....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AA - Aprendizagem aberta
- Abed - Associação Brasileira de Educação a Distância
- Agetic - Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFMS
- Agead - Agência de Educação Digital e a Distância da UFMS
- Andifes - Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- AVA - Ambientes virtuais de aprendizagem
- BDBT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM - Banco Mundial
- Brasilead - Consórcio Interuniversitário de EaD
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- Cead - Coordenadoria de Educação a Distância
- Cebas - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
- CC - Conceito do Curso
- Cecierj - Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
- CED - Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS
- Cepae - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG
- CFP - Coordenadoria de Apoio à Formação de Professores da UFMS
- Cedfor - Secretaria Especial de EaD e Formação de Professores da UFMS
- Cederj - Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
- Cefet - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEP - Conselho de Ética na Pesquisa
- Cepac - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFG
- CGU - Controladoria Geral da União
- CI - Conceito Institucional
- Ciar - Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
- Cier - Centro Internacional de Estudos Regulares
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- Consuni - Conselho Universitário da UFG
- CVA - Comunidade Virtual de Aprendizagem
- DED - Diretoria de Educação a Distância

- Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais
- Diead - Diretoria de Educação a Distância da UFMS
- EaD - Educação a Distância
- e-Proinfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do MEC
- Fies - Fundo de Financiamento Estudantil
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Gead - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância
- Geppes/MB - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar
- Gteades - Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
- IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação
- Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES - Instituição de Educação Superior
- Ielts - *International English Language Testing System*
- IF - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
- Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipaee - Instituto de Pesquisa Aplicada à Educação
- La Referencia - Rede de Repositório de Acesso Aberto à América Latina
- LAI - Lei de Acesso à Informação
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB - Movimento de Educação de Base
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MIT - *Massachusetts Institute of Technology*
- Mooc - *Massive Open Online Courses*
- MS - Mato Grosso do Sul
- OasisBr - Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OM - Objetivos e Metas do PNE
- PAP - Polo de Apoio Presencial Associado da UFMS
- Paped - Programa de Apoio à Educação a Distância
- Pares - Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
- Parfor - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPC - Projeto Pedagógico de Curso
- PPI - Projeto Pedagógico Institucional
- Preg - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFMS
- Proec - Pró-Reitoria de Assessoramento e Cultura da UFG
- Profbio - Mestrado Profissional em Biologia
- Profmat - Programa de Mestrado Profissional em Matemática
- Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras
- Profis - Programa de Mestrado Profissional em Física
- Profartes - Programa de Mestrado Profissional em Artes
- Profqui - Programa de Mestrado Profissional em Química
- Profhistória - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
- Prof socio - Programa de Mestrado Profissional em Sociologia
- Profed física - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
- Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício
- Pro-infantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
- Proinfo - Programa Nacional de Informática Educativa do Governo Federal
- Pro-licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
- Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- Prontel - Programa Nacional de Tele-educação
- Prouni - Programa Universidade para Todos
- PT - Partido dos Trabalhadores
- PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- REA - Recursos Educacionais Abertos
- RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- Ricesu - Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior
- RGCG - Regulamento Geral dos Cursos de Graduação
- RSL - Revisão Sistemática da Literatura
- Sapiens - Sistema de acompanhamento de processos das IES
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- Sead - Secretaria Especial de EaD da UFMS

Sedfor - Secretaria Especial de EaD e Formação de Professores da UFMS  
Seed - Secretaria de Educação a Distância  
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
Seres - Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior  
Sesc - Serviço Social do Comércio  
Sesu - Secretaria de Educação Superior  
Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
Sinead - Sistema Nacional de EaD  
Sinred - Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa  
Siscad - Sistema Acadêmico da UFMS  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TI - Tecnologia da Informação  
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Ufcac - Universidade Federal de Catalão  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJ - Universidade Federal de Jataí  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Unar - Universidade do Ar  
Una-Sus - Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde  
UnB - Universidade de Brasília  
Unemat - Universidade Estadual do Mato Grosso  
Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
Unicesumar - Centro Universitário de Maringá  
Unip - Universidade Paulista

- Unirede - Universidade Virtual Pública do Brasil
- Uniter - Centro Universitário Internacional
- Univir-CO - Universidade Virtual do Centro-Oeste
- Unesp - Universidade Estadual Paulista
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>A ESTRADA TRILHADA .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1 EAD NO BRASIL: DENOMINAÇÕES, MARCO LEGAL E POLÍTICAS</b>	
<b>PÚBLICAS.....</b>	<b>38</b>
<b>1.1 Origem, conceitos e ações da EaD no Brasil.....</b>	<b>38</b>
1.1.1 Denominações utilizadas e regulamentação da EaD.....	38
1.1.2 Gerações de EaD.....	42
1.1.3 Ações da EaD no Brasil .....	45
<b>1.2 Políticas públicas de EaD para a educação superior .....</b>	<b>50</b>
1.2.1 Política, política social, política pública e política educacional.....	50
<b>2 PANORAMA DA OFERTA DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE EaD EM</b>	
<b>CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>2.1 A EaD nos cursos presenciais de graduação.....</b>	<b>91</b>
2.1.1 Portarias que regulamentam a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação.....	91
2.1.2 Pontos convergentes e divergentes identificados .....	96
<b>2.2 Revisão sistemática da literatura (RSL) .....</b>	<b>104</b>
<b>2.3 A oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de</b>	
<b>graduação .....</b>	<b>114</b>
<b>3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>123</b>
<b>3.1 Caracterização do campo de pesquisa: a UFMS e a UFG.....</b>	<b>123</b>
3.1.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul .....	124
3.1.2 Universidade Federal de Goiás .....	130
<b>3.2 Apresentação do resultado da análise documental da UFMS e da UFG .....</b>	<b>136</b>
<b>3.3 Apresentação do resultado da análise dos PPC.....</b>	<b>146</b>
3.3.1 Resultado da análise dos PPC dos cursos presenciais de graduação da UFMS.....	147
3.3.2 Resultado da análise dos PPC dos cursos presenciais de graduação da UFG.....	150
<b>3.4 Resultado da análise das respostas às questões do questionário.....</b>	<b>153</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>

<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFMS - CÂMPUS CAMPO GRANDE.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFG - CÂMPUS GOIÂNIA .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE C - CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO COMUNS À UFMS E UFG.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE D - RESULTADO DA RSL: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE E – RESULTADO DA RSL: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES ..</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE F - RESULTADO DA RSL: PORTAL OASISBR.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMS .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFG .....</b>	<b>196</b>

## **A ESTRADA TRILHADA**

*As invenções são, sobretudo, o resultado de um trabalho teimoso.*

*Alberto Santos Dumont (1873-1932)*

Antes de empreender a discussão desta pesquisa, considero salutar relatar o contexto histórico no qual estou inserida no que tange à minha trajetória acadêmica e profissional, bem como apresentar como estas atividades foram se delineando e se articulando ao longo de minha vida pessoal e profissional. As circunstâncias que vivencio, atualmente, seja na vida pessoal, seja na vida acadêmica, são resultados das opções que fui realizando e moldando, de forma plural, na constituição da minha identidade como professora e pesquisadora, culminando no meu envolvimento com o objeto desta pesquisa. Nesse sentido, formação acadêmica, atuação profissional e produção intelectual não aconteceram em momentos nitidamente separados em minha vida. Ao contrário, na maioria das vezes, aconteceram – e ainda acontecem – simultaneamente, impossível separar a trabalhadora da estudante, a aluna da professora, a professora da pesquisadora, a pesquisadora de suas produções intelectuais.

Desde a educação básica, minha formação foi realizada, predominantemente, em instituições públicas e gratuitas de ensino. Iniciei minha formação na educação superior no ano de 2003, quando ingressei no curso de Licenciatura em Informática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Silvânia (GO), cidade na qual passei a residir durante quatro anos, frequentava as aulas do curso de graduação no período noturno e trabalhava durante o dia. Por três anos consecutivos, trabalhei no comércio, exerci a função de auxiliar administrativo, para subsidiar minha permanência na cidade de Silvânia e realizar o curso da minha preferência.

Ao longo do curso de graduação, compreendi que a formação acadêmica requer esforço e dedicação, pois no decorrer das leituras e das discussões mediadas pelos professores, em sala de aula, descortinava-se para mim um universo singular e novo, que ampliava a minha compreensão acerca da sociedade contemporânea altamente tecnologizada em que vivemos e das relações das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) com o campo educacional.

Em estudo realizado, no ano de 2004, acerca do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a) – percebi que a política pública apresentada no referido documento apontava para uma rápida expansão da Educação a Distância (EaD) e para

a intensificação do uso das TDIC<sup>1</sup> no sistema educacional brasileiro. Vislumbrava-se, então, no País, a ampliação da quantidade de escolas com laboratório de informática, a formação de professores para a incorporação das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem e a adoção da EaD como modalidade educacional para a formação de professores. Neste período, estava em curso o Programa Nacional de Informática Educativa do Governo Federal (ProInfo), em parceria com estados e municípios, com o objetivo de instalar laboratórios de informática nas escolas públicas.

Em função deste contexto, considerei salutar, para minha formação acadêmica e futura atuação profissional, compreender a importância e a influência destas TDIC no contexto educacional e suas limitações e potencialidades nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Assim, direcionei minhas atividades de Estágio Supervisionado para esta temática, o que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Laboratório de informática em Silvânia: um olhar da formação à aprendizagem significativa*, defendido no final do ano de 2006.

Desse modo, instigada pelos estudos acerca do PNE/2001-2010, pelas atividades de estágio e pelo TCC produzido, o meu interesse pela EaD foi despertando em mim o desejo de estudar a temática e de conhecer, na prática, como a modalidade educacional era desenvolvida e qual o seu papel no contexto da educação superior no Brasil. Assim, no último ano do curso, a partir da incompatibilidade entre o desejo de aprofundar meus estudos e o trabalho na área do comércio, participei de um processo seletivo para Estágio Extracurricular, no qual fui aprovada e atuei com atividades no Núcleo Regional de EaD da cidade de Silvânia (GO). No Núcleo Regional, iniciei minhas atividades com muito otimismo, atuei como auxiliar de professores formadores do Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), ambos os cursos ministrados a distância e voltados para a formação de professores de escolas públicas da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental.

No final do ano de 2006, concluí o curso de graduação e, no desejo de atuar profissionalmente na área da educação e de ampliar minha formação acadêmica, passei a residir na cidade de Goiânia (GO). Para aprofundar meus conhecimentos acerca da EaD, fiz um curso de extensão de Formação de Tutores, oferecido pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) da UFG, o qual despertou, ainda mais, meu interesse pela temática. A partir da

---

<sup>1</sup> As TDIC consistem na “integração de várias tecnologias digitais para possibilitar a informação e comunicação por meio de uma mídia isolada ou de mídias integradas pela linguagem digital, diferindo-se das tecnologias das TIC pela presença do digital e pelo acoplamento de várias mídias digitais” (RUAS, 2016, p. 70).

busca de uma maior aproximação teórico-prática com a EaD, atuei como Bolsista no curso Gestão de Polos (1ª edição), ofertado pelo Ciar, em 2007, e, posteriormente, em 2008, como Tutora no Curso de Graduação em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais, ambos os cursos desenvolvidos a distância, pela UFG.

Ao finalizar estas atividades, percebi que a EaD, cada vez mais, estava presente na minha formação e vislumbrei novas possibilidades de formação acadêmica e de atuação profissional. Com o objetivo de desempenhar estas atividades, de forma consistente, dinâmica e articulada, em 2007, paralelamente a outras atividades profissionais, dei início ao Curso de Especialização em EaD, na Faculdade de Tecnologia do Senac, concluído, no ano de 2008, com a defesa do TCC intitulado *Projeto de curso de capacitação para tutores em educação a distância*. Este curso me possibilitou aprender novas formas de interatividade<sup>2</sup> e de interação<sup>3</sup>, via *web*, e ser estudante dele se tornou, para mim, um desafio pessoal face à minha experiência consolidada na educação presencial.

Durante a Especialização, com a implementação de cursos a distância na Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), passei a trabalhar no Ciar/UFG, como bolsista no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação tecnológica das equipes para atuar nos cursos oferecidos a distância. No ano de 2009, passei a fazer parte da Equipe Pedagógica do Ciar, atuei na coordenação de cursos de formação para EaD, na revisão de materiais didáticos, em cursos de extensão, na organização e realização de seminários e na consultoria em projetos de cursos a distância de outras unidades acadêmicas da UFG, como o Núcleo de Direitos Humanos, o Instituto de Física e o Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública.

Após o término do curso de Especialização, iniciei, em 2009, minha prática na docência, ministrei aulas, no período noturno, em duas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, na cidade de Goiânia, nos cursos de Pedagogia e de Sistemas de Informação. No ano seguinte, em 2010, após ser aprovada em concurso público, deixei as atividades nestas IES e passei a integrar o corpo docente efetivo da UFG, em regime de trabalho de vinte horas, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae).

Todas as experiências, até aquele momento, despertaram em mim o interesse de ampliar meus estudos na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, em 2012, comecei esta caminhada após

---

<sup>2</sup> Interatividade: “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina” (BELLONI, 2012, p. 58).

<sup>3</sup> Interação: “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, isto é, o encontro de dois atores que pode ser direta ou indireta” (BELLONI, 2012, p. 58).

cursar disciplinas, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e, posteriormente, em 2013, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (Ielt) da UEG.

No ano de 2014, tornei-me estudante regular do mestrado na Ielt/UEG e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a apresentação da dissertação no ano de 2016, intitulada *Processos de interação mediada pelas TDIC em cursos a distância via web*. No ano de 2016, uma vez concluído o Mestrado, dei continuidade aos meus estudos voltados para a EaD e TDIC nos processos educacionais, com a realização de pesquisas, apresentação de trabalhos em eventos da área e participação no GEaD da Faculdade de Educação da UFG.

Logo em seguida, no ano de 2017, participei do processo seletivo interno da UFG para alteração de carga horária de trabalho e fui aprovada. Esta alteração na carga horária de trabalho – de vinte para quarenta horas e em regime de dedicação exclusiva – foi uma conquista pessoal significativa, pois ampliou minha atuação profissional para além do ensino, abriu possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas e de atividades de extensão, no âmbito da UFG. Desse modo, participei, como colaboradora, de dois Projetos de Pesquisa relacionados à EaD: o primeiro – *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas* – desenvolvido no período de 2015 a 2019; e o segundo – *Políticas de expansão da EaD no Brasil: regulação, qualidade e inovação em questão*, realizado de 2019 a 2022.

Face às novas condições de trabalho e no desejo de manter minha aproximação com o campo teórico das políticas públicas educacionais, no primeiro semestre de 2018, cursei, como aluna especial, a disciplina *Políticas públicas educacionais, tecnologias e EaD*, e, no segundo semestre, ainda como aluna especial, cursei a disciplina *Avaliação educacional no Brasil*, ambas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. A disciplina sobre políticas públicas foi um divisor de águas na minha formação, pois realizei estudos até então desconhecidos para mim e que me levaram a trilhar caminhos antes não percorridos. Devo a esta disciplina parte significativa do meu amadurecimento teórico, pois despertou em mim algumas inquietudes e, ao mesmo tempo, aguçou meu interesse em aprofundar meus estudos, em especial, aqueles relacionados ao objeto de investigação do campo das políticas públicas educacionais e da EaD, que deram origem ao tema motivador desta pesquisa. Desse modo, a partir do papel da ciência neste contexto, no ano de 2019, participei do processo seletivo para cursar pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, no

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMS, na linha de pesquisa *História, Políticas, Educação*, no qual fui aprovada, com início das atividades acadêmicas no segundo semestre de 2019.

Considero relevante citar, ainda, que, no tempo decorrido para a realização do mestrado e doutorado, tive o privilégio de me afastar das atividades profissionais na UFG e gozar da licença para qualificação, o que me proporcionou mais tempo para dedicação à formação acadêmica, ao aprofundamento no estudo das disciplinas, à participação em pesquisas e em eventos científicos. Estas atividades propiciaram leituras e descobertas de autores cujas contribuições no campo acadêmico ampliaram, significativamente, minha compreensão e visão de pesquisadora no campo da educação e das políticas públicas educacionais.

Enfim, a formação em nível de doutorado, em especial, representou, por um lado, a possibilidade de manter a articulação entre formação acadêmica, atuação profissional e produção intelectual, que marca, de forma coerente, as atividades que tenho desenvolvido até aqui, e, por outro lado, oportunizou elevar a qualidade destes processos de modo a descortinar novos horizontes no contexto pessoal, profissional e, principalmente, no campo investigativo.

Neste sentido, me vejo retornando à minha instituição de origem com novos conhecimentos e experiências a serem compartilhadas e com novas perspectivas com relação à continuidade das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o crescimento institucional, para a democratização de uma educação de qualidade e para a melhoria da qualidade de vida no meio social no qual estou inserida.

## INTRODUÇÃO

A EaD é uma modalidade educacional em crescente expansão no Brasil, em especial, na educação superior (CARLINI; TARCIA, 2010). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) – a EaD tem sido adotada, pelo governo, como política educacional de democratização do acesso à educação como direito e, pelo setor privado mercantil de cunho mercadológico, como estratégia de crescimento na oferta de vagas e matrículas como mercadoria para o acúmulo de capital.

Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) confirmam que, a cada ano, a EaD se faz mais presente no contexto educacional brasileiro, em especial, na educação superior, com um aumento significativo no número de instituições credenciadas, sobretudo, IES privadas, que são responsáveis por 77,5% das matrículas na educação superior (SEGENREICH, 2018; BRASIL, 2020). Lima, Faria e Desiderio (2013) consideram que a expansão da EaD, nos últimos anos, deve-se ao contexto de ampliação do acesso, por parte da população, aos meios de comunicação: inicialmente, à televisão e ao rádio e, mais recentemente, às TDIC.

Vale ponderar que 94,9% das matrículas em cursos EaD estão nas IES privadas (BRASIL, 2020), promovendo o acesso a cursos, muitas vezes, de qualidade duvidosa, que não correspondem, necessariamente, à democratização de acesso à educação de qualidade pretendida pelos educadores, não deixando, porém, de corresponder a uma fatia de mercado avidamente disputada pela iniciativa privada.

Neste cenário expansionista, é observada a inserção da EaD em cursos presenciais de graduação nas IES, graças ao seu reconhecimento como uma modalidade educacional regular. Entre 2010 e 2020, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a, p. 24) “as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período”. Tal crescimento é expressão de ações estratégicas das IES privadas, que compreendem a EaD como uma modalidade que atrai estudantes com diversos perfis, em busca de um curso superior que não exija uma presencialidade na instituição.

No âmbito da legislação, o reconhecimento da EaD como uma modalidade educacional regular foi promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da LDB nº 9.394/1996 e dos decretos que a regulamentam. Nesse contexto, abriu-se caminho para a EaD ser institucionalizada nas instituições educacionais. Os Decretos nº 2.494/1998 (BRASIL, 1998a) e nº 2.561/1998 (BRASIL, 1998b) foram revogados pelo de nº 5.622/2005 (BRASIL,

2005a), que também foi revogado pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a), que regulamenta o Art. 80 da LDB. Do ponto de vista legal, a presença da EaD, em todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro foi equiparado, em termos de certificação, aos estudos realizados em cursos presenciais.

A legislação que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, como observam Mangan, Orth e Dias (2011), é, relativamente, recente e expõe especificidades que precisam ser consideradas na sua implementação. Apesar da existência de estudos sobre a criação de cursos a distância na UFMS e na UFG, a discussão sobre o processo de implementação de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação merece especial atenção para se conhecer como estas instituições materializaram a legislação.

Diante das especificidades e exigências de uma EaD de qualidade<sup>4</sup>, as IES, atualmente, desenvolvem um processo de institucionalização da presente legislação. Contudo, considera-se que a expansão da educação superior representa um desafio para as IES que lançam mão da EaD para atender à demanda atual, mediante a oferta de carga horária em cursos presenciais de graduação.

Observa-se que as IES, em especial, as privadas, a partir das diretrizes oficiais, têm criado estruturas físicas e tecnológicas e condições pedagógicas para se beneficiarem da ampliação, cada vez mais, da oferta de carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação. Não só o aspecto legal tem favorecido essa ampliação, mas parece haver, de fato, uma demanda por este tipo de modalidade no País, motivo pelo qual os números ensejam a presença de conglomerados das IES privadas nesta oferta (conforme dados disponíveis em Lima (2014b)). No entanto, compreende-se que, na prática, esta oferta não consiste em simples transposição das práticas presenciais para outro ambiente de aprendizagem mediado pelas TDIC. Ao contrário, é um processo que exige formação de professores, novas formas de comunicação, modos específicos de ensinar e de aprender, além de processos e práticas institucionais de gestão adequadas para a implementação da carga horária da modalidade Ead no cursos presenciais. Nesse sentido, a oferta de parte da carga horária EaD em cursos presenciais de graduação pode se constituir para as IES – públicas e privadas – um desafio, sob pena de representar perda de qualidade do ensino que ministram, pra não cair na mera conversão de horas presenciais em horas não-presenciais (CARLINI; TARCIA, 2010;

---

<sup>4</sup> As Portarias nº 1.134/2001, nº. 4.059/2004, nº 1.134/2016, nº 1.428/2018 e nº. 2.117/2019, que tratam da oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, serão apresentadas e discutidas no Capítulo 2 desta tese.

SEGENREICH, 2018).

Do ponto de vista acadêmico, ao focar em uma questão específica – a oferta de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação – esta pesquisa busca produzir informações relevantes para as IES, em geral, e, em especial, para a UFMS e a UFG, formularem suas políticas internas para a graduação, assimilarem novas práticas de gestão dos cursos que oferecem e, sobretudo, para se aproveitarem, pedagogicamente, das possibilidades que o virtual e o presencial podem oferecer.

A partir deste cenário, ao se analisar as condições em que se dá a carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação no interior das unidades acadêmicas destas IES – ou mesmo, ao se entender e explicitar as razões pelas quais ela não se dá – a presente investigação cobre uma lacuna ainda no que se refere a presente temática. Considera-se, ainda, que a discussão sobre o processo de oferta de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação carece de aprofundamento e reflexões, e se constitui em uma temática pertinente e necessária no campo da educação superior (SEGENREICH, 2018).

Destaca-se, ainda, a relevância acadêmica e social desta pesquisa que pode, ao final, oferecer subsídios para os gestores das IES pesquisadas e de outras IES pautarem suas decisões nas recentes diretrizes do MEC sobre a ampliação da oferta de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação.

O tema motivador desta pesquisa surgiu, também, do meu amadurecimento teórico-prático sobre a EaD, o que me instigou a pesquisar como se dá o processo de implementação da oferta de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação no interior da UFMS e da UFG, com vistas a alcançar um maior entendimento sobre as mudanças em andamento nestas instituições. A escolha das instituições como *locus* da pesquisa se deu em razão do vínculo institucional da pesquisadora, como doutoranda, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMS, desde 2019 e, como professora, na UFG, desde o ano de 2010.

Conforme exposto, a EaD tem se tornado, ao longo dos anos, uma modalidade educacional utilizada, no âmbito das IES, como estratégia de expansão da educação superior, em especial, nas instituições privadas, o que exige dos órgãos reguladores da educação um marco regulatório específico e das instituições de ensino adequações na sua organização pedagógica e curricular, nos seus recursos de infraestrutura física e tecnológica e nos seus procedimentos de gestão de recursos humanos e orçamentários.

O recorte temporal da pesquisa envolveu os anos de 2001 a 2019, por concentrar boa parte do marco regulatório, inclusive a publicação de portarias que regulamentam a oferta de

carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, e por ser um período fértil na formulação de políticas públicas para educação superior.

Uma das tensões geradas neste período surgiu da problemática que norteia esta pesquisa e que pode ser expressa na seguinte questão: como a UFMS e a UFG, no contexto das políticas educacionais de expansão da educação superior, têm implementado a carga horária da modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação?

O levantamento desta questão contribuiu para avançar na definição da problemática desta pesquisa, visto que possibilita compreender como as IES têm viabilizado a proposta de implementação da carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, ao considerar a necessidade de, no seu interior, ajustar ações relacionadas à gestão e à organização pedagógica. Esse olhar sistêmico merece, portanto, ser investigado, dada a sua relevância para a educação superior, no contexto acadêmico e social. Nesse sentido, faz-se necessária a realização desta investigação de modo a compreender como a UFMS e a UFG têm implementado a carga horária da modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação, face às políticas públicas educacionais.

Com base na problemática levantada, o objetivo geral consiste em analisar a implementação da carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação da UFMS e da UFG, com base nos procedimentos adotados por estas instituições.

Após a definição do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- apresentar as discussões do campo das políticas da EaD no contexto da trajetória da expansão da educação superior;
- identificar discussões conceituais e o panorama da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, no Brasil;
- analisar as políticas de implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação das IES pesquisadas.

O recorte desta pesquisa parte do pressuposto de que a oferta prevista em lei de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, na UFMS e na UFG, embora esteja preconizada e orientada por meio de legislações específicas, não ocorre na maior parte dos cursos de graduação ou não se dá de forma institucionalizada.

O *locus* da pesquisa é o interior de duas IES públicas, a UFMS e a UFG, ambas estruturadas no modelo *multicampi*<sup>5</sup>: a UFMS, com dez câmpus: Aquidauana, Chapadão do

---

<sup>5</sup> *Multicampi*: “Etimologicamente, a palavra *multicampi* compõe-se da partícula *multi* (do latim *multus*), que corresponde a muitos, combinada com o termo *campus* (também, do latim), que é o conjunto de edifícios e terrenos de uma universidade” (NEZ; SILVA, 2015, p. 55).

Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas, Pantanal (Corumbá) e Campo Grande; e a UFG com três câmpus: Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás e Goiânia.

Inicialmente, foram verificados, no interior das áreas de conhecimento, os cursos presenciais de graduação ofertados pela UFMS (**Apêndice A**) e pela UFG (**Apêndice B**). Face à quantidade de câmpus mantidos por estas IES e a inviabilidade de abranger todos, o *locus* da pesquisa foi delimitado ao Câmpus de Campo Grande da UFMS e ao Câmpus de Goiânia da UFG, por possuírem maior concentração de cursos presenciais de graduação: 59% e 89%, respectivamente.

A partir desta delimitação, realizou-se a classificação dos cursos presenciais de graduação<sup>6</sup>, com o objetivo de identificar aqueles comuns em ambas as IES (**Apêndice C**). A partir desta classificação, constatou-se a quantidade de trinta e sete cursos presenciais de graduação comuns a ambas as instituições, distribuídos pelas seguintes áreas do conhecimento<sup>7</sup>: Ciências Agrárias (2), Ciências Biológicas (1), Ciências da Saúde (5), Ciências Exatas e da Terra (5), Ciências Humanas (8), Ciências Sociais Aplicadas (5), Engenharias (7) e Linguística, Letras e Artes (4).

Dada a inviabilidade de abranger todas as áreas do conhecimento, foi selecionada apenas a área de Ciências Humanas, por apresentar maior concentração de cursos comuns a ambas as instituições, o que garantiu um maior escopo de dados para análise. Dessa forma, a investigação foi realizada em oito cursos presenciais de graduação comuns à UFMS e à UFG, quatro bacharelados (Ciências Sociais, Geografia, Jornalismo e Psicologia) e quatro licenciaturas (Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia). Nesse contexto, elegeu-se como sujeitos da pesquisa uma amostra constituída pelos 16 coordenadores destes cursos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, concorda-se com Minayo (2012) – para quem a pesquisa é uma atividade básica da ciência – e com Gil (2010, p. 17), que considera a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Desse modo, para a pesquisa se materializar como conhecimento científico, é necessário definir o método para o desenvolvimento da investigação empreendida. Para Lakatos e Marconi (2009, p. 83), o método científico consiste em “atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros,

---

<sup>6</sup> Levantamento realizado no mês de julho de 2020.

<sup>7</sup> Tomou-se por base a tabela de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

traçando o caminho a ser seguido, destacando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Neste contexto, Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015) e Gil (2010) contribuem com a discussão, ao pontuarem que a escolha do método científico a ser utilizado em uma pesquisa deve considerar aspectos fundamentais, como: o ponto de partida da pesquisa – um problema de ordem prática ou a observação direta de algum fenômeno – o objeto da pesquisa, bem como a classe de proposições a desvelar.

Dada a natureza do objeto de estudo e por ser uma pesquisa que se propõe a conhecer, compreender e interpretar a realidade de duas IES, esta pesquisa se caracteriza como exploratória do tipo estudo de caso comparativo (ou estudo de múltiplos casos). Para Yin (2010) e Bogdan e Biklen (1999), existem propostas de tipificação dos estudos de caso, como o estudo de caso único e o estudo de caso comparativo ou múltiplo. No estudo de caso único, o pesquisador estuda uma realidade, um ambiente, ou seja, um único caso. O estudo de caso comparativo ou múltiplo consiste em investigar dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados em que dois ou mais estudos de casos são efetuados, comparados e contrastados. O estudo de caso comparativo possui a mesma estrutura metodológica de um estudo de caso clássico, ou seja, não possui nenhuma distinção ampla entre o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo.

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, apesar de fazer uso de alguns dados quantitativos para melhor compreensão e análise dos dados. Segundo André (1995, p. 28), na pesquisa qualitativa “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. Dessa forma, o princípio do pesquisador que busca apreender o objeto de estudo em suas variadas facetas é o ponto-chave da pesquisa qualitativa.

Como percurso metodológico, a pesquisa adota o ciclo de pesquisa proposto por Minayo (2012, p. 25), que consiste em “um processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. Nesta perspectiva, a pesquisa é desenvolvida em três fases: (1) fase exploratória; (2) fase de trabalho de campo; e (3) fase de tratamento do material. É importante destacar ainda que “a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”, como apresentado na Figura 1.

Figura 1- Fases do ciclo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, com referência em Minayo (2005).

Desse modo, o percurso traçado para esta pesquisa considerou as três fases, que se articulam durante todo seu desenvolvimento, de forma não linear.

A **fase exploratória** inicia-se quando o pesquisador elege um tema para sua pesquisa e colhe informações que serão sistematizadas no projeto de pesquisa e continuam selecionadas por meio das disciplinas cursadas, das leituras decorrentes da revisão sistemática de literatura e da pesquisa bibliográfica e documental. Ou seja, é uma fase voltada para a construção do projeto, quando se interroga “preliminarmente, sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2012, p. 26). A fase exploratória deve ser programada e incluída em um cronograma, finalizada quando o pesquisador define o objeto de pesquisa, constrói o marco teórico conceitual a ser empregado na investigação, define os instrumentos de coleta de dados, define o espaço, o grupo de pesquisa, a amostragem e estabelece estratégias para entrada no campo de pesquisa.

No caso da presente investigação, esta fase consisti na consolidação de subsídios teóricos para reformulação do projeto de pesquisa, bem como para outras ações relacionadas às fases seguintes. As atividades de realização das disciplinas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação baseadas na pesquisa bibliográfica, na análise documental<sup>8</sup> e na revisão sistemática da literatura (RSL<sup>9</sup>) foram priorizadas, pois se apresentavam como alternativas viáveis para a imersão teórica na literatura já produzida por autores deste campo de estudo. O acesso ampliado

<sup>8</sup> Documentos relativos às políticas públicas de EaD no Brasil, como leis, decretos, portarias e outros.

<sup>9</sup> A revisão sistemática de literatura será amplamente discutida no segundo capítulo desta tese.

a pesquisas sobre esta temática oportunizou levantar questionamentos acerca do objeto de investigação e elegeu teorias e metodologias adequadas para este estudo, o que contribuiu para situar esta pesquisa no campo científico das produções intelectuais e para indicar a viabilidade de realização desta pesquisa. Neste sentido, optou-se pela pesquisa bibliográfica, análise documental e pela RSL, como formas de aproximação do objeto de estudo, mediante a coleta de dados que subsidiassem a realização desta investigação.

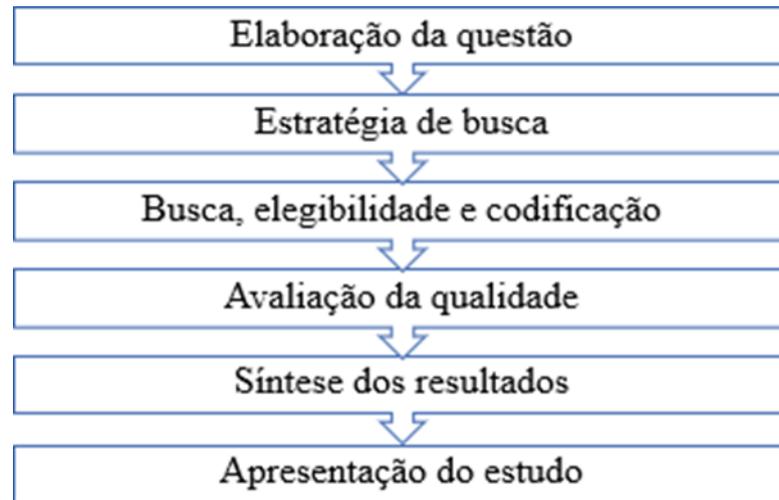
A RSL ocorreu de forma planejada, de material bibliográfico, desenvolvido por meio de uma metodologia explícita e sistemática, com o objetivo de inventariar e analisar publicações de pesquisas acerca de determinada temática, com o intuito de responder as questões previamente definidas.

Morandi e Camargo (2015) consideram que a RSL consiste em um método explícito e sistemático, que objetiva coletar e analisar publicações sobre determinada temática, bem como proporcionar uma visão abrangente e robusta que auxilia o pesquisador a responder a perguntas previamente estabelecidas, tornando-se uma etapa indispensável para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Rother (2007) amplia a discussão, ao destacar que a seleção e a análise do material bibliográfico se dão mediante o emprego de critérios pré- estabelecidos e avaliação objetiva e reproduzível, com apresentação de resultados qualitativos e/ou quantitativos.

Existe uma diversidade de métodos para a realização da RSL. Por isso, considera-se relevante que o investigador compreenda e selecione a metodologia mais adequada para a realização da sua RSL, com o objetivo de garantir a qualidade de sua pesquisa e que, com base neste estudo, se conheça o que já foi pesquisado acerca do tema, o que possibilita ao e levantar problematizações, delineando contribuições para o desenvolvimento de sua pesquisa. Nesse sentido, a RSL foi dedicada ao acesso a pesquisas que abordam temáticas relacionadas a esta investigação, ao buscar levantar bases teóricas e metodológicas mais amplas para a sua fundamentação.

Nesta investigação, optou-se por realizar a RSL na perspectiva de Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), um método composto por seis etapas, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2- Etapas da RSL



Fonte: Elaborado com base em Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015).

A primeira etapa da RSL consistiu na elaboração da questão, a partir da formulação da seguinte problemática: como as IES implementam a carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação?

Para a RSL, adotou-se o mesmo recorte temporal da pesquisa, que abrange o período cronológico de 2001 a 2019 e considera cenário expansionista da educação superior, no Brasil, quando a EaD entra em cena, nos cursos presenciais de graduação, a partir da publicação das Portarias 2.253/01, 4.059/04, 1.134/16, 1.428/18 e 2.117/19 (BRASIL, 2001b, 2004b,

2016a, 2018, 2019), que autorizam as IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino a ministrarem, na modalidade a EaD, parte da carga horária dos cursos presenciais de graduação.

Posteriormente, na segunda etapa da RSL, foram definidas as estratégias de busca, que envolve uma grande quantidade de informações a ser gerenciada, esta fase foi planejada a partir de quatro questões norteadoras: (1) quais bases de dados digitais serão utilizadas?; (2) qual será o recorte temporal?; (3) quais serão os descritores empregados para a busca eletrônica?; (4) quais critérios considerar no processo de seleção das pesquisas?

Com base nas questões levantadas, a investigação privilegiou as seguintes bases de dados, por reunirem produções, como publicações de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado de reconhecido valor acadêmico:

- Catálogo de teses e dissertações da Capes (BRASIL, 2021a);
- Portal de Periódicos da Capes (BRASIL, 2021b);
- Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr) (BRASIL, 2021c).

A definição de duas bases de dados da Capes se justifica por serem portais com acesso aberto de referência no campo da pesquisa educacional no Brasil. A base de dados Oasisbr é um portal, com acesso aberto, criado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que agrega pesquisas científicas brasileiras e portuguesas e reúne diversos indexadores, como, entre outros, a Rede de Repositório de Acesso Aberto à América Latina (La Referencia), o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (Rcaap), a Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT).

No que tange aos descritores para o processo de busca nas bases de dados, foram definidos com base na questão de pesquisa levantada anteriormente e nas portarias que normatizam as atividades a distância nos cursos presenciais de graduação. Assim, foram definidos cinco descritores: (1) *políticas públicas de EaD*; (2) *disciplinas online*; (3) *disciplinas semipresenciais*; (4) *carga horária a distância* e (5) *carga horária em EaD*.

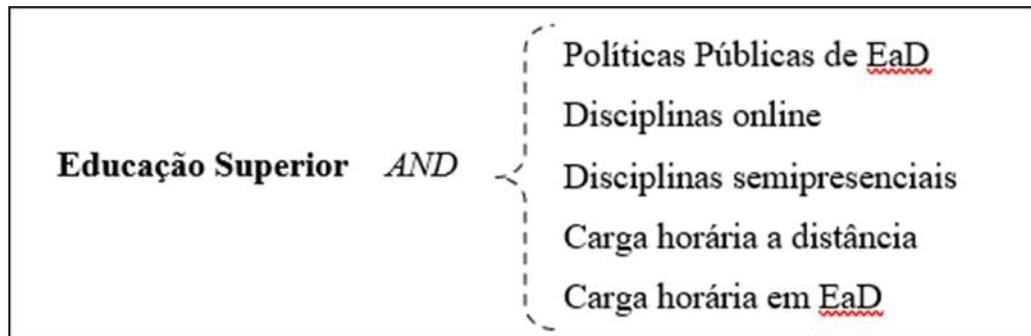
A pesquisa na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi realizada com a aplicação de descritores, individualmente, devido à dificuldade em aplicar filtros que permitissem utilizar o protocolo de *strings*<sup>10</sup> de busca. Desse modo, os descritores foram empregados entre aspas, que permite refinar o processo de busca e filtrar com maior eficácia as pesquisas resultantes dos descritores definidos.

Na busca realizada na base de dados do Portal de Periódicos da Capes e Oasisbr foram utilizados os seguintes critérios: busca avançada, por ser um filtro mais refinado e busca pelos descritores em todos os campos do texto e publicações. A partir do recurso de busca avançada foi possível criar *strings* de busca, com a associação do descritor *educação superior*, campo de pesquisa da presente tese, aos demais descritores definidos anteriormente, a partir de cinco combinações. Ressalta-se que este protocolo, adotado no processo de busca nestas bases de dados, foi utilizado com o objetivo de ter acesso à maior quantidade de produções relacionadas ao objeto desta pesquisa, de forma a simplificar o entendimento e ilustrar as combinações, como apresentado no Quadro 1.

---

<sup>10</sup> *Strings*: conjunto de palavras e termos referente ao tema de pesquisa conectados por operadores lógicos *and* e *or* (SCANNAVINO *et al.*, 2017, p. 28).

Quadro 1 - *Strings* de busca na base de dados Portal de Periódicos da Capes e Oasisbr

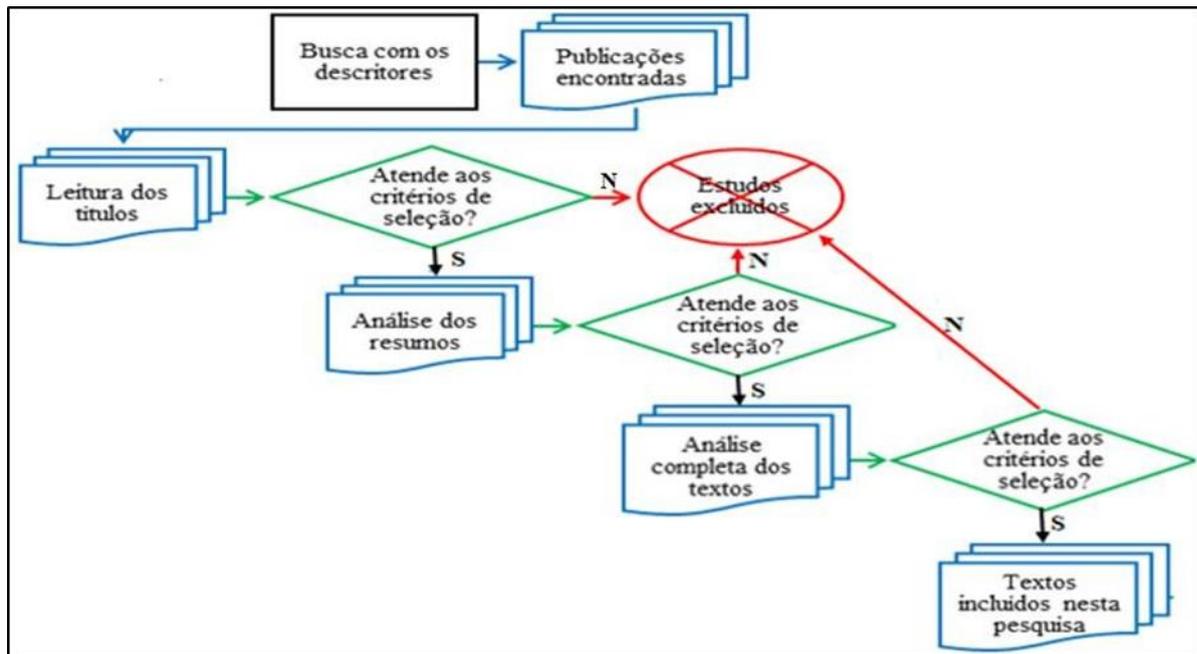


Fonte: Elaborado pela autora.

Como critérios de seleção (exclusão e inclusão), estabeleceu-se que as pesquisas seriam analisadas, com base no objeto desta investigação, com a seleção de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que pudessem contribuir para responder à questão deste estudo, desde que publicados dentro do recorte temporal estabelecido. Como critérios de exclusão, foram levados em consideração aspectos a serem utilizados para descartar aqueles que não são relevantes para esta pesquisa: trabalhos duplicados, fora do período cronológico definido e pesquisas não relacionadas à educação superior, em especial, em cursos de graduação. Na terceira etapa da realização da RSL, a busca empreendida nas bases de dados possibilitou o achado de pesquisas, seleção e codificação, o que possibilitou o acesso e a identificação de inúmeras produções acadêmicas.

Na quarta etapa da RSL, foi realizada a avaliação da qualidade do material encontrado. Mediante aos critérios de seleção definidos para esta RSL, realizou-se a análise dos títulos das pesquisas, com o objetivo de identificar estudos relevantes para esta temática. Posteriormente, realizou-se a leitura dos resumos/palavras-chave, na tentativa de identificar a temática trabalhada nas pesquisas, com vistas a correlacioná-las com a problemática inicialmente estabelecida para esta RSL e selecionar estudos potencialmente relevantes para realização do estudo analítico e, por fim, selecionar estudos primários a serem incluídos na pesquisa. De forma mais didática, esse processo pode ser visualizado no Fluxograma 1, que utiliza a estrutura de decisão Sim/Não.

Fluxograma 1 - Processo de busca, elegibilidade e codificação



Fonte: Elaborado com base em Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015).

A quinta e sexta etapas da RSL consistem na apresentação da síntese dos dados encontrados e dos resultados dos estudos empreendidos, o que será feito no segundo capítulo desta tese.

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, antes de empreender a discussão de como foram realizadas nesta pesquisa, é oportuno destacar que a pesquisa bibliográfica possui caráter diferente da pesquisa documental, embora se assemelhem. A principal diferença entre elas está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica é constituída por fontes diversificadas e por contribuições dos autores acerca de determinada temática (fontes secundárias), ao passo que a pesquisa documental, vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico (fontes primárias). Enquanto a pesquisa bibliográfica é constituída por fontes já elaboradas, analisadas e publicadas em livros e artigos científicos (GIL, 2010), a pesquisa documental é constituída por dados estatísticos, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, projetos, filmes e fotografias, entre outros.

Nesta investigação, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir das recomendações de Lima e Miotto (2007, p. 44), que julgam ser “importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. A pesquisa documental, foi realizada inicialmente com vistas a obter dados macros para subsidiar o entendimento do objeto de pesquisa. Desse modo, tendo em vista as políticas públicas educacionais, a pesquisa documental foi realizada em *sites*

de instituições, como o MEC e Inep, bem como em documentos emanados do poder público, instituídas a partir da década de 1990, em âmbito nacional, tais como: leis, decretos, portarias, resoluções, e outros documentos que tratam das políticas públicas educacionais da educação superior, da EaD e da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação.

Destaca-se, ainda, que foram realizadas buscas no portal do Inep e selecionados documentos para análise: resumo técnico do censo da educação superior e sinopse estatística da educação superior para obter dados acerca da oferta da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, com período cronológico de 2001 a 2019. Ao realizar esta análise, constatou-se que estes documentos não apresentavam dados relativos a essa temática, o que confirma a afirmativa de Segenreich (2009) acerca da ausência da publicação destes dados. Face a esta problemática, foi solicitado junto ao Inep, via plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação Fala.BR<sup>11</sup>, dados estatísticos com dimensões suficientes para realização desta pesquisa. Contudo, ressalta-se que, a partir da devolutiva do Inep, o recorte temporal foi alterado para o período cronológico de 2009 a 2019. Tal procedimento se justifica pelo fato de que o Inep não dispõe de dados estatísticos relativos às iniciativas institucionais relativas à oferta da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, no período de 2001 a 2008, com apresentação de dados estatísticos somente a partir do ano de 2009.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental foram realizadas com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa, constituindo-se de fundamental importância na definição do quadro conceitual do objeto deste estudo e no levantamento do aporte teórico para empreender a discussão proposta, com o objetivo de contribuir com elementos que subsidiarão a análise futura dos dados obtidos. Além destas ações citadas, na fase exploratória, foram realizadas a submissão do projeto de pesquisa ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS e, posteriormente, na Plataforma Brasil<sup>12</sup>, para avaliação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS e da UFG, esta última como instituição coparticipante (**Anexos A e B**).

Em continuidade, seguiu-se para a **segunda fase** do ciclo de pesquisa, relacionada com o trabalho de campo, quando foram aplicadas as técnicas de coleta de dados, a partir do

---

<sup>11</sup> A Plataforma Fala.Br é um serviço de acesso à informação do governo federal, criado pela Controladoria Geral da União (CGU), pela Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei nº 12.527/2011, para facilitar o acesso às informações públicas.

<sup>12</sup> Plataforma Brasil: Consiste em uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema de Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

levantamento do material documental, bibliográfico e institucional, dentre outros (MINAYO, 2012). Nesse sentido, com o objetivo de levantar informações acerca da problemática desta investigação, os dados da pesquisa de campo foram coletados a partir da análise documental e da aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aos coordenadores – em atuação no ano de 2019 – dos cursos presenciais de graduação no interior das IES selecionadas como campo de investigação.

Assim, a análise documental foi realizada a partir de suas especificidades e se deu por meio da análise de documentos institucionais da UFMS e da UFG vigentes no ano de 2019. Os documentos utilizados para esta pesquisa possuem características de fontes primárias e secundárias: Estatuto, Regimento Geral, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento Geral de Cursos de Graduação (RGCG), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Resoluções sobre carga horária na modalidade EaD.

Para a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas aos 16 coordenadores de cursos presenciais de graduação em atuação no ano de 2019 no interior das IES selecionadas como campo de investigação. O questionário foi construído tendo como referência o estudo de caso e as questões foram elaboradas de acordo com as especificidades do perfil dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de obter informações para tratamento e produção dos dados, com ênfase implementação da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais e demais recursos que envolvem a EaD.

A **terceira fase** do ciclo de pesquisa adotado consistiu no tratamento do material, isto é, na análise, propriamente dita, dos dados e na discussão dos resultados encontrados (MINAYO, 2012). Para isso, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, por ser considerada uma técnica metodológica que pode ser aplicada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo (BARDIN, 2011). O desenvolvimento desta técnica se deu em três momentos distintos: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na **pré-análise** foi desenvolvido um trabalho de organização e planejamento, que funciona como o estabelecimento de uma rota de trabalho, de forma precisa, contudo, flexível. Desse modo, por meio da leitura flutuante, foi realizado um primeiro contato com os documentos inicialmente selecionados para análise, de forma a confirmar sua permanência ou, até mesmo, sua exclusão, definir objetivos, hipóteses e elementos norteadores para a interpretação e sistematização do material de análise (BARDIN, 2011).

Na **exploração do material** foi realizada, de forma descritiva, uma interpretação crítica a partir dos dados, relacionando-os com o contexto da pesquisa, a fundamentação teórica e a questão norteadora de pesquisa. Dessa forma, a partir dos dados evidenciados na pesquisa bibliográfica, análise documental e questionário aplicado, realizou-se a descrição e a validação por meio da triangulação e comparação de diferentes fontes. Após este processo, foram definidas as categorias que compõem a finalização da tese.

No **tratamento dos resultados**, buscou-se estabelecer inferências e fazer interpretações dos dados, com base no referencial teórico utilizado para esta tese. Os dados foram, então, descritos, comparados entre si, agrupados e analisados de forma semântica, ou seja, concentrando-se nas relações e contextos semânticos das palavras, frases, símbolos e outros elementos de linguagem presentes nos dados (BARDIN, 2011).

Ressalta-se que a definição das categorias expressas na conclusão desta tese possibilitou avançar na análise dos dados a partir da possibilidade de codificação (atribuição de rótulos/nomenclaturas), agregação (agrupar as informações relacionadas), síntese (identificar tendências) e exposição dos resultados (relatar os dados de maneira clara e objetiva) (BARDIN, 2011).

O tratamento dos dados e a discussão dos resultados são momentos que conduzem a pesquisa à teorização sobre os resultados obtidos e que permitem o confronto entre a literatura já existente e o que o estudo de campo aponta de singular, como contribuição para o avanço do conhecimento. Desse modo, a análise e o tratamento dos dados coletados foram devidamente agrupados mediante o confronto entre as pesquisas bibliográfica e documental e as respostas às questões do questionário aplicado.

Quanto à sistematização e organização do conteúdo, o desenvolvimento desta pesquisa ficou didaticamente estruturado em três capítulos.

No **primeiro** capítulo é apresentado um estudo acerca da EaD, com base em sua origem, conceitos, ações e/ou programas desenvolvidos ao longo da sua constituição no Brasil, com foco no período pós-LDB de 1996. Em seguida, é feita uma discussão sobre as políticas públicas voltadas para esta modalidade educacional e seu processo de expansão, via educação superior. O **segundo capítulo** tem como foco resgatar a regulamentação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, seguida da apresentação da RSL realizada para esta pesquisa, com vistas a identificar e analisar estudos acerca da produção científica sobre a temática em foco, apresentando, ainda, o panorama do processo de expansão da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, com base em dados disponibilizados pelo Inep.

No **terceiro capítulo**, ao mesmo tempo em que é feita a caracterização do campo de estudo desta pesquisa, são apresentados e analisados os dados resultantes da pesquisa documental e das respostas às questões do questionário aplicado aos coordenadores dos cursos investigados.

# **1 EAD NO BRASIL: DENOMINAÇÕES, MARCO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste capítulo, objetiva-se realizar uma discussão acerca da EaD e suas políticas educacionais, no contexto da trajetória da expansão da educação superior brasileira, de modo a contribuir para a compreensão, com maior acuidade, do objeto de estudo desta pesquisa.

Na primeira seção, busca-se discutir sobre a EaD: sua origem, conceitos, gerações e principais ações e/ou programas desenvolvidos no Brasil.

Na segunda seção, a discussão tem como foco as políticas públicas de fomento à EaD, no contexto de expansão da educação superior, a partir da década de 1990, e suas implicações neste campo, com vistas a analisar a ampliação desta modalidade educacional nos diferentes contextos políticos.

## **1.1 Origem, conceitos e ações da EaD no Brasil**

A EaD possui longa trajetória no contexto mundial e nacional, contudo, sua expansão no Brasil se deu com o advento da internet nos anos de 1990, em especial, com a intensificação das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que a tornou uma modalidade educacional importante no contexto educativo. Assim, para se tratar das políticas públicas desta modalidade educacional, previamente, faz-se necessário compreendê-la em seu contexto histórico no que tange aos aspectos relacionados às interfaces entre denominações, conceitos e concepções que envolvem a EaD, gerações e principais ações e/ou programas desenvolvidos no Brasil.

### **1.1.1 Denominações utilizadas e regulamentação da EaD**

Ao se tratar de EaD, é necessário ressaltar que não existe uma denominação única no campo educacional que seja universalmente aceita por teóricos, instituições e profissionais da área. Em pesquisa realizada por Ruas (2016), foi identificado que a EaD recebeu diversas designações e conceituações, entre as quais: estudo por correspondência (Reino Unido), estudo em casa ou independente (Estados Unidos), estudos externos (Austrália), tele-ensino ou ensino a distância (França), estudo ou ensino a distância (Alemanha), educação a distância (Espanha), tele-educação (Portugal).

Diante da diversidade de termos, considera-se que essas diferenças surgem a partir de diversos elementos que influenciam na formulação de termos e conceitos, tais como: concepção

teórico-filosófica, apoio político-social, perfil do público-alvo, disponibilidade de recursos tecnológicos, necessidades educativas da população e modelo institucional, dentre outros.

Autores, como Formiga (2009) e Moore e Kearsley (2013) apontam que esta diversidade conceitual pode implicar na utilização imprópria do termo e, em decorrência, influenciar na qualidade das pesquisas, nas práticas pedagógicas, bem como na formulação de políticas públicas para esta modalidade educacional. Dessa forma, faz-se necessária a utilização criteriosa dos termos, dadas as implicações decorrentes do seu uso impreciso ou inadequado, com a consideração de que “a terminologia constitui o dialeto próprio de cada ciência. Ao mesmo tempo que esclarece para os já iniciados, pode confundir os menos familiarizados com o campo de atuação de uma ciência pelo uso diferente daquele estabelecido pelas fronteiras de determinada área de conhecimento” (FORMIGA, 2009, p. 39).

É importante destacar que a busca pela definição da concepção de EaD não é recente. A denominação *EaD* foi utilizada, primeiramente, por Michael G. Moore, em 1972, na Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência nos Estados Unidos, e alterada, em 1982, pelo Conselho Internacional de Educação a Distância. A concepção da expressão *educação a distância* foi problematizada entre Borje Holmberg, Michael G. Moore, Otto Peters e outros pesquisadores, ao realizarem pesquisas sobre o estudo por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Dada a necessidade de distinção e de utilização adequada dos termos relacionados à educação a distância nas pesquisas em âmbito nacional e internacional, o Quadro 2 exibe algumas denominações, bem como seus conceitos e especificidades.

Quadro 2 - Denominações utilizadas para a educação a distância

<b>Denominações</b>	<b>Conceitos e especificidades</b>
Aprendizagem aberta (AA)	Define-se, fundamentalmente, por critérios de abertura relacionados ao acesso, lugar e ritmo de estudo, ou seja, enfatiza as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes.
Aprendizado assíncrono Aprendizagem por computador	Refere-se às formas da EaD em que a comunicação é mediada de forma assíncrona por meio da internet, com a utilização de recursos, como <i>e-mail</i> , <i>websites</i> e outros.
Aprendizado distribuído Aprendizagem flexível	Disponibilidade de acesso a conteúdo de ensino em qualquer lugar, com ou sem fins lucrativos.

(Continua...)

(Continuação...)

Denominações	Conceitos e especificidades
Ensino on-line <i>e-learning</i> ou aprendizagem virtual	O prefixo <i>e</i> indica eletrônico e refere-se às formas da EaD pela internet.
Aprendizado variado	Ensino em sala de aula complementado fora dela com o uso da tecnologia, com o objetivo de apoiar métodos face a face para grupos.
Educação por correspondência	Distribuição dos materiais de ensino e interação entre professores e estudantes via sistema postal.
Estudo em casa	Foco no local de aprendizado.
Tele-educação (rádio/televisão)	As aulas são transmitidas via TV ou rádio, com quase nenhuma interação.
Educação aberta a distância (EaD)	Definida pela maior flexibilidade de acesso, abertura de sistemas e autonomia do estudante.
Educação a Distância (EaD)	Definida pela prática social educativo-dialógica, integrada ao uso das TDIC.

Fonte: Organizado pela autora, com base em Moore e Kearsley (2011), Lima (2014a) e Ruas (2016).

No Brasil, a EaD é explicitamente citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/1996, que dispõe, em seu artigo 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 relativo a cursos de educação a distância.

[...]

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

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens.

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observa-se que o artigo 80 da LDB de 1996, refere-se à implementação da EaD no Brasil, mas, embora faça menção à expressão *educação a distância*, não a caracteriza, explicitamente, como uma modalidade educacional. No entanto, esse artigo da lei representou, pela primeira vez, o reconhecimento legal da EaD no contexto educacional brasileiro.

Posteriormente, no ano de 1998, foi publicado o Decreto nº 2.494/1998, que regulamenta o artigo 80 da LDB. Neste decreto, a EaD foi oficialmente conceituada como “[...] uma *forma de ensino* que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados

isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998b, grifo nosso).

Ao se analisar o Decreto nº 2.494/1998, foi possível destacar alguns elementos importantes para se conceituar a EaD. A utilização das expressões *forma de ensino*, *autoaprendizagem* e *suportes técnicos* demonstra que a sua conceituação está centrada em questões técnicas e não nos processos de ensino e aprendizagem, na valorização do professor e nas questões relacionadas à mediação pedagógica, que são inerentes a qualquer modalidade educacional. Arruda e Arruda (2015, p. 324) contribuem com essa discussão, ao destacarem que o texto deste decreto iniciou um processo de facilitação da oferta da EaD por instituições do setor privado, sobretudo na perspectiva da redução de custos na oferta de cursos superiores. Este fato se deve à compreensão de que o processo de *autoaprendizagem* tem implicações na desvalorização dos professores e na centralidade em materiais didáticos como elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, sem falar que as exigências relativas à estrutura física para a oferta de cursos a distância eram ambíguas e a sua fiscalização praticamente inexistente, por não haver legislação específica. Nesse sentido, abriam-se “muitas brechas para ofertas de cursos superiores de qualidade duvidosa, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*”.

Posteriormente, no ano de 2005, o conceito foi alterado e a EaD passou a ser caracterizada pelo Decreto n.º 5.622/2005 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, 2005a, grifo nosso).

Observa-se que este decreto apresenta alguns avanços quanto à conceituação da EaD, bem como apresenta de forma mais clara a sua organização pedagógica, uma vez que este texto legal aponta para a substituição das terminologias *forma de ensino* por *modalidade educacional*; *auto-aprendizagem* por *mediação pedagógica*; *suportes de informação* por *meios e tecnologias de informação e comunicação*; e, em especial, reconhece a inserção de estudantes e professores como agentes principais dos processos de ensino e aprendizagem.

No ano de 2017, por meio do Decreto nº 9.057/2017, a conceituação sofre novas alterações e a EaD passa a ser conceituada como:

[...] *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 professores da educação que estejam em lugares diversos* (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Neste decreto, observa-se que algumas questões inerentes ao campo educacional são levantadas pelo texto legal, ao envolver as modalidades presencial e a distância, uma vez que estão presentes no decreto preocupações com a integração das TDIC (com a necessidade de profissionais qualificados), com as políticas de acesso e com os processos de avaliação. Neste decreto, ficou definido a especificidade da EaD, isto é, o que a torna uma proposta diferenciada da educação presencial: uma modalidade educacional na qual as atividades são desenvolvidas por “estudantes e profissionais da educação que estejam *em lugares e tempos diversos*” (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Face ao entendimento de que existem diversas definições de EaD por parte de autores e das próprias diretrizes nacionais, esta pesquisa assume um posicionamento cauteloso, para que equívocos conceituais não sejam reproduzidos. Por isso, opta-se por adotar a expressão *educação a distância* (EaD), denominação proposta por Moore e Kearsley (2013), ao afirmarem que esta denominação contempla as demais terminologias, uma vez que não se restringe ao ensino e/ou à instrução. Adota-se, também, nesta tese, a concepção de EaD definida por Lima (2014b, p. 60) como “[...] 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”.

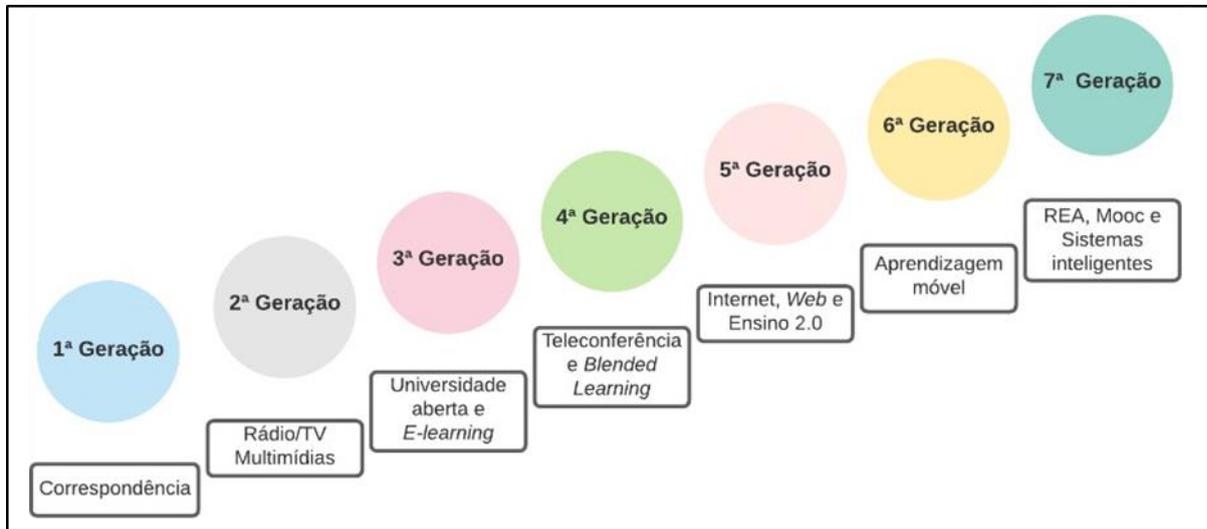
A denominação EaD, torna-se pertinente por se tratar de uma ação pedagógica que envolve os processos de ensino e aprendizagem, a partir do caráter dialógico de todo ato formativo, ainda que subsidiados por recursos tecnológicos (RUAS, 2016).

### 1.1.2 Gerações de EaD

Diante da discussão empreendida até o momento, observa-se que os conceitos da EaD variam entre os autores. Pesquisadores clássicos que discutem esta temática, como Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), divergem entre si não só quanto à denominação, mas também, quanto à quantidade de gerações da EaD estabelecidas, geralmente, de acordo com as tecnologias em cada momento histórico. Enquanto os primeiros identificam cinco gerações, o

último reconhece a existência de sete gerações. A Figura 3 apresenta as gerações da EaD, sob a perspectiva destes autores.

Figura 3 - Gerações da EaD



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014).

Sob a ótica de Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), as gerações da EaD têm como base as tecnologias utilizadas em cada momento histórico de sua evolução. Assim, a primeira geração, foi marcada pelos estudos por correspondência, iniciando-se com o desenvolvimento da imprensa e dos serviços postais, considerados de baixo custo e confiáveis, de modo que os materiais eram enviados, via correios, aos estudantes, com vistas a facilitar o acesso a todos. As primeiras ações desta geração foram realizadas internacionalmente, no ano de 1878, e no Brasil, no ano de 1904.

A segunda geração foi marcada, de acordo com Moore e Kearsley (2013), pelas transmissões por rádio e televisão. No Brasil, seu início ocorreu no ano de 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e, no ano de 1967, com a televisão educativa. Existia um desinteresse das Universidades e escassez de profissionais para atuar nos cursos. As atividades desenvolvidas que utilizavam o rádio não lograram êxito, enquanto as atividades que utilizavam a televisão atingiram sucesso, graças aos auxílios financeiros, em especial, da Fundação Ford. Aretio (2014) denomina esta geração de geração multimídia.

Quanto à terceira e quarta gerações, não existe consenso sobre as suas denominações e características. Moore e Kearsley (2013) consideram que a terceira geração é marcada pelas universidades abertas, em que os estudos eram mediados por diversas tecnologias, como correspondência, rádio, televisão, conferências por telefone, *kits* experimentais, biblioteca local

e outros recursos, a partir das experiências de destaque na criação da *Administrative Information Management of University of Wisconsin* (Administração e Gestão da Informação da Universidade de Wisconsin.) e a *University Open of Great Britain* (Universidade Aberta da Grã-Bretanha), enquanto a quarta geração, foi marcada pelo uso de teleconferências, videoconferências e audioconferências, o que possibilitou a interação de forma síncrona<sup>13</sup>. Para Aretio (2014), no entanto, a terceira geração foi marcada pelo uso do *e-learning* e pela utilização integrada das telecomunicações e da informática. Nesta geração, o emprego da TV, rádio, audioconferência e teleconferência foi intensificado, e implicou em avanços no que tange à comunicação síncrona, já a quarta geração, foi marcada pela utilização do *blended learning*, combinação entre a educação presencial e a distância.

A quinta geração, segundo Moore e Kearsley (2013), ainda está em curso e é marcada pelo uso da internet/*web*. Aretio (2014) considera que a quinta geração foi marcada pelo Ensino 2.0, com uso da internet e de outros recursos, como: computadores, *softwares* gratuitos, ferramentas e aplicações integradas à *web 2.0*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), multimídias (textos, vídeos, áudios, imagens etc.), o que contribui, significativamente, para a realização dos processos de interação dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, em tempo real e em locais diferentes.

Por fim, a sexta e a sétima geração são classificadas somente por Aretio (2014). A sexta geração foi definida pelo uso da aprendizagem móvel, marcada pelo emprego das tecnologias móveis, como os *smartphones* e *tablets*, o que facilitou a conectividade e a mobilidade para acesso por parte dos utilizadores. Ressalta-se que o emprego destas tecnologias se deu por volta do ano de 1999, contudo, somente no ano de 2007, com o desenvolvimento de sistemas operacionais<sup>14</sup>, como *Windows Phone* e *Android*, estas tecnologias passaram a ter melhor desempenho e se estabeleceram no campo educacional.

A sétima geração, atualmente em curso, de acordo com Aretio (2014), surgiu no ano de 2002, e é caracterizada pela utilização de recursos educacionais abertos (REA<sup>15</sup>), cursos abertos *online* e sistemas inteligentes. Os REA consistem em recursos digitais gratuitos e livres disponibilizados para realização de pesquisas e atividades de ensino.

---

<sup>13</sup> Comunicação síncrona: tipo de interação em que a comunicação ocorre em tempo real.

<sup>14</sup> Conjunto de *softwares* (programas) que gerenciam as funções do processador tomando possível operações (interface) entre o utilizador e o aparato tecnológico.

<sup>15</sup> Os REA são utilizados como estratégia para a democratização da educação em todo o mundo, com o objetivo de fomentar alternativas sustentáveis para barreiras ao direito à educação de qualidade (SANTANA; ROSINI; PRETTO, 2012).

Os *Massive Open Online Courses (Mooc*<sup>16</sup>) têm como objetivo estimular a produção e o compartilhamento de conhecimentos, ofertados por diversas instituições, em nível internacional, como *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* e *Coursera*, e, em nível nacional, pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre outras. Estas instituições organizam e administram verdadeiras plataformas globais de aprendizagem, que oferecem a qualquer pessoa, em qualquer lugar, acesso aos cursos *online*, devidamente certificados. Iniciativas desta natureza se tornaram possíveis graças aos sistemas automatizados que utilizam inteligência artificial para reconhecer, recuperar, interpretar e programar dados inseridos no próprio sistema, o que constitui em uma das tecnologias mais utilizadas no campo educativo.

Face às gerações apresentadas por Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), observa-se que a definição das gerações da EaD está relacionada diretamente com as tecnologias utilizadas para realização dos processos de ensino e aprendizagem nesta modalidade educacional, contudo, salienta-se que as tecnologias envolvidas não possuem caráter excludente, pelo contrário, podem ser utilizadas de forma complementar e coexistem ao longo do tempo. Contudo, faz-se necessário destacar a importância do processo educativo neste contexto, considerando-se, além da disponibilidade dos recursos tecnológicos, outros fatores que se constituem como elementos fundantes de um processo formativo: a abordagem pedagógica, o modelo educacional e o perfil do estudante, dentre outros. Face à categorização realizada pelos autores, no contexto mundial, considera-se que nesta tese que Aretio (2014) apresenta as gerações da EaD de um modo mais ampliado, enfatizando como papel de suma importância, a consolidação das TDIC, ocorrida com o surgimento e a difusão da internet, ao trazer uma nova roupagem para a EaD, o que contribuiu para o seu desenvolvimento e expansão.

### 1.1.3 Ações da EaD no Brasil

A discussão realizada, até aqui, refere-se à EaD no contexto mundial. No Brasil, isso se deu de forma mais lenta quando comparado com o contexto mundial. Historicamente, a EaD surge, no Brasil, no ano de 1904, com ações desenvolvidas de modo informal, o que perdura até o advento da LDB/1996.

---

<sup>16</sup> Objetiva-se facilitar o acesso à educação “através de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e aprendizagem, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida” (AMIEL, 2012, p. 19).

Para caracterizar a constituição da EaD como uma modalidade educacional legalmente reconhecida pelo sistema brasileiro de ensino, podemos, então, considerar dois períodos distintos: um período anterior à LDB/1996 e outro pós-LDB. O Quadro 3 apresenta, de forma cronológica, ações, programas e projetos desenvolvidos no Brasil, no período de 1904 a 1996, anterior a qualquer marco regulatório sobre a EaD.

Quadro 3 - EaD no Brasil, no período anterior ao seu reconhecimento legal (1904-1996)

<b>Período</b>	<b>Ações/Programas/Projetos</b>
<b>1904</b>	Curso profissionalizante por correspondência
<b>1923</b>	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro: Educação via rádio, com ofertas de cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia
<b>1934</b>	Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro
<b>1937</b>	Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC
<b>1939</b>	Instituto Rádio Técnico Monitor: Pioneiro em oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência
<b>1941</b>	Instituto Universal Brasileiro: segundo instituto a oferecer cursos profissionalizantes
<b>1941</b>	Universidade do Ar: extinta em 1944
<b>1947</b>	Surge a nova Universidade do Ar (Unar), patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e emissoras associadas, sendo extinta em 1961
<b>1959</b>	Escolas Radiofônicas
<b>1961</b>	Movimento de Educação de Base (MEB), marco na EaD não formal no Brasil
<b>1962</b>	Fundação da <i>Occidental School</i> , em São Paulo
<b>1965</b>	Criação das TVs educativas mantidas pelo poder público
<b>1967</b>	Código Brasileiro de Telecomunicações: base legal para o uso de transmissões de programas educativos pelas emissoras
	Projeto Saci: Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
	Instituto Brasileiro de Administração Municipal: ensino por correspondência
<b>1969</b>	Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais
<b>1970</b>	Projeto Minerva, convênio entre Ministério da Educação, Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta. Extinto em 1980
	TVs Educativas, com programação cultural variada e programas de tele-ensino
	Informações Objetivas Publicações Jurídicas
<b>1972</b>	Programa Nacional de Tele-educação (Prontel)
<b>1973</b>	Projeto Logos: programa do MEC para formar professores via material impresso
<b>1976</b>	Sistema Nacional de Tele-educação
<b>1977</b>	Telecurso 2º grau: Programa via televisão e material impresso da Fundação Roberto Marinho
<b>1979</b>	Universidade de Brasília (UnB): cursos de extensão. Primeira universidade a utilizar a EaD na educação superior no Brasil
<b>1980</b>	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred): rádio difusão educativa brasileira
<b>1981</b>	Centro Internacional de Estudos Regulares (Cier), do colégio Anglo-Americano, com oferta de ensino fundamental e médio a distância
	Telecurso do 1º grau. Programa via televisão e material impresso da Fundação Roberto Marinho
<b>1983</b>	Senac: Programas radiofônicos, denominados Abrindo Caminhos
<b>1984</b>	Projeto Ipê, parceria entre a TV Cultura, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Fundação Padre Anchieta

(Continua...)

## (Continuação...)

<b>Período</b>	<b>Ações/Programas/Projetos</b>
<b>1988</b>	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos: Curso Verso e Reverso – Educando o Educador
<b>1989</b>	Primeiro Encontro Nacional de EaD; Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IpaE)
	Criado o Centro de Educação Aberta da UnB
<b>1991</b>	Programa Salto para o Futuro
<b>1993</b>	UnB: Consórcio Interuniversitário de EaD (Brasilead)
<b>1994</b>	Sistema Nacional de EaD (Sinead)
	Início da oferta do primeiro curso de graduação a distância pela Universidade Federal de Mato Grosso
<b>1995</b>	Fundação da Associação Brasileira de EaD (Abed)
	Centro Nacional de Ensino a Distância
	Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ): cursos do 6º ao 9º ano por meio de programas televisivos e material impresso.
	TV Escola (Criação da Secretaria de EaD/MEC)
	Programa Salto para o Futuro, programa de formação continuada de professores da educação básica

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ruas (2016), Cruz e Lima (2019) e Bernardes (2020).

Cruz e Lima (2019) consideram que o fortalecimento das ações educacionais a distância se deu em meados da década de 1970, com a utilização da televisão e com o desenvolvimento de atividades relacionadas à EaD no período pré-LDB/1996, ou seja, até 1995. A EaD vai se consolidando por meio de iniciativas em que o Estado se faz presente, ora isoladamente, ora com o apoio de universidades ou parceiros privados. Outra questão ocorrida está relacionada com o fim do governo militar, a partir do ano de 1985, quando o MEC criou medidas voltadas para a EaD, como a criação do grupo de trabalho para elaborar políticas, a remodelação do Inep e a criação da Coordenadoria de EaD (Cead), no âmbito do MEC.

Destaca-se, no período anterior à LDB/1996, que a EaD foi desenvolvida no Brasil de modo informal, contudo, não ilegal, já que estas ações não estavam vinculadas à educação formal e, assim, não possuíam condições legais para emissão de certificação. Quanto às ações de EaD relacionadas ao ensino fundamental e médio, a oferta dos conteúdos e estudos ocorriam a distância, sem controle de frequência ou matrícula, mas as avaliações eram aplicadas presencialmente nas secretarias de educação.

No ano de 1996, teve início o marco legal da EaD, no Brasil, com iniciativas mais expressivas, ao ampliar as possibilidades de oferta da EaD no campo acadêmico, graças ao seu reconhecimento legal, bem como ao desenvolvimento tecnológico, como apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - EaD no Brasil no período pós LDB/1996

Ano	Ações/Programas/Projetos
1996	Criação da Secretaria de EaD no âmbito do MEC (Seed/MEC)
1997	Canal Futura
	Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)
	Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de 2º Grau de Matemática e Ciências
1998	Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)
1999	Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne universidades públicas do Brasil
	Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) criado pela Seed/MEC
2000	Projeto Veredas, criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais Consórcio Cederj (Rio de Janeiro)
	Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA); Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (Ricesu)
	Criação do Centro de EaD (Cederj)
	TV na Escola e os Desafios de Hoje
	Telecurso 2000. Formação de nível de primeiro e segundo grau e cursos profissionalizantes
2001	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I
2002	Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, criada no âmbito do MEC
	Incorporação da Cederj à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Cecierj)
2003	Referenciais de Qualidade para EaD recomendados pelo MEC
2004	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II
	Grupo de Trabalho de EaD para a Educação Superior (Gteades), criado pelo MEC
	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pro-licenciatura)
2005	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (Mídias na Educação)
	Pró-Letramento
	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pro-infantil)
	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
2006	Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2007	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
	Portal do <i>Software</i> Público Brasileiro e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (e-Proinfo)
2008	Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância, entidade nacional que representa os estudantes de cursos na modalidade EaD no Brasil
2009	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)
	Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial
	Fundação da Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância
	Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS)
2010	Chamada 01 - Programa de Mestrado Profissional em Matemática (Profmat)
2011	Extinção da Seed pelo Decreto nº 7.800
	Sistema Rede e-Tec Brasil
	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, com cursos presenciais e a distância
2013	Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)
	Programa de Mestrado Profissional em Física (ProFis)
	Programa de Mestrado Profissional em Biologia (ProfBio)

(Continua...)

## (Coontinuação...)

Ano	Ações/Programas/Projetos
2014	Audiência pública do marco regulatório da EaD, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)
	Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes)
	Programa de Mestrado Profissional em Química (ProfQui)
	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)
	Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública
	Edital nº 75/2014 da UAB, com oferta de 250 mil novas vagas
2017	Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio)
2018	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProfEDFísica)
2019	Crescimento na taxa de matrículas de cursos a distância no ensino superior pelo setor privado entre o período de 1996 a 2019 atinge 35.767%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ruas (2016), Cruz e Lima (2019) e Bernardes (2020).

O Quadro 4 demonstra que o desenvolvimento das ações de EaD foram ampliadas de forma significativa ao longo da década de 1990, com as iniciativas das IES, bem como pela evolução tecnológica, em especial, pelo advento da internet, com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento e expansão da EaD.

Cruz e Lima (2019) destacam que uma das ações para colocar em prática a proposta da LDB/1996 foi a criação do Proinfo pelo MEC, com o objetivo inserir as TDIC na prática pedagógica das escolas públicas do ensino fundamental e médio, com laboratórios de informática, equipados com computadores e outros dispositivos para formação de professores e iniciação dos estudantes em informática aplicada à educação.

A promulgação do Decreto 5.622/2005 impulsionou o processo de expansão da educação superior via EaD. A partir desse marco legal, essa modalidade educacional passou a ter lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, como política de Estado, elemento de interesse das instituições educacionais públicas e privadas, com a possibilidade de atender a mais estudantes, de forma *online*, com impactos na redução de investimentos relacionados à infraestrutura (CRUZ; LIMA, 2019).

O contexto de expansão da educação superior por meio da EaD constitui o pano de fundo das discussões acerca do objeto de estudo desta investigação. Nesse sentido, a próxima seção é dedicada à discussão sobre o processo de expansão da EaD e as políticas públicas que lhe dão sustentação.

## 1.2 Políticas públicas de EaD para a educação superior

Para a expansão da educação superior no Brasil, desde a década de 1990, foram realizadas diversas iniciativas, como a ampliação da oferta de vagas no ensino superior pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>17</sup>, o financiamento estudantil do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>18</sup>, e ainda, a adoção da EaD neste nível educacional.

No âmbito da EaD, os marcos normativos têm dado suporte à educação superior. No sentido de entender a discussão proposta, considera-se fundamental, compreender o conceito de política, política social, política pública e política educacional, bem como suas etapas de desenvolvimento. Desse modo, será realizada uma breve explanação sobre essas conceituações para, posteriormente, adentrarmos na discussão em foco, que são as políticas de EaD na educação superior.

### 1.2.1 Política, política social, política pública e política educacional

Inicialmente, esclarece-se que, a partir de uma perspectiva etimológica, a política é uma palavra de origem grega (*politikó*), que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*; e a palavra pública é de origem latina (*publica*) e significa *povo, do povo* (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

No entendimento de políticas como expressão da participação do povo, destacamos a concepção de política social, situada em um momento histórico, que se constitui em meio a tensões com a economia, a política e a luta de classes, de modo que, as políticas sociais são expressão de projetos em disputa na sociedade. Nas palavras de Behring e Boschetti (2006, p. 47):

A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de

---

<sup>17</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “objetivando criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

<sup>18</sup> O Prouni foi instituído pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamenta a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e destina-se à concessão de bolsas integrais e parciais de estudo, para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b).

produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações e tensões anteriores.

Portanto, as políticas sociais são espaços de luta pelos direitos sociais, efetivadas também, por pressões sobre o Estado, para assumir as políticas sociais, com um caráter de publicidade.

Com base neste entendimento, busca-se a compreensão acerca da política pública. Souza (2003, p. 13) considera que a política pública se constitui como um campo do conhecimento que objetiva “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender porque ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente)”. Sob a ótica de Parada (2006, p. 67), considera-se que política e política pública estão relacionadas às diferentes formas de poder<sup>19</sup>:

As políticas públicas são um fator comum na política e nas decisões do governo e da oposição. Assim, a política pode ser analisada como a busca de estabelecer políticas públicas sobre determinadas questões, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental do que o governo deve fazer refere-se ao desenho, gestão e avaliação de políticas públicas (PARADA, 2006, p. 67, tradução nossa<sup>20</sup>).

Desse modo, considera-se que a política transcende as ações do governo e envolve a participação da sociedade civil. A política pública está relacionada às atividades de Governo e de Estado, de forma direta ou indireta por seus atores. Com vistas a ampliar a compreensão desta concepção, é salutar destacar a existência dos quatro tipos de políticas públicas: (a) redistributivas: consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos”; (b) distributivas: consistem em ações cotidianas do governo, que dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse; (c) políticas regulatórias: estão relacionadas, essencialmente, ao campo de ação do poder legislativo e versam sobre a elaboração das leis que autorizam os governos a desenvolverem ou

<sup>19</sup> Poder é a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que, de outra forma, ele/ela não faria. Isso significa dizer que o “poder é a capacidade do ser humano de influenciar o comportamento de outro ser humano” (RODRIGUES, 2010, p. 15).

<sup>20</sup> Texto original: *Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del que hacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas* (PARADA, 2006, p. 67).

não determinada política pública redistributiva ou distributiva; e (d) políticas constitutivas: são as políticas que distribuem as demandas entre municípios, estados, governo federal e definem as competências e formas de participação social nestas ações (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Dessa forma, as políticas públicas podem ser caracterizadas como políticas de Governo e de Estado. As políticas de Governo, consistem em políticas em que o poder Executivo decide em um processo elementar de formulação e implementação de determinadas ações e programas, com vistas a atender às demandas da agenda política interna. As políticas de Estado “são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Na análise das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais. Azevedo (2004, p. 8) pondera que a política educacional se constitui em “um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas nas políticas – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades”. Neste sentido, as políticas educacionais, constituem-se em planos, programas e projetos que visam as ações específicas para o setor.

Outra conceituação acerca das políticas educacionais é a de Cóssio (2010, p. 1), que considera as políticas educacionais para:

[...] além das questões de ordem legal, mas as inclui, denotando claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder. Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise circunstancial e particularizada.

Com base nessas ponderações, considera-se que as políticas educacionais são estratégias elaboradas e aplicadas pelos governos com vistas a determinados fins. Essas estratégias objetivam resolver problemas da sociedade, contemplar interesses, dirimir embates entre grupos da população ou avaliar influências externas, como é o caso dos organismos internacionais que, nas últimas décadas, têm interferido decisivamente nos rumos da educação, especialmente, nos países periféricos, como será discutido nas análises realizadas neste trabalho.

Destaca-se que o processo de concepção de uma política pública é composto por um conjunto de atividades ou estágios com vistas às demandas e interesses da sociedade. Estes estágios compõem etapas ou momentos do processo de formulação das políticas públicas e são

apresentados por diversos autores que utilizam diferentes termos, contudo, convergem na mesma linha de pensamento. Com o objetivo de apresentar este processo de constituição de uma política pública, apresenta-se as etapas ou momentos do processo de formulação de políticas públicas sob a perspectiva de Saraiva (2006), conforme mostrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Etapas ou momentos do processo de formulação de políticas públicas

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>
<b>Agenda</b>	Define os fatos sociais que deverão ser incorporados na lista de prioridades do poder público. Para sua inclusão na agenda, o fato social adquirirá a qualidade de um problema social, o que justificaria uma intervenção pública legítima, e será alvo de debates pela sociedade.
<b>Elaboração</b>	Identifica e delimita o problema, sobre o qual serão determinadas possíveis alternativas para solução, bem como a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e indicação das prioridades.
<b>Formulação</b>	Levanta e define alternativas para atingir os objetivos/solucionar os problemas, a partir dos marcos jurídicos, administrativos e econômicos, dentre outros.
<b>Implementação</b>	Preparação para colocar em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, ações, programas e projetos, ou seja, “[...] é constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política” (SARAIVA, 2006, p. 34)
<b>Execução</b>	Definida como o conjunto de ações determinadas na fase anterior, ou seja, é a política pública posta em prática, a sua realização efetiva.
<b>Acompanhamento</b>	Realiza a supervisão da execução da política pública, com o objetivo de oferecer informações para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos e seus impactos e levantar ações para a correção de eventuais problemas no curso do processo.
<b>Avaliação</b>	Realizada posteriormente, para fornecer informações sobre os efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saraiva (2006).

Observa-se, com base no Quadro 5, que a constituição de uma política pública apresenta diversas etapas no seu processo de estruturação e conta com a participação de distintos atores e procedimentos previamente definidos quanto às prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes traçadas, com atendimento das normas constitucionais.

Com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien, realizada em 1990, da qual o Brasil é um dos países signatários, houve o estabelecimento de metas para a educação mundial. Libâneo (2013, p. 45) pondera que:

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Nesse contexto, as políticas educacionais no Brasil passaram a se pautar pelo atendimento às orientações de organismos multilaterais internacionais, com visão estrita à superação de desigualdades regionais, redução dos índices de analfabetismo, evasão escolar, repetência e superação de problemas de aprendizagem na educação básica. Há, de fato, o foco na educação básica, o que explicita os interesses de formação mínima da população por meio da educação pública, sugerindo que a educação superior fique sob a responsabilidade dos cidadãos, sobretudo nas instituições de ensino privadas.

Em especial, no campo da educação superior, face ao cenário historicamente deficitário neste nível educacional e às novas demandas globais, os organismos multilaterais internacionais foram diretivos e determinantes para que o Brasil adotasse políticas expansionistas com foco na oferta de vagas concentradas na iniciativa privada, mesmo após assumir como prioridade as políticas de equidade, com o objetivo de corrigir as deficiências históricas apresentadas nesse nível educacional (CASTRO; ARAÚJO, 2018). Desde a publicação da LDB/1996, complementada, posteriormente, por diversos atos normativos, a EaD constituiu-se como um marco na política de educação superior no Brasil.

Ressalta-se que com a LDB/1996, houve uma diversificação do sistema de educação superior, que se constituiu em um novo modelo de estrutura e funcionamento das IES no País, como apresentamos na Figura 4.

Figura 4 - Estrutura e funcionamento das IES no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996a) e Sguissardi (2014).

No que diz respeito à natureza administrativa das IES, estão associadas à natureza jurídica da mantenedora à qual estão vinculadas. Os artigos 19 e 20 da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) foram complementados por decretos que definiram com maior precisão a natureza administrativa dessas instituições. As IES públicas são mantidas e administradas pelo poder público federal, enquanto as IES Estaduais e Municipais estão sob a jurisdição dos respectivos

sistemas. As IES privadas de ensino são instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e estão organizadas em duas categorias, a saber:

- com fins lucrativos: instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos, particular, em sentido estrito;
- sem fins lucrativos: instituição mantida por ente privado, contudo, sem fins lucrativos. Elas são classificadas em: (a) *Confessional*: instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideologia específicas e que incluam na sua entidade mantenedora, representante da confissão de fé; (b) *Comunitária*: instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Instituição detentora de certificado de qualificação de instituição comunitária, emitido pelo MEC, nos termos da legislação própria; e (c) *Filantrópica*: instituição de educação enquadrada na forma da lei, mantida por ente privado, sem fins lucrativos. Para fins de sistema e cadastro junto ao e-MEC são sinalizadas como filantrópicas as instituições que possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas) (BRASIL, 2017).

Quanto às modalidades de organização acadêmica, as IES estão divididas de acordo a abrangência de sua atuação em ensino, pesquisa e extensão, classificadas em:

- Faculdades: organização acadêmica inicial das IES. Faculdades são instituições não universitárias de educação superior, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob a mesma direção e regimento comum, com a finalidade de formarem profissionais, podendo ministrar os cursos deste nível e atuar nas diversas modalidades, desde que credenciadas pelo poder competente;
- Centros Universitários: são IES pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar;
- Universidades: são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;
- Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: instituições de ensino básico e superior, pluricurriculares e multicâmpus, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Para efeitos regulatórios, equiparam-se às universidades federais;

- Centros Federais de Educação Tecnológica: constitui modalidade de instituições especializadas de educação profissional, nos termos da legislação própria. Para efeitos regulatórios, equiparam-se aos centros universitários (BRASIL, 2017).

Quanto à vinculação jurídica, as IES estão vinculadas ao sistema federal e estadual. Pertencem ao sistema federal todas as IES federais, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). As IES privadas estão vinculadas, para efeitos de avaliação, regulação e supervisão, a órgãos federais, como: Secretaria de Educação Superior (Sesu), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres), Inep e Capes. Ao Sistema Estadual estão vinculadas as IES estaduais e municipais que, para efeito de avaliação, regulação e supervisão, estão vinculadas aos respectivos órgãos estaduais, como os Conselhos Estaduais de Educação, contudo, seguem normas federais quando “pleiteiam recursos federais para desenvolvimento de pesquisa e quando da criação, reconhecimento, avaliação e regulação dos cursos de mestrado e doutorado, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu*” (SGUISSARDI, 2014, p. 2).

As modalidades de cursos de graduação e de pós-graduação são definidas, no artigo 44 da LDB/1996, como:

- cursos sequenciais: são programas de estudos concebidos por IES credenciadas pelo MEC para atender a objetivos formativos definidos, individuais ou coletivos, oferecidos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, a graduados ou àqueles que já iniciaram curso de graduação, mesmo não tendo chegado a concluí-lo;
- graduação: curso disponível a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação podem ser nos graus de bacharelado, licenciatura ou tecnologia;
- pós-graduação: são cursos de educação superior, compreendendo os programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional (*stricto sensu*) e cursos de especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- cursos de extensão: ofertados pela IES, voltados a estreitar a relação entre universidade e sociedade, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino (SGUISSARDI, 2014).

Outro elemento importante para o sistema de educação superior, a partir da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), está relacionado à EaD, que é citada pela primeira vez em um documento jurídico no Brasil, o que iniciou o processo de legitimação desta modalidade educacional no País. Nesta direção, o Brasil experimentou um processo de expansão da educação superior da EaD como estratégia, sobretudo, com a supremacia da participação do setor privado na oferta de vagas.

No cenário da EaD, no Brasil, desde a LDB de 1966 (BRASIL, 1996), diversas políticas públicas foram instituídas, ancoradas por leis, decretos, portarias, instruções normativas, referenciais e notas técnicas, com o objetivo regulamentar, supervisionar e avaliar as especificidades desta modalidade educacional. No entanto, a partir da análise da trajetória da EaD, sob a lente das políticas públicas, observa-se um contexto político antagônico, com cenários assimétricos quanto à realidade das IES públicas e privadas.

Com base nessas considerações iniciais, a discussão que se segue está organizada em cinco períodos concernentes aos últimos mandatos de presidentes da república do Brasil, com vistas a descortinar os cenários da EaD desde o ano de 1996. Para tanto, considera-se que o crescimento da EaD na educação superior brasileira tem sido alavancado por políticas educacionais que explicitam as disputas e embates que circundam a educação superior.

Ressalta-se que o número elevado e a diversidade de decretos, portarias e resoluções, contribuem, por um lado, para o entendimento do processo legal da EaD e sua expansão na educação superior, mas, por outro, dificultam um relato coerente da análise documental. Dessa forma, serão apresentados os principais marcos regulatórios da EaD, a partir da LDB/1996, com vistas a compreender a realidade multifacetada e a revelar aspectos que nem sempre estão explícitos.

### **- Políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2002)**

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) foi marcado por dois mandatos completos, o primeiro entre os anos de 1995 a 1998 e o segundo, no período de 1999 a 2002.

Com a promulgação da LDB/1996, surge um novo cenário para a educação superior, pois foi desencadeado um processo de reformulação no sistema de educação superior no Brasil. Esta reformulação deu espaço à expansão da educação superior associada às políticas implementadas no País a partir da promulgação da legislação. Para Castro e Araújo (2018, p. 195), com a aprovação da LDB/1996, diversos instrumentos relacionados à educação superior

foram instituídos os quais “orientaram a flexibilização do atendimento, a diversificação institucional, a ampliação do número de matrículas por meio de políticas focais, a utilização da educação a distância e a privatização”. A utilização em larga escala da EaD no Brasil, em especial, para a expansão da educação superior, encontrou respaldo nas orientações dos organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, a partir de documentos norteadores que direcionam os países, sobretudo, aqueles em desenvolvimento, para ampliar a cobertura dos seus sistemas de ensino superior, que utilizam, para isso, a EaD, dadas as suas potencialidades em atingir ampla cobertura, universalização e equidade do acesso à educação superior.

Desse modo, organismos multilaterais internacionais, com vistas ao cumprimento das orientações para a educação, passaram a vincular ajuda financeira para o atendimento às metas para a educação mundial, o que tornou a EaD ferramenta potencializadora para o alcance destas metas. Sob a ótica do Banco Mundial, a EaD constitui-se como uma possibilidade viável para superar barreiras culturais, distâncias geográficas e solucionar questões relacionadas ao acesso e eficiência a baixo custo, em relação à educação presencial. Para a Unesco, a EaD se constitui como uma estratégia para minimizar barreiras culturais e distâncias geográficas, garantir o acesso à educação, além de ser de menor custo para os estudantes comparada à educação presencial (DOURADO, 2011; LIMA 2013).

Dado este cenário, é salutar destacar que alguns documentos internacionais foram determinantes para as políticas de EaD com vistas à expansão da educação superior no Brasil. Três deles foram produzidos pelo Banco Mundial: o primeiro, *Prioridades e estratégias para a educação*, publicado no ano de 1996 (BANCO MUNDIAL, 1996); o segundo, *Ensino superior em países em desenvolvimento*, quando a EaD foi mencionada como ferramenta potencializadora para a problemática acerca da expansão da educação superior, foi publicado no ano de 2000 (BANCO MUNDIAL, 2000); no ano de 2002, um terceiro documento direcionado ao Brasil, *Ensino superior no Brasil: desafios e opções*, faz uma recomendação específica no que se refere à utilização da EaD como ferramenta significativa para a expansão da educação superior (BANCO MUNDIAL, 2002). Outro documento relevante foi emitido pela Unesco, originado na Conferência Mundial Sobre Educação Superior, realizada em 1998, a *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*, que enfatiza o papel e as potencialidades das tecnologias para o campo educacional, bem como os desafios que representam para os países em desenvolvimento, com recomendações para que os países acompanhassem esta tendência (UNESCO, 1998).

A EaD se constituiu, em especial, na educação superior, na transição de um sistema de educação presencial e de elite para um sistema de massa, quando passou a ocupar, a partir do ano de 1996, um espaço de referência na formulação das políticas educacionais de expansão, com destaque para a formação de professores (DOURADO, 2008). Portanto, no governo do presidente FHC, o ano de 1996, foi um marco para a EaD no Brasil, já que ocorreu o início do processo de regulamentação desta modalidade educacional, a criação das condições legais para implantação de cursos regulares a distância, mediante políticas educacionais com vistas à expansão da educação superior. Ressalta-se que, inicialmente, no período de 1996 a 2001, os cursos a distância eram ofertados por IES públicas e, a partir do ano de 2002, também, por IES privadas, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público <sup>21</sup>	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1996 – 2000	7	0	6.430	0	1.682	0
2001	10	0	6.856	0	5.359	0
2002	16	9	16.591	7.798	34.322	6.392

Fonte: Elaborada com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed<sup>22</sup> (BRASIL, 2021d).

Observa-se, a partir dos dados apresentados neste Quadro, que a EaD inicia seus primeiros passos na educação superior no ano de 1996, de forma tímida, ofertada, até o ano de 2001, exclusivamente, por IES públicas. Este período foi marcado por um crescimento significativo da EaD na educação superior, graças à adesão aos cursos ofertados a distância, com taxa de crescimento de 128,6%, no credenciamento das instituições, 158%, na oferta de vagas, e 1.941%, nas matrículas. Lima (2013) chama a atenção ao destacar que, neste período, o governo FHC estava focado na formação de professores que atuavam no ensino fundamental, com vistas a atender às orientações de organismos multilaterais internacionais.

Nas IES privadas, a inserção da EaD se deu no ano de 2002, quando se efetivou o processo de credenciamento das IES para a oferta de cursos a distância, o que resultou, no ano de 2002, em 36% de instituições credenciadas, 32% da oferta total de vagas e 15,7% das matrículas realizadas. Giolo (2018, p. 75) destaca que “havia, em 2002, milhares de pedidos de

<sup>21</sup> As universidades credenciadas eram: Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Estadual do Ceará, Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Alagoas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Estadual de Ponta Grossa (GIOLO, 2018).

<sup>22</sup> Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

credenciamento de instituições e de autorização de cursos no âmbito do MEC. À medida que foram sendo liberados, houve uma desenfreada corrida às minas de ouro recém-descobertas”.

Dourado e Santos (2011, p. 163) destacam que a expansão da EaD no País foi intensificada a partir do ano de 2000, face as articulações por parte do governo, bem como de grupos de universidades para que se implantasse a EaD. Estas articulações resultaram “da criação das condições para instituição da EaD por meio de um marco regulatório, da criação de um grupo para pensar a modalidade, da celebração de protocolos de cooperação, além de consórcios universitários para a sua oferta”. Desse modo, considera-se que a análise das políticas de EaD instituídas neste período contribuem para uma compreensão acerca do cenário da EaD apresentado por meio dos dados do Quadro 6, bem como sinaliza o delineamento de outros movimentos políticos voltados para a EaD no Brasil que foram historicamente constituídos no decorrer dos anos seguintes e que impactaram, de alguma forma, o contexto atual.

Para compreender a expansão da EaD neste governo, cabe destacar que, previamente e durante este período em análise (1996 a 2002), diversas políticas educacionais foram instituídas e que contribuíram neste processo de regulamentação e expansão desta modalidade educacional no Brasil. Isto posto, serão destacadas as principais delas de modo a situar o contexto histórico e político. Antes da promulgação da LDB/1996, foi publicado o Decreto nº 1.917/1996, que criou a Secretaria de EaD (Seed), como um órgão do MEC, com atuação, principalmente, na articulação da política de EaD, na promoção e coordenação de planos, programas e ações (BRASIL, 1996b). Posteriormente, foi instituída a LDB/1996, que incluiu a EaD como prática educativa legalmente aceita no Brasil.

No ano de 1997, foi instituído, por meio da Portaria Seed/MEC nº 5/1997, o Programa de Apoio à EaD (Papad), que concedeu auxílio financeiro à realização de pesquisas em nível de dissertações e teses sobre temas relacionados à EaD e tecnologias educacionais, com o objetivo de promover o conhecimento neste campo, na avaliação e divulgação do uso das novas tecnologias na educação, o que inclui os programas TV Escola, Salto para o Futuro, ProInfo e Proformação (MENEZES, 2001). Lima (2014a) acrescenta que, até o ano de 2002, o Papad<sup>23</sup> recebeu 296 propostas e concedeu auxílio a oitenta projetos voltados para a EaD e tecnologias no campo educacional.

---

<sup>23</sup> Destaca-se que, no ano de 2005, foi lançado o último edital do Papad para submissão e seleção de propostas para apoio a este projeto e, atualmente, não há nenhum programa similar que estimule estudos e pesquisas sobre EaD.

No ano de 1998, a EaD foi regulamentada com base no Art. 80 da LDB/1996, por meio do Decreto nº 2.494/1998. Observa-se que este decreto traz o conceito da EaD, como tratado na seção anterior desta tese, bem como apresenta alguns elementos que merecem destaque, tais como: a) os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, alinhada, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais; b) necessidade de credenciamento das IES para oferta da EaD e autorizações terão prazo limitado de cinco anos; c) indicação do Ministério da Educação como responsável por estabelecer procedimentos, critérios e indicadores de qualidade nos processos de credenciamento institucionais para oferta da EaD; d) os certificados e diplomas de cursos a distância terão validade nacional; e) exigência de avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada (BRASIL, 1998).

Giolo (2008a, p. 3), ao tratar deste Decreto, faz uma crítica ao considerá-lo “extremamente breve com apenas 13 artigos, genérico e claudicante quanto ao seu objeto”, o que remete para regulamentos posteriores e questões relacionadas à oferta de programas *stricto sensu*, à regulamentação do credenciamento de IES, à autorização e reconhecimento de cursos de educação profissional e de graduação, bem como relacionadas aos procedimentos, critérios e indicadores da avaliação. Os artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/1998 foram alterados pelo Decreto nº 2.561/1998, que trata, fundamentalmente, da competência dos sistemas estaduais e municipais.

Posteriormente, foi publicada a Portaria nº 301/1998, que normatizou os procedimentos de credenciamento das IES para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, seguida da Portaria MEC/Seed nº 9/1998, que constituiu a comissão especial para proceder à análise de processos de credenciamento das IES e de autorização de cursos de graduação a distância.

No ano de 2000, por meio da Portaria MEC nº 495/2000, foi instituída uma comissão, no âmbito da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), com vistas a propor diretrizes para o desenvolvimento de projetos, critérios, padrões e procedimentos para a organização de cursos de graduação e foram estabelecidos os indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, com o objetivo orientar as IES e comissões de especialistas para análise dos projetos de cursos a distância. Ressalta-se que, de certa forma, este documento serviu como bússola para nortear a elaboração de projetos a serem submetidos pelas IES. No ano seguinte, o PNE 2001-2010 foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), com o objetivo de estabelecer diretrizes e metas para a educação no

Brasil para o período de 2001 a 2010. Em especial, na educação superior, este plano exerceu forte influência nas políticas de expansão deste nível educacional, com vistas a alcançar 30% da taxa líquida de matrículas<sup>24</sup> de jovens na idade entre 18 a 24 anos nos cursos de graduação. Esta meta objetivava reduzir o déficit educacional com vistas a fazer a transição do sistema de elite para um sistema de educação de massa (CASTRO; ARAÚJO, 2018).

No referido documento, entre os objetivos e metas estabelecidos para a educação superior, observa-se o emprego da EaD como estratégia para esta expansão, como “um *meio auxiliar de indiscutível eficácia*” (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, grifo nosso). Arruda e Arruda (2015), ao tratarem do referido documento, observam que a utilização da expressão *meio auxiliar* indica uma interpretação perigosa da EaD como uma forma de encobrir as falhas históricas da falta de acesso à educação superior no Brasil. A expressão *de indiscutível eficácia* está relacionada à afirmativa sem respaldo científico ou empírico, à exceção da perspectiva posta pela ampliação do acesso à educação superior. Acrescentam, ainda, que o PNE-2001/2010 refletiu duas diferentes abordagens acerca da EaD: a primeira, um olhar mercantil, de venda da educação como uma mercadoria, “com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato”; e a segunda, com olhar de caráter instrumental e técnico, segundo o qual a “presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos a distância” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325).

Cabe destacar que o PNE descreveu a EaD na Seção III e na subseção 6 – EaD e tecnologias educacionais – e nela foram estabelecidas 22 metas para a EaD e as tecnologias na educação, das quais são destacadas as mais pertinentes ao objeto deste estudo:

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.  
[...]
8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.  
[...]
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

---

<sup>24</sup> A taxa líquida de matrículas “consiste na razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade considerada ideal para estar cursando um determinado nível de ensino e a população total da mesma faixa etária” (SIEBIGER, 2018, p. 506).

12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas (BRASIL, 2001, p. 55).

Sobre as metas do PNE 2001-2010, Lima (2014a, p.50) destaca que no referido documento, 22 metas estão voltadas para a EaD e as tecnologias educacionais e estão relacionadas à regulação e ao estímulo à expansão, que “anuncia a necessidade de regulamentação, parcerias e expansão de vagas na formação de professores, na educação profissional e de jovens e adultos”. Além disso, tais metas estimulam o desenvolvimento de programas educativos. Outra questão que merece destaque, além destas metas, refere-se à exigência de formação em nível superior para os professores da educação básica, que exercem pressão no processo de expansão da educação superior, via EaD. Cruz e Lima (2019) acrescentam, ainda, que, face à necessidade de cumprir as metas do PNE 2001-2010, o governo desenvolveu ações intensificadas por meio de leis, resoluções, portarias e decretos que, diretamente ou não, impactaram na forma, no conteúdo e na estrutura da EaD no Brasil.

Em 2001, foi aprovada, pelo CNE e pela Câmara de Educação Superior, a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (BRASIL, 2001c), que traz orientações sobre a abertura de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância e sobre a necessidade de credenciamento institucional para sua oferta. No mesmo ano, por meio da Portaria MEC nº 1.098/2001, foi suspenso, de forma temporária, o recebimento, nos protocolos do MEC e do CNE, das solicitações de credenciamento de IES federais, de autorização de cursos superiores e habilitações, de remanejamento de vagas e de autorização de câmpus e cursos fora de sede. A suspensão se deu face à “necessidade de modernização e informatização de procedimentos referentes à tramitação de processos de autorização e credenciamento de cursos e instituições integrantes do sistema federal de ensino superior” (BRASIL, 2001d, p. 1).

Na sequência, a Portaria nº 3.021/2001 autoriza o recebimento de solicitações de credenciamento de IES para ministrar cursos a distância, exclusivamente para pedidos de autorização para o funcionamento de cursos de graduação a distância para a formação de professores e mantém suspenso o recebimento de todas as demais solicitações (BRASIL, 2001e). Segundo Castro e Araújo (2018), o processo de credenciamento destas instituições para a oferta da EaD se deu por meio das orientações dos organismos multilaterais internacionais, face à grande demanda interna e à forte pressão do setor privado para implementar políticas que estimulassem a EaD no País. Desse modo, o MEC iniciou um processo de credenciamento das IES públicas e privadas para ofertar a EaD na educação superior, sendo a maioria voltada para integrar consórcios.

No ano de 2001, como uma forma de incluir métodos e práticas de ensino- aprendizagem que empreguem as TDIC na educação superior foi editada a Portaria nº. 2.253/2001 (BRASIL, 2001b), que regulamenta a implementação do *método não presencial* em cursos de graduação presenciais nas IES do sistema federal de ensino, desde que obedecidas as disposições da lei, o que deu início ao marco legal para o processo de acoplamento<sup>25</sup> entre a educação presencial e a distância. Ressalta-se que as Portarias seguintes relativas a este processo serão amplamente discutidas na próxima seção desta tese, por constituírem objeto desta pesquisa.

No ano seguinte, em janeiro de 2002, foi instituído o sistema de acompanhamento de processos das IES (Sapiens/MEC), por meio da Portaria MEC nº 323/2002, para reabertura de submissão dos processos de solicitação de credenciamento, reconhecimento e autorização de cursos superiores, inclusive em EaD. Para Dourado (2008, p. 900), a partir desta portaria “efetivou-se um processo de credenciamento de IES para a oferta de cursos na modalidade a distância, com forte presença da esfera privada”. Segenreich (2009) concorda com o autor ao considerar que, a partir deste momento, a EaD se torna declaradamente uma estratégia de expansão universitária, chamando a atenção, ainda, quanto à ampliação e à mercantilização desta modalidade, em sentido macro, com forte influência do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, à semelhança do processo de expansão da educação superior presencial. É importante ponderar que a mercantilização da educação superior tem suas bases em uma ampla reforma desse nível educacional em escala mundial, que é decorrente da reestruturação do capitalismo para o regime de acumulação flexível em um processo de ampliação dos nichos de lucratividade do capitalismo (HARVEY, 2012).

A comercialização da educação ganhou força, a partir de 1998, quando foi considerada um serviço pela Organização Mundial do Comércio, possível visualizar esse movimento na Europa, com o Tratado de Bolonha, após o qual se inicia uma planificação da educação superior em diversos países em que a educação é tida como mercadoria comercializável, esvaziando-a da sua dimensão de bem social.

No ano de 2002 foi publicada a Portaria MEC nº 335/2002, que cria a comissão assessora, com o objetivo de apoiar a Sesu na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta da EaD na educação superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria

---

<sup>25</sup> O termo *acoplamento* é utilizado nesta pesquisa a partir da perspectiva de um processo de movimento cíclico, que implica em alterações mútuas entre as unidades interatuantes e no qual as especificidades de cada modalidade de ensino se integram e se complementam, como “resultado das modificações mútuas que as unidades interatuantes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações” (MATURANA; VARELA GARCIA, 1997, p. 105).

de Educação Média e Tecnológica, da Capes e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (BRASIL, 2002). Segundo Lima (2014a), esta comissão publicou, à época, relatório que destacava o contexto da EaD, além de indicar aspectos essenciais de um projeto de curso superior a distância, com apresentação de uma proposta de regulamentação para EaD e de um novo decreto.

Outras questões que merecem atenção, referem-se à ausência de regulamentação específica em relação à qualidade – que foi inserida na agenda das políticas educacionais somente no final do ano de 2002 –, e à proposta de regulamentação da EaD por uma comissão de especialistas, que abordaram, entre outros, temas como: (a) abandono do duplo credenciamento; (b) credenciamento de parcerias; (c) manutenção dos momentos presenciais na avaliação dos estudantes e (d) implantação da avaliação institucional (SEGENREICH; CASTRO, 2012).

Face à discussão empreendida, observa-se que no segundo mandato do governo FHC inúmeros atos normativos foram instituídos, com o objetivo de regulamentar a EaD no Brasil, visto que a fecundação e gestação desta modalidade educacional se deu no mandato anterior. Considera-se que, nesse contexto histórico, as políticas educacionais para a EaD delinearam o movimento político do referido período, com possibilidades de execução de políticas educacionais como estratégia para expansão da educação superior no Brasil. Castro e Araújo (2018, p. 200) consideram que no governo FHC, em especial, com a LDB/1996 e o PNE 2001-2010, viabilizou-se a implantação de programas governamentais de indução da expansão, o que favoreceu a organização do sistema de educação superior, porém, este período pouco contribuiu para o fortalecimento da educação como bem público, ao se considerar que estas “medidas beneficiaram o desenvolvimento do setor privado mercantil, que, usufruiu da flexibilização das normas e do uso dos recursos públicos e foi-se ampliando de forma acentuada, de modo que se tornou hegemônico no processo de ampliação da Educação Superior”.

No âmbito nacional, Chaves (2019) chama atenção para o crescimento do setor privado-mercantil na educação superior brasileira. Esse setor está organizado em grupos empresariais ou oligopólios e com a peculiaridade de terem um crescimento baseado fortemente na captação de vultosos recursos públicos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Apesar da questão dos conglomerados extrapolar a discussão deste trabalho, não podemos deixar de pontuar que o campo da educação superior brasileira reflete a predominância de IES privadas, que dominam a oferta de cursos, inclusive, de cursos na modalidade a distância, o que acirra ainda mais uma abordagem mercantilizada da EaD, com disputas entre as instituições que não perpassam pelo debate da qualidade dessa modalidade de ensino.

### - Políticas educacionais do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (Governo Lula) foi marcado por dois mandatos completos, o primeiro no período de 2003 a 2006 e o segundo entre os anos de 2007 e 2010. Foi uma gestão voltada para a expansão de investimentos no campo educacional e pela assistência social, com avanços significativos no que tange aos indicadores sociais (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Na gestão do presidente Lula houve uma grande expectativa de mudanças no contexto educacional, visto que predominava, no governo anterior, um aspecto neoliberal, que visava atender aos interesses do mercado capitalista (FERREIRA *et al.*, 2020). Contudo, face às políticas educacionais instituídas neste governo, as discussões acerca da EaD na educação superior, em especial, sofreram críticas por parte dos pesquisadores do campo acadêmico da educação. A continuidade da tônica neoliberal das políticas sociais e, por conseguinte, das políticas educacionais demonstrou que não haveria ruptura para uma continuidade das ações do governo FHC, com vistas à ampliação do acesso à educação superior, como previsto no PNE 2001-2010 com forte ênfase na EaD, sem uma discussão aprofundada dos parâmetros de qualidade para garantir uma democratização da educação superior.

Observa-se que, no início do Governo Lula, a tendência de adoção da EaD ainda não era suficientemente explícita, contudo, notava-se a existência de traços de continuidade do Governo FHC no atendimento às demandas de vagas e matrículas por parte das IES públicas e privadas. Os dados referentes a este período demonstram uma discrepante diferença entre os setores público e privado, como pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2003-2010)

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2003	21	16	3.740	20.285	39.804	10.107
2004	24	21	6.308	106.771	35.989	23.622
2005	24	37	37.616	385.795	54.515	60.127
2006	33	44	37.630	775.920	42.061	165.145
2007	48	49	108.562	1.432.508	94.209	275.557
2008	59	56	254.477	1.445.012	278.988	448.973
2009	69	60	67.812	1.493.903	172.696	665.429
2010	67	68	52.190	1.581.928	181.602	748.577

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Os dados apresentados no Quadro 7 indicam o crescimento linear do número de IES credenciadas para a oferta de cursos a distância, oferta de vagas e quantitativo de matrículas, com forte predominância do setor privado.

Ao analisar os dados, observa-se um crescimento progressivo no setor público, com destaque para os anos de 2006 a 2010. Neste período, as taxas de crescimento das instituições públicas credenciadas atingiram 219%, a oferta de vagas oferecidas atingiu 1.295% e as matrículas nos cursos a distância chegaram a 356%.

No setor privado foi observado um crescimento contínuo e vertiginoso da EaD, marcado por um processo acelerado de privatização da expansão da educação superior via EaD, a partir da proliferação de IES credenciadas. Neste período, o crescimento destas IES privadas credenciadas atingiu 325%, com elevadas taxas de oferta de vagas (7.698%) e matrículas (7.036%). Percebe-se que, embora o setor privado tenha adotado a EaD tardiamente em relação ao setor público, houve investimento neste processo, de modo que, rapidamente, o setor privado passou a prevalecer no cenário da educação superior, bem como se tornou elemento de destaque no mercado educacional. Segenreich (2013) considera que este cenário de predominância do setor privado se deve à ausência de regulamentação específica para a modalidade e pela agilidade das IES na criação de cursos a distância.

De modo geral, no Governo Lula, ao se analisar o quantitativo de oferta de vagas *versus* matrículas, constata-se que no setor público o quantitativo de matrículas foi maior que a oferta de vagas em 58,3%, fato este que pode ser justificado pela demanda reprimida acumulada. No setor privado este quadro foi inverso, o que evidenciou um descompasso relativo ao quantitativo de oferta de vagas em relação às matrículas realizadas nos cursos a distância e apontou para um cenário de ociosidade de vagas da ordem de 66,9%. Para Castro e Araújo (2018, p. 202), diversos elementos podem ter contribuído para essa ociosidade, como o desinteresse dos estudantes, resistência em fazer um curso a distância, metodologia utilizada e infraestrutura de funcionamento dos cursos, acrescentando, ainda, que “a ociosidade do sistema não deixa de se constituir em um paradoxo”.

Estes dados são delineados por diversos elementos relativos à condução da política da EaD iniciada no governo anterior, mas, no Governo Lula, instrumentos jurídicos foram instituídos e apresentavam maior detalhamento quanto à regulação da EaD no Brasil, bem como diversas ações e programas tiveram influência no processo de expansão da educação superior por meio da EaD.

Segenreich (2011, p. 2) considera que, até o início do Governo Lula, ocorreu um processo de marginalização da EaD, ao considerar que sua implantação no governo anterior

estava constituindo “um sistema paralelo de ensino, que vinha criando, até aquele momento, um mundo paralelo, subterrâneo, cada vez mais difícil de ser avaliado em termos de suas intencionalidades e impacto na educação”. No entanto, já no seu final, avalia-se que o Governo Lula foi marcado por um processo de amadurecimento e experiências práticas da EaD, em especial, via IES públicas, bem como foi cercado de cuidados relativos à avaliação e expansão desta modalidade educacional. Como este governo esteve na gestão por dois mandatos e foi atuante no campo da EaD, diversas políticas educacionais foram instituídas nesse período, as quais serão analisadas a seguir, com base nos dados apresentados no Quadro 7.

No ano de 2003, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial, por meio de Decreto Presidencial, de 20 de outubro de 2003, com a finalidade de analisar a situação da educação superior e apresentar um plano de ação com o objetivo de reestrutura, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Arruda e Arruda (2015, p. 327), ao tratarem deste Decreto, fazem uma crítica e assinalam que estava em consonância com a linha teórica adotada no PNE 2001-2010: “uma direção claramente liberal, no sentido de considerar o aspecto quantitativo da EaD, como potencializadora da ampliação da oferta de vagas no ensino superior com custos reduzidos e valorização das técnicas e tecnologias”.

Neste mesmo ano, foram publicados os referenciais de qualidade para a EaD na educação superior, conforme determinado no artigo 2º do Decreto nº 2.494/1998, que substituiu os indicadores de qualidade, publicados no ano de 2000 (BRASIL, 2000c). Este documento, embora não possua força de lei, consiste em um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que tange aos processos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. Lima (2014a) destaca que este documento, em relação ao anterior, traz, como diferencial, aspectos relacionados ao compromisso dos gestores, à sustentabilidade financeira e à qualidade dos cursos, enquanto os demais itens são semelhantes: indicações sobre o desenho do projeto, equipe profissional multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias e transparência das informações.

No ano de 2004, foi criado o sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes), como política de Estado, por meio da Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de melhorar a:

[...] qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da

valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

Este sistema foi criado a partir do processo avaliativo com três elementos principais: avaliação das IES, avaliação dos cursos de graduação e desempenho acadêmico dos estudantes, de modo a conciliar o processo de expansão com a qualidade da oferta, o que funcionou como uma ferramenta indutora de qualidade, “por integrar ao processo avaliativo os diferentes contextos que englobam as ofertas no ensino superior presencial e, em especial, a distância” (GARRIDO *et al.*, 2015, p. 19).

Na sequência, foi publicada a Portaria MEC nº 1.180/2004, que institui a comissão especial de acompanhamento e verificação, formada por representantes da Sesu e do Inep, com o objetivo de acompanhar o cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 1/2001, referentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos no Brasil, presencialmente e a distância. Criou-se por meio da Portaria nº 37/2004, o Grupo de Trabalho de EaD para educação superior (Gteades), com o objetivo de oferecer subsídios para estratégias de EaD. Souza *et al.* (2021) destacam que, a partir deste grupo, foi elaborado um documento que, posteriormente, foi utilizado como base para a construção de documentos regulatórios oficiais, principalmente, o Decreto nº 5.622/2005.

Estabeleceu-se por meio da Portaria nº 12/2004, a Comissão de Seleção de Projetos da Chamada Pública nº 1/2004 para o apoio financeiro à educação superior a distância. Posteriormente, foi instituído o Decreto nº 5.159/2004, com ampliação das competências da Seed e inclusão das ações de articulação e ampliação da EaD e a preocupação com sua qualidade. Lima (2014a, p. 56) destaca que este decreto imprimiu alterações e complementou as ações da Seed, “demonstrando a preocupação do governo com os processos de regulamentação na área, tais como o estabelecimento de diretrizes e de instrumentos para credenciamento e reconhecimento de IES e a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores”.

Por fim, no ano de 2004, pode-se destacar a Portaria nº 4.059, que revoga a Portaria nº 2.253/2001 e autoriza a oferta da carga horária na modalidade semipresencial na educação superior, com foco na inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem e a EaD como estratégia no processo de expansão da educação superior. Destaca-se, ainda, a Portaria nº 4.361/2004, que revoga a Portaria nº 301/1998 e institui o Sapiens/MEC.

No início do ano de 2005, por meio da Portaria nº 9/2005, foi designada a subcomissão para analisar o projeto de criação de cursos livres a distância, com o objetivo de

aperfeiçoamento das atividades teóricas da residência médica. Em seguida, a Portaria nº 31/2005 criou a coordenação geral de avaliação institucional de educação superior, que estabeleceu procedimentos para organização e aplicação de avaliações externas das IES, com vistas ao credenciamento e reconhecimentos dos cursos presenciais e a distância, de graduação e tecnológicos, de acordo com o Sinaes. A Resolução nº 6/2005 tratou da autorização de cursos livres a distância para o aperfeiçoamento dos médicos residentes e a Resolução nº 34/2005, que estabeleceu critérios e procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura a distância. A Portaria nº 3.185/2005 constituiu a Comissão de Elegibilidade, incumbida de receber, abrir e realizar o exame formal da documentação encaminhada pelas IES públicas, comunitárias ou confessionais, referentes a projetos de cursos de licenciatura a distância para posterior seleção.

No ano de 2005, foi instituído, o Decreto nº 5.622/2005, que revoga os Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998). Giolo (2008b) e Segenreich (2013) chamam a atenção para a motivação deste decreto, que se deu face à ausência de regulamentação específica e à agilidade do setor privado para criar cursos a distância. Destaca-se que no ano de 2005, o quantitativo de IES privadas credenciadas representava 61% contra 39% do setor público.

O Decreto nº 5.622/2005 foi muito importante para a EaD no País, pois apresentou melhorias no seu conceito, como discutido em seção anterior desta tese, bem como o detalhamento de aspectos relativos à EaD, no tocante às regras de regulação e avaliação fixadas pelo decreto anterior e que merecem destaque: (a) a EaD passa a ser considerada modalidade educacional; (b) equivalência de períodos entre os cursos presenciais e a distância; (c) obrigatoriedade de encontros presenciais; (d) credenciamento específico para todas as modalidades educacionais (especial, profissional, técnica, tecnológica e educação superior); (e) autorizou a EaD na educação básica apenas como elemento complementar à formação do estudante; (f) distinção de diplomas; (g) validação de certificados em todo o território nacional; (h) emissão de certificados de acordo com a legislação educacional vigente; (i) obrigatoriedade de cursos ministrados com corpo docente, pessoal técnico e administrativo capacitado para lidar com EaD, além da necessidade de infraestrutura e de suporte; (j) estabelecimento de critérios obrigatórios, como avaliações de estudantes, exames presenciais, estágios, defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e atividades relacionadas aos laboratórios de ensino; (k) autorização de cursos de graduação a distância em Medicina, Odontologia, Psicologia (que devem ser submetidos ao Conselho Nacional de Saúde e de Direito (que deve ser submetido à Ordem dos Advogados do Brasil) (BRASIL, 2005a).

Segenreich (2013) enfatiza que foi o Decreto nº 5.622/2005 que, pela primeira vez, apresentou um detalhamento das normas de credenciamento, supervisão e avaliação da EaD na educação superior e de sua regulamentação geral da sua: regulação e expansão. Lima (2014b) e Arrudae Arruda (2015), ao discutirem o Decreto nº 5.622/2005, avaliam que, mesmo cercado de cuidados, o referido documento abriu a possibilidade de um crescimento desordenado da EaD por meio de iniciativas educacionais voltadas para a acumulação de capital, intensificado por interferência de órgãos internacionais e pela política neoliberal instaurada no Governo FHC.

Destaca-se, com base nos dados estatísticos apresentados nos Quadros 6 e 7, que, no período de 2001 a 2005, houve um processo de expansão vertiginosa da EaD, principalmente na oferta de vagas, com taxa de crescimento 6.076%, o que atendeu às expectativas do governo face às metas presentes no PNE 2001-2010. Contudo, no que tange ao preenchimento destas vagas, ficou a desejar, visto que somente 45,7% delas foram preenchidas. Ao considerar a totalidade das vagas preenchidas, 62,9% eram de origem do setor público e 37,1% do setor privado. Desse modo, considera-se que, face à busca ao atendimento das metas previstas no PNE 2001-2010, o Decreto nº 5.622/2005 impactou em diversas ações de fomento e expansão da EaD no setor público e na continuidade da expansão no setor privado.

Quanto ao processo de expansão, no ano de 2006, deu-se início a uma ação inédita na história da EaD no Brasil, com medidas de fomento e indução para a expansão de EaD no setor público. Por meio de uma ação conjunta, iniciada no ano de 2005, envolvendo o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), foi publicado o documento *Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Este documento tinha por finalidade constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da EaD no Brasil, com cursos de graduação em licenciatura, bacharelado, tecnólogos, de especialização, extensão e formação continuada para professores. Contudo, embora esta ação contasse com a participação destas entidades, Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 42) ponderam que a UAB foi “criada como uma experiência-piloto, rapidamente se institucionalizou e integrou-se definitivamente ao ensino superior brasileiro, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica”.

A consolidação da proposta de criar a UAB se deu no ano de 2006, com o Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006a). De acordo com o artigo 1º deste decreto a UAB, está voltada “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”. Para isto, a UAB estabeleceu um acordo de cooperação entre Estados, Municípios e IES públicas, que estabelece

como objetivos deste sistema:

- 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, 2006a).

A criação do Sistema UAB, constitui-se um marco nas políticas públicas para a EaD no Brasil e para a expansão da educação superior, pois atende ao disposto no PNE 2001-2010, no que diz respeito ao processo de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões geográficas do Brasil, “tendo em vista que esta [a UAB] aparece como um elemento importantíssimo na interiorização e democratização do acesso à educação superior” (MELO; MELO; NUNES, 2009, p. 278). Tal afirmativa é confirmada por Gomes (2018, p. 74), quando diz que o sistema da UAB colaborou com o processo de expansão da EaD no setor público e, de forma indireta, contribuiu com a expansão desta modalidade educacional no setor privado, “uma vez que, ao fomentar a modalidade a distância em polos espalhados pelo país, contribuiu para a disseminação da cultura EaD pelo país”.

Outro elemento importante em relação à criação do Sistema UAB está relacionado à forma de financiamento da EaD pelo referido sistema:

As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (BRASIL, 2006a).

Percebe-se que, com este caráter temporário do Sistema UAB, as IES públicas não desenvolveram políticas sólidas de EaD, devido à ausência de garantia de continuidade do programa, materializada “pela prática da política ‘zig-zag’, em que cada governo, ao assumir o

poder, descontinua os projetos do governo anterior” (ARRUDA; ARRUDA., 2015, p. 329). Tal prática impacta em outras questões, como a rotatividade de profissionais não vinculados às IES públicas para atuarem nos projetos de EaD. A rotatividade de professores implica em um processo que ultrapassa a terceirização profissional, uma vez que não considera a atividade desenvolvida por estes profissionais como trabalho, pois são remunerados por meio de bolsas de estudo para participarem das ações, o que não caracteriza vínculo empregatício. Chama-se a atenção quanto ao risco dos financiamentos instáveis, embora possibilitem a promoção da expansão da EaD na educação superior com vistas ao atendimento quantitativo preconizado por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Ressalta-se que, em meio à criação do Sistema UAB, foram criadas ações, como: (a) Comissões de Trabalho no âmbito da UAB por meio da Portaria nº 1.097/2006; (b) as Ifes foram beneficiadas com o credenciamento experimental para oferta de EaD por meio da Portaria nº 873/2006; (c) autorização de vagas, por meio da Portaria nº 854/2006, para as Ifes contratarem professores para atuar na EaD; (d) concessão de bolsas de estudo e pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores; (e) estabelecimento de funções de regulação, supervisão e avaliação de IES; (f) autorização de cursos superiores, em especial, para a EaD; (g) definição de novas competências para a Seed no exercício da função de regulação, supervisão e avaliação de IES; e (h) autorização de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, por meio da Lei nº 11.273/2006 (BRASIL, 2006b).

Embora o MEC tivesse estabelecido, no ano de 2004, as diretrizes de avaliação da educação superior, por meio do Sinaes (Lei nº 10.861/2004), que orientava claramente para a qualidade como finalidade primeira do sistema, neste ano de 2006, houve a continuidade da ação reguladora por parte do Estado no processo de avaliação, por meio do Decreto 5.773/2006. Este decreto definiu as condições de credenciamento específico dos cursos de EaD e novas normas relacionadas, especialmente, à avaliação do ensino superior, regulação e supervisão de IES, o que incluiu os cursos a distância. Além disso, deu continuidade ao processo de expansão da EaD pelo setor público, com maior ênfase nos processos de regulação e avaliação. Para Souza *et al.* (2021), o Decreto 5.773/2006 foi importante para o campo, por considerar que o processo de expansão da EaD ocorreu de forma desorganizada.

No tocante aos processos de regulação e avaliação, em decorrência do Decreto nº 5.622/2005, foi instituída a Portaria Normativa nº 2/2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior, especificamente, para a modalidade EaD, com foco na avaliação *in loco* dos polos de apoio presencial no momento da avaliação. Esta exigência se deu na “busca de sustar a multiplicação incontrolada de polos de apoio presencial”, uma vez

que foi constatada pelo MEC a existência de polos fora da sede e sem condições mínimas de funcionamento (SEGENREICH; CASTRO, 2012; SEGENREICH, 2018, p. 109). Após esta Portaria, novos mecanismos foram criados pelo Inep, com estabelecimento de diretrizes e instrumentos de avaliação para credenciamento de IES e seus polos de apoio presencial e autorização de cursos de graduação a distância: as Portarias nº 1.047/2007 (de acordo com termos do art. 6 inciso IV, do Decreto 5.773/2006), 1.050 e 1.051, aprovaram o instrumento de avaliação do Inep para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância e, por fim, o Decreto 6.303/2007, que altera os Decretos nº 5.622/2005 e 5.773/2006 e delibera, em especial, sobre regras para credenciamento de IES para oferta de cursos a distância e de polos de apoio presencial. Giolo (2008a, p. 10) considera que estas ações desenvolvidas pelo Estado objetivaram organizar o setor com vistas a impedir, a partir das novas exigências, que “a livre concorrência acabe por desvirtuar sobremaneira o sentido da educação a distância”.

Outra estratégia de destaque foi a modificação das competências e estrutura organizacional da Capes, por meio da Lei nº 11.502/2007, que atribuiu novas funções, inclusive, a de cuidar da formação de professores para a educação básica e da EaD.

Desse modo, foi criada a Diretoria de EaD (DED), por meio do Decreto nº 6.316/2007, com as competências de fomentar, apoiar, subsidiar e avaliar a oferta de qualidade em EaD em cursos de licenciatura, nos polos e nas instituições públicas, bem como foi publicada a nova versão dos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*.

Cabe citar como destaques neste ano, a criação do *Sistema e-Tec*, por meio do Decreto nº 6.301/2007; a permissão dada pela Portaria Capes/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)1/2007 para acúmulo de bolsas para profissionais que atuam no *Sistema UAB*; e a ênfase nos processos de regulação e avaliação. Lima (2014b) destaca que, embora o *Sistema e-Tec* tenha sido instituído para expandir e democratizar o acesso ao ensino técnico a distância, objetivou a formação continuada de professores da educação profissional de ensino médio a distância.

Em 2008, dois instrumentos tiveram destaque e contribuíram com o processo de regulação da EaD na educação superior: o Parecer CNE/CES nº 66/2008, que estabelece diretrizes para credenciamento de novas IES e de credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores a distância e normas processuais para o trâmite de projeto de cursos protocolados em conjunto; a Portaria MEC nº 1.050/2008, que autoriza o credenciamento de 32 IES públicas, em caráter experimental, para a oferta de cursos superiores a distância, aprovados no âmbito da UAB.

No ano de 2009, houve alterações na EaD, na educação superior, com destaque para: (a) a Portaria nº 10/2009, que institui mudanças quanto à avaliação *in loco* dos polos de apoio presencial. Nesse contexto, passou a ser permitida a avaliação *in loco* por amostragem; (b) o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências; (c) a Portaria MEC nº 318/2009, que transfere para a Capes a operacionalização do sistema UAB, e que prioriza as políticas públicas no que se refere à formação inicial e continuada de professores da educação básica por meio da EaD (SEGENREICH; CASTRO, 2012); e a Portaria Normativa nº 9/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (Parfor), com vistas à formação inicial presencial e à formação continuada a distância.

O último ano do Governo Lula foi voltado para a regulação, contando, para isso, com a participação da comunidade científica e acadêmica no processo de elaboração de diversos documentos jurídicos que, posteriormente, foram instituídos, com o objetivo de apoiar e avaliar o desenvolvimento do Sistema UAB (LIMA, 2014a). Neste ano, diversas portarias foram publicados pela Capes para apoiar e avaliar o desenvolvimento do Sistema UAB: (a) a de nº 75, que cria o Grupo Assessor para o Sistema UAB; (b) a de nº 77, que institui o Banco de Consultores para Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB; (c) a de nº 78, que institui os Fóruns de Área do Sistema UAB, constituído pelas áreas especificadas; (d) a de nº 79, que trata dos Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema UAB; (e) a de nº 117, que institui a Comissão Técnica de Biblioteconomia para acompanhar e avaliar as implementações de cursos de Bacharelado do Sistema da UAB; e (f) a de nº 162/2010, relacionada às Comissões e Fóruns.

Com relação ao credenciamento das IES públicas, a Portaria MEC nº 1369/2010 credencia estas instituições e polos de apoio presencial como vinculados aos Sistema UAB. Em seguida, foi publicada a Portaria Normativa nº 22/2010, que instituiu o Programa de Apoio à Expansão da EaD na República Popular de Moçambique, que, de acordo com o Artigo 1º, seria desenvolvido em cooperação com as IES brasileiras e estrangeiras participantes e sob a coordenação e implementação da Capes, em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

No mesmo ano foi criado o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA/SUS), por meio do Decreto nº 7.385/2010, com vistas a oferecer formação e educação permanente aos profissionais de saúde, que atuam no Sistema Único de Saúde. Os cursos são

desenvolvidos por IES que compõem a UNA-SUS ou pela própria Secretaria executiva. Por fim, foi criado, em 2010, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, com o objetivo de contribuir na formação profissional de professores da educação básica em exercício na rede pública, em nível de pós-graduação *stricto sensu* (RUAS, 2016).

Observa-se que, no início deste governo, não existiam políticas educacionais claras acerca da regulamentação e avaliação da EaD, contudo, ao analisar o contexto político desta modalidade educacional ao longo deste período, identifica-se que houve um amadurecimento das experiências práticas no interior das IES públicas, bem como a implementação de políticas que priorizaram o seu crescimento, em especial, com vistas à expansão da educação superior, pautada no ideário de democratização de acesso, com o objetivo de contemplar populações historicamente não atendidas.

Neste período de 2003 a 2010, de acordo com os dados apresentados no Quadro 7, houve um incremento sem precedentes das taxas de crescimento, que chegaram a 264,9% na quantidade de IES credenciadas; 6.701,7%, na oferta de vagas; e 1.763,7%, na taxa de matrículas. Em decorrência destas taxas, revela-se que o preenchimento das vagas ofertadas foi de 42,2%, o que representou uma taxa de ociosidade de vagas de 57,8%. Quanto às matrículas, 27,2% delas foram registradas no setor público e 72,8% no setor privado. Marques (2018, p. 671) destaca que, embora a EaD tenha, neste período, apresentado altos índices de matrículas na educação superior, parte significativa dos cursos ofertados era da área de humanas e de formação de professores, como licenciaturas, pedagogia, serviço social e administração. Este fato se deve ao baixo custo necessário para a oferta destes cursos e por atenderem às demandas do mercado, “o que limitava o crescimento da educação superior no sentido de desenvolvimento científico e intelectual, em relação a ciências, engenharias e outras áreas de estudo”.

Mesmo com este cenário de expansão da EaD pelo setor privado, observa-se que houve a preocupação com as exigências relativas à regulação e à avaliação, com o objetivo de garantir a qualidade do sistema e demonstrar certo cuidado com a qualidade mediante as avaliações implantadas, com a apresentação de uma política distinta em relação à política de FHC. Segenreich e Castro (2012, p. 114), em estudo realizado sobre as políticas de EaD no Governo Lula, entre os anos de 2007 e 2010, destaca que “o Estado assume, assim, o papel de estabelecer políticas de acompanhamento e avaliação do processo de expansão do sistema educacional, sujeitas a *standers* de acreditação de qualidade”.

### - Políticas educacionais do Governo Dilma Vana Roussef (2011-2016)

Dilma Roussef assumiu a presidência da república por dois mandatos, o primeiro entre os anos de 2011 a 2014 e o segundo finalizado, em 2016, abreviado em decorrência de processo de *impeachment*<sup>26</sup>.

No campo educacional, esta gestão foi marcada pela continuidade do Governo Lula, no que se refere à expansão da educação superior por meio da EaD, contudo, percebe-se certo arrefecimento desse crescimento em relação ao período anterior, como se pode constatar por meio dos dados apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2010-2016)

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2011	73	69	46.546	1.178.214	177.924	815.003
2012	80	70	71.070	1.258.337	181.624	932.226
2013	83	82	76.431	1.711.530	154.553	999.019
2014	85	92	70.044	2.972.933	139.373	1.202.469
2015	85	108	50.924	2.730.556	128.393	1.265.359
2016	87	130	50.147	4.432.103	122.601	1.371.817

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Os dados apresentados neste Quadro revelam que no setor público houve uma taxa positiva de crescimento de 19,2% de IES credenciadas e de 7,7% na oferta de vagas, enquanto a taxa de crescimento das matrículas foi negativa, o que representou -31,1%. Estes dados chamam atenção visto que, entre os anos de 2014 e 2016, houve queda na oferta de vagas e, em decorrência, este processo decrescente se deu nas matrículas realizadas nos anos de 2013 a 2016. Este cenário de queda se deve à ausência de editais da UAB, neste período, já que parte das ações de EaD desenvolvidas pelas IES públicas são financiados por este Sistema. Quanto a esta questão, Mill (2016, p. 441) destaca que, devido à crise político-econômica do Brasil, neste período, no ano de 2013, a UAB demonstrou sinais de esgotamento e os modelos de formação

<sup>26</sup> De acordo com Mancebo (2017, p. 877), a justificativa do *impeachment* foi que “as classes burguesas assumiram, progressivamente, o seu descontentamento com o programa neoliberal moderado adotado pelo Partido dos Trabalhadores (PT)”.

e, em especial, de gestão, instituídos até então, precisariam ser revistos. De fato, no ano de 2015, esse “esgotamento dos modelos foi levado a cabo, quando as IES foram duramente penalizadas pelo governo federal, com corte quase integral das verbas destinadas aos cursos (em andamento ou com matrículas previstas) oferecidos pela UAB.

No setor privado, o cenário de crescimento positivo se deu de forma contínua, com um crescimento médio de 88,4% das IES credenciadas; 276,2% da oferta de vagas; 68,3% das matrículas, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2020).

O caminho da EaD foi trilhado por poucos atos normativos. Inicialmente, a Seed foi extinta, por meio do Decreto nº 7.480/2011, revogado, posteriormente, no ano de 2012, pelo Decreto nº 7.690/2012. Este decreto criou a Seres do MEC, com as funções de regular e supervisionar o sistema de educação superior presencial e a distância, as especificidades das instituições e os cursos de graduação, de modo que absorveu as competências antes atribuídas a três secretarias do MEC: Sesu, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a extinta Seed. No mesmo ano foi aprovado, em extrato, os indicadores do Sinaes para o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) presencial e a distância nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado (BRASIL, 2017d).

A Portaria Capes nº 209/2011 aprovou o regulamento para o fomento dos cursos de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da educação básica, nas modalidades presencial e a distância e, nos anos seguintes, diversos editais para mestrados profissionais. No ano de 2012, foi publicada a Portaria MEC nº 1006/2012, que instituiu o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Pares).

Em decorrência da continuidade da ação que foi desenvolvida desde 2010, a Capes instituiu novamente o Fórum Nacional de Coordenadores da UAB, por meio da Portaria nº 170/2012, com a finalidade de apoiar e subsidiar a Diretoria de EaD (DED/Capes), na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB (BRASIL, 2012). Lima (2014a) considera que este Fórum representa a inserção da sociedade nas discussões acerca da EaD, associada à organização burocrática da DED/Capes, por meio da gestão das relações, debates e levantamento das necessidades e possibilidades de quem atua na implementação da EaD no setor público, embora não seja uma política de Estado implementada com a escuta da comunidade acadêmica e científica.

Em 2014, foi aprovado o PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014. Dentre as vinte metas do plano, a educação superior abarca as metas doze a catorze. Em especial, a meta

doze trata da expansão do nível de graduação, com o objetivo de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias desta meta cabe destacar o papel da EaD neste Plano:

[...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (BRASIL, 2014).

Observa-se que a EaD não é mencionada de forma explícita no PNE 2014-2024, contudo, quando o referido documento trata do processo de expansão e interiorização da educação superior, o Sistema UAB foi indicado como estratégia para o alcance destes objetivos. Impactado por este Plano, no mesmo ano de 2014, o sistema UAB publica o Edital nº 75/2014, com oferta de 250 mil novas vagas.

No ano de 2016, foi aprovada a Resolução nº1/2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EaD. Segenreich (2018) destaca que foi reafirmada a concepção da EaD como modalidade educacional, e mantida como um todo as normas e processos de autorização e credenciamento de instituições e cursos a distância. Esta resolução sofreu críticas do setor privado por não ter atendido a todas as suas reivindicações durante os debates públicos promovidos pelo CNE.

Neste governo houve uma grande taxa de ociosidade de vagas: ao analisar dados do Censo da Educação Superior, no período em pauta, apenas 51,1% do total de vagas ofertadas foram preenchidas. Destaca-se, ainda, que da totalidade destas vagas preenchidas, 87,9% pertenciam ao setor privado, ou seja, constata-se que a expansão da EaD na educação superior ocorre por meio da privatização desta modalidade educacional.

Considera-se que, embora poucas ações foram desenvolvidas no âmbito da EaD, no Governo Dilma, outras ações voltadas para a educação superior impactaram, de certa forma, nesta modalidade educacional. Na esfera educacional, deu continuidade aos programas do governo anterior e como marco inovador implementou políticas educacionais voltadas para a formação profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado no ano de 2011, com vistas à expansão e democratização do acesso de jovens

e adultos de baixa renda a cursos de educação profissional e tecnológica. Na educação superior, em especial, foi criado, no ano de 2011, o programa Ciências Sem Fronteiras, com o objetivo de expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como promover a competitividade brasileira a partir do intercâmbio, com subsídios e oferta de bolsas de estudo para iniciação científica em universidades de excelência fora do Brasil (GRANJA; CARNEIRO, 2021).

### - Políticas educacionais do Governo Michel Temer (2016-2018)

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, assumiu o vice-presidente, Michel Temer, cujo mandato foi do segundo semestre de 2016 até o final de 2018.

Melo e Sousa (2017, p. 31) reforçam que as políticas educacionais do Governo Temer objetivavam “o aumento da produtividade do trabalho via formação profissional dirigida para o trabalho flexível, especialmente pelo aumento da escolaridade voltado para as necessidades da integração dos mercados do capitalismo internacional”. Diante destes objetivos, houve um processo de enfraquecimento das políticas voltadas para a EaD no setor público e fortalecimento do setor privado, de caráter privatista e neoliberal. Os dados apresentados no Quadro 9 demonstram este avanço.

Quadro 9 - Evolução das IES credenciadas quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2017- 2018)

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2017	91	166	135.076	4.568.758	165.572	1.591.410
2018	99	244	113.174	7.057.393	172.927	1.883.584

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

A partir dos dados, no Governo Temer houve um baixo crescimento da EaD no país. No setor público, o crescimento foi de 8,8% no credenciamento de IES e 4,4% na oferta de matrículas, enquanto que na oferta de vagas a média se deu de forma negativa, -16,2%, aproximadamente. O setor privado apresentou taxa de crescimento de 47% no credenciamento de IES, 54,5% na oferta de vagas e 18,4% nas matrículas.

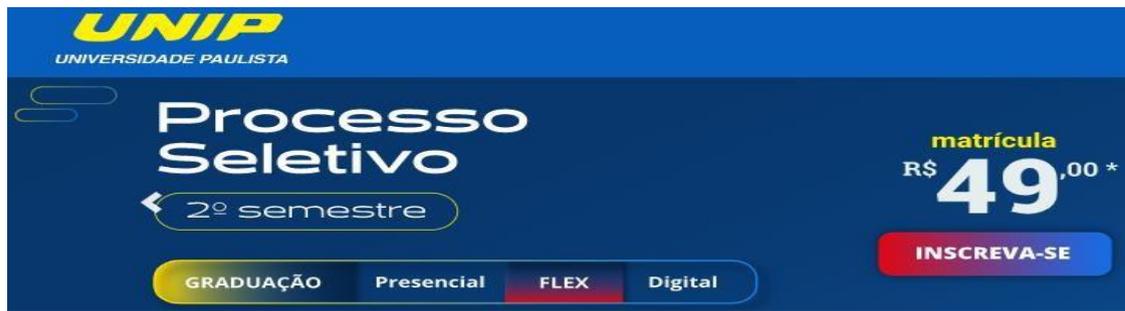
Lima e Alonso (2019) destacam que neste governo as (des)regulamentações implementadas foram direcionadas para a ampliação do mercado educacional privado e não para democratizar o acesso à educação. A afirmativa pode ser confirmada com base na tendência privatista que a EaD demonstrou ao longo dos anos. De fato, o setor privado particular encontrou respaldo institucional, o que possibilitou o seu fortalecimento. Nesse contexto, atingiu 91,1% das matrículas realizadas, com um cenário amplamente dominado pelo setor privado.

Giolo (2018) considera que este fato se deve, inicialmente, à crise econômica e, principalmente, às medidas tomadas no âmbito do Golpe Parlamentar, em 2016, com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016), o que contribuiu, drasticamente, para a redução das possibilidades de utilização da EaD no setor público. A EaD no setor privado, concentra-se fácil oferta, dadas as exigências diferenciadas das condições de oferta dos cursos, ou seja, aqueles que impactam em baixo investimento em laboratórios e materiais didáticos/pedagógicos. São cursos voltados para a parcela de menor poder aquisitivo da população, fato este que pode ser validado ao se analisar o *ranking* dos cursos de graduação a distância ofertados pelo setor privado no ano de 2019: pedagogia (1º), administração (2º), contabilidade (3º), gestão de pessoas (4º), Educação Física - bacharelado (5º), serviço social (6º), Educação física - licenciatura (7º), gestão de negócios (8º), sistemas de informação (9º) e, em 10º lugar, logística (INEP, 2021).

Contribuem com esta afirmativa as considerações de Pereira (2015), ao discorrer acerca do perfil do estudante da EaD, em especial, do setor privado particular, que é, predominantemente formado por trabalhadores de baixa renda, que diante da necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho, recorrem à qualificação por meio de cursos a distância e com mensalidades a baixo custo.

A partir de uma busca rápida na internet foi possível evidenciar propagandas publicitárias de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, com formação aligeirada e mensalidades de baixo custo, ofertados por instituições do setor privado, como apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Divulgação publicitária de processo seletivo de curso a distância



Fonte: Universidade Paulista (2021).

A Figura 5 evidencia um cenário de processo de mercadorização da educação superior de ampla concorrência entre as IES do setor privado, que considerou este nível educacional altamente rentável para extração de lucros para o capital. Exemplo disso, foi a captação de estudantes por parte destas IES, que se utilizam de estratégias de negócios com o objetivo de atingir os segmentos mais populares e ofertar cursos com mensalidades a baixo custo, visto que este público, em sua maioria, é formado por trabalhadores que buscam o atendimento de suas demandas imediatas, independentemente do currículo e da qualidade do serviço prestado pelas IES.

Esta afirmativa é confirmada por Araújo e Jezine (2021, p. 6), quando consideram que os estudantes que buscam estes cursos são trabalhadores que “recebem uma formação aligeirada e academicamente limitada aos critérios utilitaristas e estreitos de um mercado de trabalho precário, informal e instável”. Esta formação aligeirada ocorre com o desenvolvimento de programas enxutos e conteúdos vinculados à prática e ao mundo econômico, que incentiva o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso de tecnologias e intensifica a atualização das condições para a exploração permanente da força de trabalho pelo capital. Desse modo, os benefícios do estudante, que investe tempo e recursos para sua formação, na esteira da Teoria do Capital Humano, não se efetivam, de fato, ao mesmo tempo que este processo aprofunda as condições de exploração do trabalho, cujo fulcro é o barateamento dos custos da mão de obra.

O cenário de expansão do setor privado na educação superior foi ampliado com a promulgação do Decreto n.º 9.057/2017, que revogou o Decreto n.º 5.622/2005 e o Art. 1º do Decreto n.º 6.303/2007), com a flexibilização das regras para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância (BRASIL, 2017a). Este decreto ainda acarreta mudanças significativas na EaD na educação superior, tais como, entre outras: (a) credenciamento de IES exclusivamente para oferta de cursos a distância, ou seja, sem exigência do credenciamento

prévio para a oferta presencial; (b) IES públicas ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância ficam automaticamente credenciadas por cinco anos; (c) cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de educação a distância; (d) credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância restrito às escolas de governo; (e) oferta de ensino fundamental a distância em situações emergenciais; (f) oferta de cursos a distância para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, com atendimento ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

Considera-se que o Decreto n.º 9.057/2017 implicou em uma política com vistas a favorecer a expansão da EaD no Brasil por meio da flexibilização das regulamentações, mediante normas de simplificação de processos e redução de exigências. Este processo de flexibilização, ocorrido no Governo Temer, foi classificado por Saviani (2016) como “abastardamento da educação”, uma vez que as políticas são instituídas em desfavor da sociedade, com cortes e congelamento do orçamento por vinte anos, intervenção no CNE e fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, além da reforma trabalhista, que atingiu os professores.

Referendada pelo Decreto n.º 9.057/2017, foi publicada a Portaria Normativa n.º 11/2017, que destaca o estabelecimento de normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, inclusive, para pós-graduação *lato sensu*, com a dispensa da avaliação *in loco* dos polos e a abertura de polo por ato próprio, ou seja, sem autorização prévia do MEC, conforme seu art. 12 (BRASIL, 2017a). O quantitativo de polos a serem criados depende do ano civil e da nota obtida na avaliação do Sinaes: IES com conceito três podem criar até 50 polos; com conceito quatro, até 150 polos, e com conceito cinco, até 250 polos.

Giolo (2018, p. 89), ao tratar dos polos de apoio presencial, faz a seguinte ressalva: a maior parte deles não está localizada onde inexistem instituições com oferta de cursos presenciais, ao contrário, eles estão próximos aos cursos presenciais, considerando-se, ainda, que as próprias instituições que ofertam os cursos presenciais estão, progressivamente, “fazendo ofertas a distância e fechando, ou mantendo perspectiva de fechar, as ofertas presenciais”, ou seja, construindo uma tendência de migração dos cursos presenciais para cursos a distância. Este fato é muito preocupante, pois pode contribuir com o desmonte não somente dos cursos presenciais, mas das próprias instituições nos casos em que haja dependência financeira desses e de outros cursos que sofrem a concorrência da oferta a distância.

Considera-se que a Portaria n.º 11/2017 indica um processo de flexibilização para a oferta da EaD, sem passar pelo processo regulatório que anteriormente era necessário. Esta

flexibilização pode ser observada como uma estratégia utilizada para a expansão da EaD neste governo, considerando-se que, segundo o Censo EAB.BR 2019, no ano de 2016, havia 5.746 polos de apoio presencial no país, já no ano de 2017 havia 11.008 polos, ou seja, houve crescimento substancial, com apresentação da taxa média de crescimento de 91,6% (ABED, 2021). Este fato se deve ao afrouxamento das condicionantes para abertura de novos polos.

Neste governo houve políticas voltadas para a pós-graduação *stricto sensu*, em especial, nas modalidades profissional e a distância, como a Resolução CNE/CES nº 7/2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece normas para a oferta de cursos a distância de programas de mestrado e doutorado e a Portaria da Capes nº 275/2018, que dispõe sobre a regulamentação para a oferta de programas de pós-graduação. Lima e Assis (2018, p. 12) consideram que estas ações favorecem a oferta de programas de mestrado e doutorado a distância, ou seja, “a nova normatização aponta para uma maior expansão dos cursos em EaD, tanto na educação básica como na educação superior em nível de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*”.

Sobre a oferta nos cursos presenciais de graduação, a Portaria n.º 1.134/2016 imprime uma importante alteração, ao ampliar o percentual de carga horária na modalidade EaD de 20% para até 40% da carga horária total de cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2016). Esta alteração tem grande impacto, pois “valoriza a EAD e permite tornar mais híbrida a oferta dos cursos presenciais, o que altera a organização curricular das IES, bem como a situação do corpo docente” (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 8).

No mesmo ano de 2017, foi instituído o decreto n.º 9.325/2017, que ratifica e dá continuidade à tendência de privatização da educação superior presencial e a distância. Este decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino presencial e a distância, uma vez que, de acordo com seu Art. 9º, “A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 2017b). Dentre vários elementos presentes neste decreto, destacam-se os Art. 19, §1º, que trata do processo de regulamentação e credenciamento das IES públicas ou privadas, em que a avaliação externa *in loco* é realizada pelo Inep, e o artigo 42, §1º, que autoriza a dispensa da visita *in loco*, mediante alguns condicionantes. Contudo, este elemento abre brechas para a precarização dos cursos, ao impactar significativamente na qualidade da educação. Oliveira e Lima (2018) consideram que todas essas legislações, com vistas à desregulamentação, põem em risco a qualidade da oferta de cursos a distância e o seu fundamental papel na democratização da educação com qualidade.

No ano de 2018, surge uma nova flexibilização, esta diretamente relacionada aos cursos presenciais de graduação, com a ampliação da carga horária na modalidade EaD, por meio da Portaria nº 1.428/2018, que permite que até 40% da carga horária dos cursos presenciais de graduação possam ser ofertados a distância, exceto para os cursos das áreas da saúde e da engenharia (BRASIL, 2018).

Essa medida reflete a pressão do setor privado-mercantil sobre o campo das políticas de educação superior por mais espaço de comercialização, por meio da EaD, que nos moldes de cursos encontrados em diversas instituições, é pouco estruturada, e não exige grandes investimentos e com retorno lucrativo em captação de recursos públicos.

### **- Políticas educacionais do Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)**

Cabe pontuar que o governo de Jair Messias Bolsonaro demonstrou um desalinhamento com relação às políticas de expansão da educação superior que estavam em curso desde a década de 1990. A base ultraconservadora do Governo Bolsonaro, estava voltada para uma agenda restrita a questões de cunho ideológico, não acena para políticas efetivas de expansão e democratização da educação superior no Brasil, nem tampouco da EaD, ao demonstrar ser favorável à ampliação dessa modalidade na educação básica. Até o momento do levantamento dos dados para esta pesquisa, encontram-se disponíveis apenas dados relacionados à EaD referentes ao ano de 2019, sendo possível observar que houve um crescimento da EaD em relação ao ano anterior, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Evolução das IES quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (2019)

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2019	105	308	103.584	10.292.016	157.657	2.292.607

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Ao se computar os dados constantes deste Quadro, observa-se que a EaD, no setor público, apresentou poucos avanços em relação ao ano anterior, o que demonstra uma taxa de crescimento de IES credenciadas da ordem de 6,1%, enquanto o quantitativo de vagas e matrículas se deu de forma negativa em -8,5% e -8,8%, respectivamente. Os dados relacionados

ao setor privado apresentam taxas de crescimento de 26,2% no credenciamento de IES, 45,8% na oferta de vagas e 21,7% na realização de matrículas, com tendência de privatização na oferta da EaD na educação superior, visto que 93,1% das matrículas realizadas neste ano foram realizadas no setor privado, com um cenário amplamente dominado por este setor.

O Governo Bolsonaro, desde a sua campanha eleitoral, considerou ser favorável à utilização da EaD, até mesmo com a implantação desta modalidade educacional desde o ensino fundamental, com o objetivo de barateamento dos custos com a educação no país. De acordo com fala do presidente Bolsonaro na convenção estadual do PSL: “Pode ser para o ensino fundamental e médio, até universitário. Todos a distância. Pode ser, depende da disciplina. [Ensino] fisicamente é em época de prova ou então em aulas práticas” (FERNANDES, 2018).

Neste governo foi editado somente um ato normativo relativo à EaD na educação superior: a Portaria nº 2.117/2019, que revoga a Portaria nº 1.428/2018, com destaque para a inclusão dos cursos da área de engenharia para a oferta de até 40% da carga horária na modalidade EaD (BRASIL, 2019). Araújo e Jezine (2021), ao tratarem da inserção da EaD na educação presencial, asseveram que a flexibilização dos critérios para esta oferta é uma pauta antiga de empresários do setor, diante dos efeitos econômicos da crise enfrentada pelo país e do endurecimento das regras de financiamento, que esta prática pode implicar no barateamento dos custos para oferta de cursos presenciais de graduação.

Por fim, considera-se que o futuro da EaD na educação superior, bem como nos demais níveis educacionais, é visto sob uma ótica nebulosa, incerta e de escassez de recursos no setor público.

Ao realizar uma comparação com os dados, a partir da promulgação da LDB/1996, observa-se que a EaD foi utilizada pelos governos como estratégia para a expansão da educação superior, com vista a atender “em larga medida às orientações prescritivas de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, considerado o mediador do capital para a adequação da educação ao economicismo neoliberal dominante desde 1990” (RUAS, 2016, p. 53).

Os dados, apresentados no decorrer desta seção, confirmam o viés expansionista da EaD no Brasil, ao se considerar o crescimento médio do credenciamento de IES, da oferta de vagas e de matrículas, pelo setor público e pelo setor privado, no período de 1996 a 2019, como apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Evolução das IES quanto à oferta de cursos de graduação em EaD (1996 e 2019)

Ano	IES		Vagas		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1996	7	0	6.430	0	1.682	0
2019	105	308	103.584	102.920.16	157.657	2.292.607
<b>Taxa de cresc. (%)</b>	<b>1.400</b>	<b>3.322</b>	<b>1.511</b>	<b>131.883</b>	<b>9.273</b>	<b>35.767</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Os dados apresentados neste Quadro ratificam o crescimento do setor privado particular na oferta da EaD na educação superior, bem como o desequilíbrio entre este setor e o setor público.

Destaca-se o crescimento linear do setor privado nos governos analisados, ao se considerar o registro de matrículas neste setor: no governo FHC (13,3%), no governo Lula (72,8%), no governo Dilma (89,4%), no governo Temer (91,1%) e no governo Bolsonaro (93,1%). Trevisol e Toledo (2021, p. 43) destacam que este crescimento se deu face às diversas matrizes ideológicas que nortearam os governos, observando-se, ainda, “uma clara orientação neoliberal no conjunto das políticas adotadas, voltadas a promover o acesso à educação superior por meio do pagamento de mensalidades”.

Estes dados permitem computar o quantitativo médio de estudantes matriculados no ano de 2019, ao considerar o total de matriculados pelo número de IES credenciadas, uma média de 1.501 estudantes matriculados nas IES públicas, enquanto no setor privado essa média é de 7.443 estudantes matriculados, ou seja, este quantitativo foi de aproximadamente 4,9 vezes maior que no setor público. Contudo, dados do censo da educação superior do ano de 2019 revelam que dentre as 308 IES credenciadas, o quantitativo de matrículas está concentrado em um conglomerado formado por apenas seis IES, que, em sua totalidade, detêm 58,6% das matrículas realizadas neste ano, como apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Ranking das IES com base na quantidade de matrículas em cursos de graduação a distância (2019)

Ordem	IES	Categoria administrativa	Frequência (%)
1°	Universidade Pitágoras Unopar	Privada	14,8
2°	Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)	Privada	11,5
3°	Universidade Paulista (Unip)	Privada	9,6
4°	Centro Universitário Internacional (Uniter)	Privada	7,4
5°	Centro Universitário de Maringá (Unicesumar)	Privada	5,8
6°	Universidade Anhanguera	Privada	5,8
7°	Universidade Estácio de Sá	Privada	5,5
8°	Faculdade Educacional da Lapa	Privada	2,1
9°	Universidade Cruzeiro do Sul	Privada	2,1
10°	Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	Privada	2,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo MEC/Inep (BRASIL, 2021d).

A partir do *ranking* destas IES, identifica-se, ainda, que duas delas, a Universidade Pitágoras Unopar e a Universidade Anhanguera fazem parte do grupo educacional Kroton, o que indica um oligopólio na oferta da EaD na educação superior, de aproximadamente 20,6% das matrículas do setor privado, no ano de 2019.

É importante pontuar, que há um setor privado-mercantil na educação superior brasileira, que visa os lucros com a venda de serviços educacionais. As instituições que compõem esse setor são distintas, desde instituições nacionais, como a Universidade Paulista (Unip) sem capital aberto na bolsa de valores, até instituições nacionais com inserção no mercado de ações, como é o caso da Kroton/Anhanguera, Estácio, Ânima e Ser Educacional e, ainda, instituições internacionais, como a *Laureate Education*, que compraram ações de IES nacionais (CHAVES, SANTOS, KATO, 2020). Essas IES movimentam o mercado financeiro da educação superior, ao comprarem instituições menores, criam conglomerados de ensino superior desde os anos 2000 (CARVALHO, 2013). Essas instituições dominam as matrículas na educação superior e, por conseguinte, a oferta de cursos na modalidade a distância, protagonizam uma expansão da educação superior cada vez mais baseada na EaD, o que é preocupante pelos interesses de lucratividade associados a uma regulação débil dos órgãos responsáveis.

Face a este crescimento vertiginoso da EaD no Brasil, constata-se que as diretrizes das políticas de EaD na educação superior são engendradas pelo setor privado particular, bem como evidenciam a ausência de medidas restritivas a este processo. Desse modo, emerge a necessidade de se avaliar todo este caminho percorrido pela EaD, até o momento, e discutir o

caráter democrático de acesso à educação superior, dada a evidência clara de mercantilização desta modalidade educacional. Questiona-se a forte indução de políticas públicas instituídas por parte do Estado que norteiem a área, com vistas à regulação e, em especial, à desregulamentação nos últimos anos, com vistas ao favorecimento do setor privado, o que impacta diretamente em desfavor da democratização do acesso a este nível educacional e desobriga o Estado de suas funções sociais, especialmente, de tratar educação como bem público.

Finalmente, considerando-se que a EaD emerge no contexto das políticas da educação superior, a discussão avançará, no próximo capítulo, com o objetivo de analisar as políticas educacionais com foco na oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação.

## **2 PANORAMA DA OFERTA DE CARGA HORÁRIA NA MODALIDADE EaD EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO**

A discussão empreendida neste capítulo está organizada em três seções que subsidiarão e contribuirão para a compreensão e análise do objeto desta pesquisa. O capítulo se inicia com a análise dos atos normativos que regulamentam a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação ofertados pelas IES no Brasil.

A segunda seção apresenta o mapeamento e uma análise da produção científica brasileira sobre a temática em pauta e seus desdobramentos, de modo a situar os estudos já realizados, por meio do processo de revisão sistemática da literatura (RSL).

Por fim, a terceira seção apresenta o panorama da oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação no interior das IES brasileiras, com destaque para o processo de expansão nos cursos de graduação presenciais.

### **2.1 A EaD nos cursos presenciais de graduação**

A partir da LDB/1996, a EaD foi instituída como prática educacional legalmente aceita no Brasil. Diante da perspectiva de expansão da educação superior, no ano de 2001, no Governo FHC, o PNE 2001-2010 previa a adoção da EaD como estratégia para a expansão da educação superior, em especial, a inserção da EaD em cursos presenciais de graduação. A partir da Meta 4 para a Educação Superior, pode-se afirmar que o objetivo foi “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001a, p. 67).

Em consonância com a LDB/1996 e PNE 2001-2010, a Portaria nº. 2.253/2001 surge como política educacional, que permite a implementação do *método não presencial* no sistema educacional brasileiro em cursos presenciais de graduação nas IES do sistema federal de ensino, marco inicial, no âmbito do marco legal, do processo de acoplamento entre a educação presencial e a distância, desde que obedecidas as disposições da lei. O Art. 1º desta portaria diz que “As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Com base nesta regulamentação, a aproximação entre o presencial e o *online* tornou-se mais estreita, o que favoreceu o surgimento de espaços virtuais complementares à sala de aula para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, destaca-se que estas ações já ocorriam, de forma ilegal e de forma isolada, por parte de professores e de IES, o que “poderia ocasionar problemas jurídicos caso houvesse contestação pela sua utilização em um curso concebido para ser presencial” (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, s/p, 2005).

Posteriormente, foi instituída a Portaria nº. 4.059/2004 (que revogou a Portaria nº 1.134/2001) e autorizou a oferta de *disciplinas na modalidade semipresencial*. O período de vigência desta portaria se deu por doze anos, quando foi revogada pela Portaria nº 1.134/2016. No ano de 2018, surge a Portaria nº 1.428, que revogou a de 2016. Finalmente, a Portaria nº. 2.117/2019 revogou a de 2018, que se encontra vigente (até a finalização da presente pesquisa).

Observa-se que estas portarias passaram por um processo de seguidas atualizações e imprimiram especificidades diversas ao compasso deste marco regulatório produzido pelos órgãos normativos. Desse modo, considera-se basilar para esta pesquisa realizar uma análise acerca desta política educacional, com vistas à melhor compreensão quanto às normas regulatórias estabelecidas.

Neste sentido, inicialmente, com o objetivo de maior compreensão acerca do processo de construção das respectivas portarias que regulamentam a oferta de carga horária na modalidade a distância em cursos presenciais de graduação, foi realizada uma apresentação de caráter descritivo destes documentos e, posteriormente, foi realizada a discussão dos pontos convergentes e divergentes identificados nas seguidas atualizações instituídas nestas portarias com vistas a trazer elementos de reflexão quanto às implicações desta política educacional para o campo da educação superior.

### 2.1.1 Portarias que regulamentam a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação

#### **Portaria nº 2.253/2001**

No processo de institucionalização da EaD, inicialmente, foi publicada a Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001b), que regulamentou a oferta de disciplinas que utilizem *método não presencial* em cursos presenciais de graduação de institutos de educação superior, ao estabelecer o limite de 20% da carga horária do curso. Esta portaria foi publicada ao final do

Governo FHC, assinada pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza, e pode ser considerada um marco legal para a possibilidade de oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação.

Esta portaria deliberou ser facultativo às IES definirem a organização das atividades realizadas em seus cursos superiores, dada a autonomia das IES para ofertar disciplinas com o *método não presencial*, de modo integral ou parcial, desde que não ultrapassasse 20% da carga horária total do curso e, incluísse, obrigatoriamente, o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas práticas de ensino e aprendizagem.

Para a oferta de disciplinas com o *método não presencial*, das IES credenciadas como Universidades ou Centros Universitários não se exigia a obrigatoriedade de autorização prévia do Ministério da Educação (MEC), necessário somente um comunicado à Sesu. Para as demais IES, o processo para a adoção desta prática tinha um caráter mais burocrático, pois, era exigida uma autorização prévia do MEC e envio de documentação para análise realizada por especialistas. Quanto aos processos de avaliação, todas as IES (credenciadas ou não), que optassem por utilizar *método não presencial* em seus cursos de graduação, deveriam, obrigatoriamente, enviar ao MEC o Projeto Pedagógico e Planos de Ensino das disciplinas, com indicação dos métodos e das tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, para efeitos de avaliação.

Para a renovação do reconhecimento da IES, os cursos de graduação que optassem por utilizar *método não presencial* em suas disciplinas, deveriam, obrigatoriamente, ofertá-las nas duas modalidades, presencial e a distância, para que os estudantes escolhessem a melhor forma de cursá-las. Os exames finais deveriam ser realizados presencialmente, independentemente da modalidade cursada.

#### **Portaria nº 4.059/2004**

Três anos depois, a Portaria nº 2.253/2001 foi revogada pela de nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004b), que passou a utilizar a terminologia: *disciplina semipresencial*. A Portaria nº 4.059/2004, do MEC, foi publicada no Governo Lula, assinada pelo então ministro da educação Tarso Genro. A Portaria nº 2.253/2001 apresenta aspectos de destaque quanto ao avanço relacionado à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, ao permitir que todas as IES e não somente as universidades e centros universitários fizessem uso desta prática em seus cursos de graduação reconhecidos, com exigência somente de uma comunicação junto ao MEC. Nesse contexto, os processos de avaliação passaram a ser

realizados posteriormente, quando ocorressem os procedimentos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos respectivos cursos.

Ao contrário da anterior, a Portaria nº 4.059/2004 trouxe como elemento de destaque a terminologia empregada para designar as atividades a distância nos cursos presenciais de graduação, com substituição de *método não presencial* por *modalidade semipresencial*, caracterizada como “atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).

A quantidade de dias letivos não foi alterada, bem como a porcentagem máxima da carga horária total dos cursos (20%), contudo, as avaliações passaram a ser, obrigatoriamente, realizadas de forma presencial. Outro aspecto de suma importância consiste na previsão de encontros presenciais e na inserção da figura do tutor, que atua como professor, com formação em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso (PPC), com carga horária específica para atividades presenciais e a distância.

### **Portaria de nº 1.134/2016**

No ano de 2016, foi publicada a portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016), que manteve, em grande parte, os dispositivos da portaria anterior, ao apresentar, contudo, uma nova terminologia: *modalidade a distância*. Esta portaria do MEC foi publicada no Governo Temer, assinada por Mendonça Filho, revogou, assim, a Portaria nº 4.059/2004. Observa-se que houve poucas alterações em relação à anterior, contudo, revigorou, significativamente, a autonomia das IES no que tange à implementação da oferta de disciplinas na *modalidade a distância* nos cursos presenciais de graduação, pois, autoriza, em seu Art. 1º, que: “As IES, que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido, poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na *modalidade a distância*” (BRASIL, 2016, *grifo nosso*). Ao exigir somente a autorização de um de seus cursos para implementar esta prática em todos os cursos da instituição, esta portaria criou incentivos para o processo de implantação da oferta de disciplinas na *modalidade a distância* em cursos presenciais de graduação.

A nova nomenclatura, *modalidade a distância*, para designar as atividades não presenciais, no entanto, não foi devidamente conceituada por esta portaria. A formação da tutoria se apresenta de forma diferenciada à anterior, ao exigir que estes profissionais sejam da

área da educação, com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

Por fim, as IES que empregarem a *modalidade a distância* em seus cursos presenciais deveriam inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na *modalidade a distância*, para fins de análise e avaliação, como forma de atender o protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

### **Portaria nº 1.428/2018**

Após dois anos, a Portaria nº 1.134/2016 foi revogada pela Portaria n.º 1.428/2018 (BRASIL, 2018), que passa a utilizar nova terminologia: *metodologia a distância* e/ou *modalidade a distância*. O diferencial foi a ampliação do percentual de carga horária a distância, que passou de 20% para até 40%, exceto para os cursos das áreas de Saúde e Engenharia, que continuam limitados à oferta de até 20% da carga horária total do curso.

Esta portaria foi publicada no último ano do Governo Temer, assinada por Rossieli Soares da Silva e manteve a autorização da oferta de disciplinas com *metodologia a distância* em cursos presenciais de graduação ofertados por IES credenciadas pelo MEC. De modo geral, esta portaria apresentou o mesmo teor da anterior e empregou a mesma terminologia *modalidade a distância*, mas trouxe, contudo, o termo *metodologia a distância* como sinônimo, como estabelece em seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com *metodologia a distância* em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Na aplicação desta Portaria, será observada a legislação educacional que dispõe sobre atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderá introduzir a oferta de disciplinas na *modalidade a distância* na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2018, p. 1, *grifo nosso*).

O grande destaque desta portaria, refere-se à ampliação da carga horária na modalidade EaD para até 40% do total da carga horária dos cursos presenciais de graduação, desde que atendam aos requisitos previstos no referido documento.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º *poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento)* para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

- I. A IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);
- II. A IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- III. Os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro);
- IV. A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n.º 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n.º 315, de 4 de abril de 2018 (BRASIL, 2018, p. 1, *grifo nosso*).

Esta regulamentação ampliou de 20% para até 40% a carga horária ofertada na *modalidade a distância* nos cursos de graduação presenciais somente para aqueles que possuem conceitos de avaliação (de Curso e Institucional) igual ou superior a 4, exceto para os cursos de graduação presenciais das áreas de saúde e engenharia, que ficam limitados à oferta de até 20% da carga horária total do curso.

Quanto à organização pedagógica, as disciplinas que farão uso da *modalidade a distância*, além da utilização das TDIC empregadas nos métodos e práticas de ensino-aprendizagem, devem manter a figura do tutor, como na portaria anterior. Foi exigido material didático específico e apresentação dos planos das disciplinas, com as atividades previstas a serem realizadas a distância. As atividades avaliativas devem ser aplicadas de forma presencial na sede ou nos *campi* das IES (BRASIL, 2018).

Por fim, as IES que ofertarem disciplinas, na *modalidade a distância*, em cursos presenciais de graduação devem informar, previamente, aos estudantes matriculados: a identificação das disciplinas, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, além da exigência de atualização do PPC, para submissão junto à Seres, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

### **Portaria nº 2.117/2019**

No ano seguinte, em 2019, a Portaria nº 2.117/2019 (BRASIL, 2019) revogou a portaria anterior e utilizou, mais uma vez, nova terminologia: oferta de carga horária na *modalidade de Ensino a Distância (EaD)*. Manteve-se a porcentagem da carga horária na modalidade EaD para até 40%, exceto para cursos da área de Saúde. Esta portaria, atualmente em vigor, publicada no

primeiro ano do Governo Bolsonaro, assinada por Abraham Weintraub, autoriza as IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino a ofertarem disciplinas na *modalidade de ensino a distância (EaD)*. O grande destaque nesta portaria, refere-se à organização pedagógica e curricular de cursos presenciais de graduação. O documento inclui a área de Engenharia na oferta de até 40% da carga horária total de seus cursos e mantém a restrição de até 20% somente para cursos da área da Saúde. A oferta de carga horária a distância deve ser devidamente prevista nos documentos institucionais, tais como PPC, Regulamentos, Planos de Ensino, dentre outros, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, quando houver. Especialmente, o PPC deve apresentar, claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias e atividades a serem utilizadas, o que, também, deverá ser detalhado nos planos de ensino. Outra observação importante é que não há mais a exigência de as IES ter o curso de graduação presencial para desenvolver parte da sua carga horária na modalidade EaD.

O artigo 7º desta portaria apresenta uma nova exigência referente à avaliação dos cursos que ofertam disciplinas a distância: obter conceito igual ou superior a três nos indicadores de metodologia, atividades de tutoria, AVA e TDIC.

### 2.1.2 Pontos convergentes e divergentes identificados

A partir das seguidas atualizações nos instrumentos que regulamentam a implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, foi possível elencar aspectos convergentes e divergentes entre os referidos documentos analisados e que representam impactos significativos para o campo da educação superior, em especial no interior das IES.

Para uma apresentação mais didática destes elementos, optou-se por organizá-los por eixos, como mostrado no Quadro 13, com vistas a delinear as principais alterações observadas ao longo das cinco portarias que regulamentam o processo de implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação.

Quadro 13 - Comparativo entre as portarias de regulamentação da oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais (2001-2019)

Portaria	Nº 2.253/2001	Nº 4.059/2004	Nº 1.134/2016	Nº 1.428/2018	Nº 2.117/2019
<b>Terminologia</b>	Método não presencial	Modalidade semipresencial	Modalidade a distância	Modalidade a distância	Modalidade ensino a distância (EaD)
<b>Condições para oferta de EaD</b>	Para universidades e centros universitários: comunicação ao MEC; Para as demais: autorização do MEC	Para todas as IES: apenas a comunicação ao MEC			
	Manter cursos presenciais reconhecidos	Manter, pelo menos, um curso de graduação reconhecido		Não exige manter curso de graduação reconhecido	
<b>Avaliação MEC</b>	Análise prévia por especialistas em EaD	Análise <i>a posteriori</i> , quando da realização dos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento			
<b>Carga horária</b>	Até 20%			Até 40%, exceto para os cursos das áreas de Saúde e Engenharia	Até 40%, exceto para os cursos da área de Saúde
<b>Metodologia e recursos humanos</b>	Uso das TIC	Uso das TIC; Encontros presenciais; Atividades de tutoria realizadas por professor qualificado, com formação em nível compatível ao previsto no PPC	Uso integrado das TIC; Encontros presenciais; Atividades de tutoria realizadas por profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no PPC	Uso integrado das TIC; Material didático específico; Mediação de tutores e profissionais da educação	
<b>Avaliação dos estudantes</b>	Presencial				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas portarias do MEC (BRASIL, 2001, 2004, 2016, 2018, 2019).

Do ponto de vista da legislação, ao se analisar o processo de atualização dos textos a portaria nº 2.117/2019 (em vigência), é possível, com base no Quadro 13, descortinar elementos importantes no que tange à regulamentação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação no interior das IES brasileiras, sobretudo, com relação, à terminologia, ao processo de reconhecimento, às dimensões avaliadas, à carga horária, às atividades de tutoria, ao uso das TDIC e à avaliação dos estudantes.

### **- Terminologias empregadas**

O primeiro elemento de destaque consiste na utilização das diferentes terminologias empregadas nas portarias ao tratar da adoção de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação. Na primeira portaria, de 2001, utilizou-se a terminologia *não presencial*, o que não representa, neste momento, o emprego da EaD na educação superior presencial visto que remete somente as atividades não presenciais. Posteriormente, em 2004, este termo foi substituído pelo termo *semipresencial*, que indicou explicitamente, em que consiste uma modalidade semipresencial.

Na portaria de 2016, utilizou-se a terminologia *modalidade a distância*, apresentada de forma mais objetiva e clara pela inserção da modalidade a distância em cursos presenciais. Na portaria de 2018, manteve-se a terminologia, contudo, o termo *metodologia a distância* surge como sinônimo de *modalidade a distância*. Esse fato indica o entendimento por parte do MEC de que modalidade e metodologia se constituem análogas e são empregadas em uma mesma perspectiva educacional. A portaria de 2019 já utiliza a terminologia *disciplinas na modalidade de ensino a distância (EaD)*. De imediato, entende-se que tais disciplinas se diferenciam daquelas ministradas em salas de aula convencionais, por professores habituados à metodologia da educação presencial, à sua dinâmica e aos recursos tradicionalmente utilizados. Contudo, chama-se atenção à utilização do termo *ensino*, que implica uma perspectiva de transmissão do conhecimento, que desconsidera o contexto amplo da educação na formação do indivíduo. Formiga (2009) corrobora com este ponto de vista, ao destacar a inadequação do termo *ensino*, visto que quase não é mais adotado na literatura. Isso se deve ao fato de que essa nomenclatura atribui maior relevância à postura ativa por parte do professor, o qual detém o conhecimento e o comunica ao estudante de modo unilateral. Esclarece, ainda, que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos indicam que o estudante possui uma conduta mais ativa no processo de construção do conhecimento e o professor exerce mais o papel de orientador desse processo.

### **- Processo de reconhecimento**

No que se refere ao processo de reconhecimento por parte do MEC, a Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001b) prevê que, para universidades e centros universitários, a autorização se dê mediante simples comunicação ao MEC, enquanto as demais IES ficam obrigadas a pedir autorização. Na portaria de 2004, esta distinção é suprimida, com ampliação da autonomia em relação às regras de credenciamento para esta oferta, ao estabelecer que todas

as IES (sem distinção entre Universidades, Centros Universitários e demais instituições) poderiam implementar a carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação reconhecidos, mediante simples comunicação ao MEC e, ainda, com extinção da obrigatoriedade de ofertar a disciplina no formato presencial e a distância para que o estudante escolha a forma de participação na disciplina. Tais concessões tornam-se fatores importantes, pois estas exigências geravam mais custos às IES. Esse processo de afrouxamento foi ampliado pelas portarias de 2016 e de 2018, visto que formalizam a permissão para que as IES tenham pelo menos um curso de graduação reconhecido para ofertar carga horária a distância em todos os seus demais cursos presenciais. Por fim, na portaria de 2019 não há uma condição prévia para esta oferta, pois dispensa a exigência de curso reconhecido, ou seja, qualquer IES pode ofertar carga horária a distância em seus cursos presenciais de graduação, mesmo que não tenham nenhum curso de graduação reconhecido.

Observa-se que, no decorrer das atualizações das referidas portarias em análise, houve um processo de simplificação, o que facilitou a implementação da política educacional relativa à carga horária a distância em cursos presenciais de graduação no interior das IES, o que revigorou a autonomia das instituições em relação às políticas de oferta, bem como demonstrou uma tendência crescente em sua utilização, em especial, pelas IES privadas, com vistas à redução de custos (SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016).

Cabe destacar que o crescimento de projetos nas IES merece atenção no que se refere aos processos relativos à sua avaliação, uma vez que passam a ser avaliados *a posteriori*, quando da realização dos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Face a isto, observa-se um desafio para a comissão de avaliação do MEC, uma vez que serão avaliadas questões relativas às atividades a distância inseridas nos cursos presenciais.

Desse modo, é salutar pontuar que no processo de avaliação *in loco* dos cursos de graduação para reconhecimento e renovação de reconhecimento é utilizado pelos avaliadores do MEC o IACG<sup>27</sup>, utilizado comumente em cursos de graduação presenciais e a distância. Bertolin e Marchi (2010, p. 145), ao discutirem sobre avaliação de disciplinas semipresenciais no contexto da educação superior brasileira, consideram que “a semipresencialidade necessita possuir sistemas de avaliação próprios com vistas à melhoria da qualidade. Entretanto, aplicar instrumentos prontos de outras modalidades não parece adequado devido às particularidades da modalidade”.

---

<sup>27</sup> O instrumento de avaliação de cursos de graduação (IACG) subsidia os atos autorizativos de cursos, como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância (BRASIL, 2020).

### **- Dimensões avaliadas**

Ao se analisar o IACG, proposto em 2017, observa-se que abrange três dimensões: (1) Organização didático-pedagógica, com 24 indicadores); (2) Corpo docente e tutorial, com 16 indicadores; e (3) Infraestrutura, com 18 indicadores. Dentre os 58 indicadores presentes no referido documento, somente seis deles estão relacionados diretamente aos cursos presenciais que ofertam disciplinas, de forma integral ou parcial, na modalidade a distância, três na dimensão de organização didático-pedagógica (1.14 Atividades de tutoria; 1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria; e 1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem) e três na dimensão Corpo Docente e Tutorial (2.2 Equipe multidisciplinar; 2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância; e 2.15 Interação entre tutores, professores e coordenadores de curso a distância).

Observa-se a ausência da dimensão 3 – infraestrutura e seus indicadores – constatando-se, ainda, que todo o processo de inserção da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais é avaliada por apenas seis indicadores, que estão relacionados, basicamente, a questões de recursos humanos, em especial, à tutoria, ou seja, aspectos elementares nesta prática de acoplamento da educação presencial, que outros elementos próprios da EaD não são avaliados dentro de suas particularidades. Vale ressaltar que este processo imprime especificidades próprias, como, entre outras, questões relacionadas à gestão, à formação de professores, ao planejamento pedagógico, ao desenvolvimento de material de didático e à infraestrutura tecnológica.

### **- Carga horária na modalidade EaD**

Quanto à carga horária, nas portarias de 2001, 2004 e 2016, foi permitido que os cursos de graduação presenciais ofertem até 20% da carga horária do curso, com incorporação das TICs para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na portaria de 2018, esta porcentagem é ampliada para até 40% da carga horária total do curso, contudo, esta possibilidade de ampliação não atinge as áreas da saúde e engenharia. Vale ressaltar que, para a utilização de até 40% da carga horária a distância, a IES deve atender a alguns critérios estabelecidos, como o credenciamento em ambas as modalidades (presencial e a distância) e possuir conceito institucional (CI) igual ou superior a 4 e conceito do curso (CC) igual ou superior a 4. Posteriormente, a portaria de 2019 amplia a relação de cursos, com apresentação de uma maior flexibilização ao incluir neste processo de oferta os cursos da área de engenharia,

o que mantém restrito o percentual de até 20% somente aos cursos da área de saúde. O percentual de até 40% da carga horária total do curso é mantido e, como critério para autorização da oferta, o curso deve ter o conceito igual ou superior a 3 nos indicadores de metodologia, atividades de tutoria, AVA e TIC.

### **- Atividades de tutoria**

Quanto às atividades de tutoria, na primeira portaria não foi mencionado o profissional indicado para realização dos objetivos pedagógicos do curso. Na portaria de 2004 surge a figura do tutor para mediador do processo de ensino-aprendizagem nos momentos presenciais e a distância, caracterizado como um professor qualificado e com formação em nível compatível ao previsto no PPC. Lima (2014a, p. 59) considera que a inserção do tutor foi fundamental “visto que as IES estavam implementando os 20% sem qualidade, elaborando disciplinas completas a distância em cursos presenciais sem a figura do tutor, ou seja, o discente cursava a disciplina sem orientação e acompanhamento, como em um curso autoinstrucional”.

Nas portarias seguintes, de 2016 e 2018, o tutor foi mantido como mediador, contudo, observa-se a substituição do termo *docente* por *profissional da educação*, o que demonstra uma descaracterização do tutor que deixa de ser professor qualificado, exigindo-se somente que ele seja um profissional da educação, com formação na área do curso. Por fim, na portaria de 2019, além da figura do tutor, surge a figura do professor para atuar nos processos de mediação, exigindo-se de ambos a formação em nível compatível com o PPC e o plano de ensino da disciplina, ou seja, amplia-se a diversidade de profissionais, com papéis distintos para realização dos objetivos pedagógicos do curso.

Ao caracterizar o tutor como um profissional da educação, percebe-se um processo de desqualificação do professor<sup>28</sup>, uma vez que não é reconhecido como professor, o que gera uma discussão no campo educacional, pois, o tutor não possui direitos igualitários aos dos professores da IES. Dessa forma, ocorre um processo de precarização da profissão do professor, o que implica na “perda de direitos trabalhistas, como: piso salarial, aperfeiçoamento profissional continuado, período de carga horária destinada a estudos, planejamento e avaliação, licença médica, licença maternidade etc., direitos adquiridos pela classe docente por muita luta política

---

<sup>28</sup> Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2016).

e ideológica” (OLIVEIRA; MERCADO, 2010, p. 59).

#### **- Uso das TDIC**

Observa-se nas referidas portarias, a ênfase, ou a obrigatoriedade da integração das TDIC nos processos metodológicos das disciplinas para realização das práticas de ensino-aprendizagem. Belloni (2012, p. 82), ao tratar deste processo de integração, considera fundamental o papel das TDIC, uma vez que estão presentes na vida cotidiana, e transformaram todas as dimensões da vida social e econômica, “sendo essa a razão principal da necessidade de sua integração à educação”. Quanto à necessidade de que campo educacional integre e absorva as potencialidades comunicacionais e pedagógicas das TDIC. Além do uso integrado destas tecnologias para o desenvolvimento dos métodos e práticas de ensino-aprendizagem, observa-se, no decorrer das atualizações das portarias, um avanço quanto aos procedimentos metodológicos. Nas portarias instituídas nos anos de 2004 e 2016 há a previsão de encontros presenciais e de atividades de tutoria. Na portaria de 2018 há a inserção do material didático específico, bem como da mediação de tutores e profissionais da educação, enquanto a portaria de 2019 adentra aos processos de mediação dos professores.

#### **- Avaliação dos estudantes**

Em relação à avaliação dos estudantes, a primeira portaria estabelece que as avaliações finais devem ocorrer presencialmente, enquanto as demais estabelecem que estas avaliações podem ser realizadas presencialmente, na sede ou em algum dos *campi* das IES, contudo, não apresentam orientações de como este processo de avaliação deve ocorrer.

A análise das portarias evidenciou o processo de modificações destes documentos que regulamentam a implementação da carga horária a distância em cursos presenciais de graduação nas IES brasileiras, o que trouxe, de forma mais clara, as especificidades das atividades realizadas a distância, com vistas a atender às demandas da educação superior, e suas atualizações seguem uma tendência de desburocratização deste processo no interior das IES brasileiras.

É salutar destacar, ainda, que na oferta da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais, fica a cargo da IES definir o formato em que as disciplinas serão ofertadas, sejam elas total ou parcialmente a distância (considerando-se a obrigatoriedade dos momentos presenciais), contudo, a predominância destas disciplinas na educação superior

possui cunho teórico e não técnico, com caráter genérico, de modo que possam ser ofertadas a diversos cursos, o que garante uma diminuição de despesas por parte da IES, o que vem sendo pauta de discussão no que tange ao privilégio do aspecto prático das disciplinas em detrimento do teórico (TEIXEIRA, 2017).

A partir da análise destas portarias, considera-se que esta política educacional tem estabelecido instrumentos importantes para a política de favorecimento da expansão e adoção da EaD como estratégia explícita para oficializar e incrementar a EaD nas IES quanto às metas relacionadas à formação nos diversos níveis de ensino, em especial, na educação superior. Segenreich (2014) considera que a EaD se tornou importante estratégia de expansão da educação superior, a partir da metade dos anos 1990, contudo, aponta a baixa atenção dada aos estudos das práticas institucionais desenvolvidas a partir das referidas portarias, que possibilitam a inserção da EaD em cursos de graduação presenciais, movimento este que vem sendo caracterizado pela autora como “a invasão silenciosa dos 20%”.

Outros autores, como Zanotto *et al.* (2014), Silva, Maciel e Alonso (2017), acrescentam que as substituições que ocorreram, ao longo do tempo, de uma norma para outra implicaram na convergência das modalidades presencial e a distância, que vai se constituindo como uma política pública no atendimento às expectativas e necessidades dos atores que compõem o ensino superior no Brasil. É por essa razão que estas portarias que tratam deste processo apresentam, progressivamente, facilidades e incentivos às IES para ampliarem a carga horária a distância em seus cursos de graduação presenciais.

A questão da inserção da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação insere-se em uma temática que não está completamente mapeada, pois, considera-se que a oferta de EaD e/ou de um percentual de carga horária em EaD, nos cursos presenciais de graduação é recente no Brasil, bem como o desenvolvimento de abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas que sejam capazes de criar as condições para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fazendo-se uso das potencialidades das TDIC.

Assim, a partir do contexto atual da educação superior, a EaD se apresenta como uma possibilidade para realização dos processos de ensino-aprendizado experienciados por meio das TDIC. Neste sentido, a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais possibilita práticas experienciais e imprime alterações nos modos de comunicação e produção do conhecimento por meio de vivências múltiplas, com vistas a desenvolver nos estudantes suas habilidades e competências para atuar social e profissionalmente.

Face a isto, observa-se, por fim, que a portaria vigente não apresenta, de forma clara, como as IES deverão implementar a carga horária na modalidade EaD no interior de seus cursos

de graduação, bem como não apresenta orientações para a construção metodológica consistente que subsidie essa oferta, o que implica em entendimentos diversos e equivocados. Importante, aqui, considerar que este fenômeno não consiste somente na distribuição de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais, mas na convergência de diversos elementos adaptados ao contexto, necessidades e aos interesses dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, as IES optam por aderir ou não à oferta de carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação, visto que não há obrigatoriedade legal, e as que aderem podem definir a forma pela qual vão implementar esta modalidade em seus cursos. Neste sentido, considera-se que o modo de oferta da modalidade EaD em cursos de graduação presenciais não se constitui na substituição de modelos tradicionais clássicos, mas na reconfiguração destes modelos de oferta, o que implica na convergência de tendências, abordagens, metodologias e didáticas, entre outros aspectos, com vistas à superação de modelos fordistas de oferta da EaD ou da replicação da didática tradicional da educação presencial, o que se constitui em um desafio para as instituições (NONATO, SALES; SARLY, 2019).

Dessa forma, ressalta-se que, como em qualquer situação de mudança, a implantação de cenários inovadores no contexto educacional gera muitos desafios. Diante deste contexto, na próxima seção, será realizada a discussão acerca do mapeamento, o que inclui a análise da produção científica brasileira sobre a oferta da carga horária na modalidade EaD.

## **2.2 Revisão sistemática da literatura (RSL)**

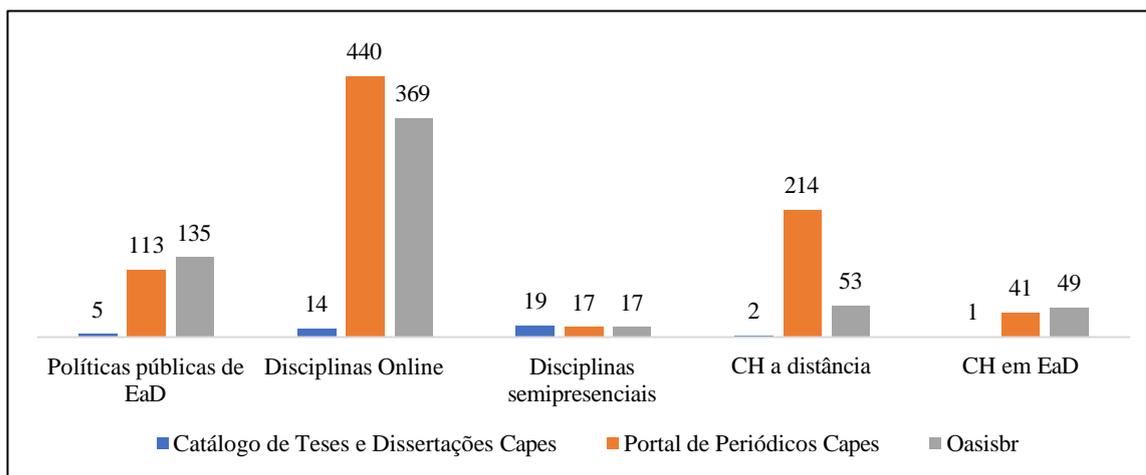
A RSL foi realizada com vistas a ter acesso às produções acerca da temática em foco, possibilitando a imersão teórica na literatura já produzida por autores deste campo de estudo, de modo a levantar contribuições para todas as etapas de desenvolvimento desta tese, constituindo-se um processo fundamental para qualquer pesquisa científica.

Nesse sentido, a RSL para esta pesquisa foi realizada a partir do protocolo planejado, adotando-se a perspectiva de Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), que apresenta um método composto por seis etapas para o desenvolvimento deste processo: elaboração da questão, estratégia de busca, elegibilidade, codificação, avaliação da qualidade, síntese dos resultados e apresentação do estudo.

O protocolo e a apresentação das etapas iniciais de desenvolvimento da RSL estão descritos na Introdução desta tese. Desse modo, nesta seção objetiva-se apresentar a síntese dos dados encontrados e dos resultados dos estudos empreendidos nesta investigação.

O processo inicial de busca nas bases de dados foi realizado com aplicação dos descritores e do protocolo planejado, o que resultou em um total de 1.489 trabalhos, 41 do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 825 do Portal de Periódicos da Capes e 623 do Portal Oasisbr, como detalhado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de títulos encontrados, por base de dados e descritor



Fonte: Dados da pesquisa.

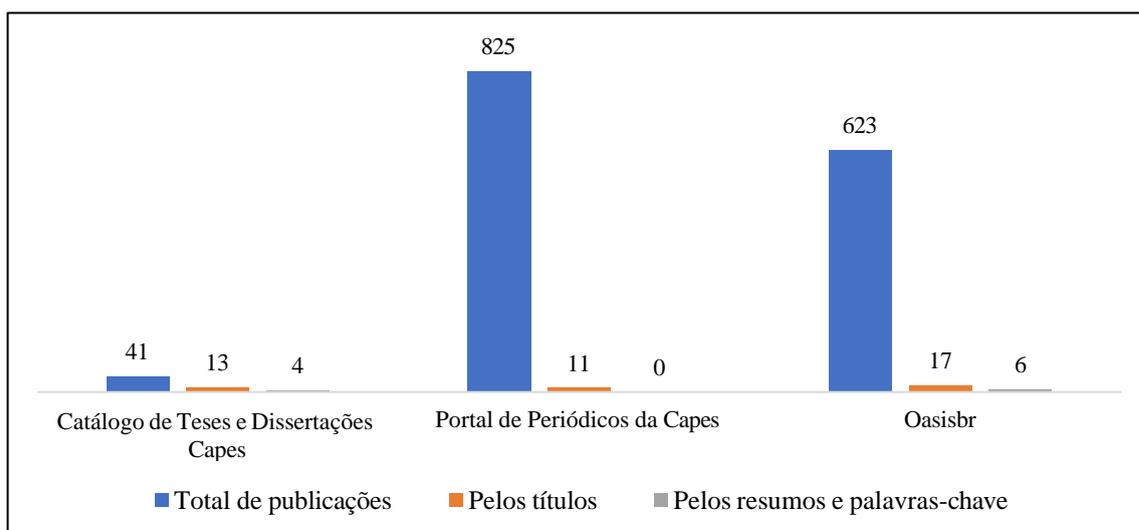
Dos resultados gerais apresentados no Gráfico 1, observa-se que alguns descritores apresentam maior quantidade de resultados, como o descritor *disciplinas online*, que representou 55,3% do total dos achados, seguido do descritor *carga horária a distância*, com 18,1% e *políticas públicas de EaD*, com 17,0%. Os descritores *carga horária em EaD*, com 6,1% e *disciplinas semipresenciais*, com 3,6% foram os que reuniram menor quantidade de títulos encontrados.

A partir destes resultados, realizou-se o processo inicial de seleção por meio da leitura do título, dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos encontrados, a partir dos critérios de seleção estabelecidos no protocolo desta RSL<sup>29</sup>, o que possibilitou uma categorização dos achados. Nesta etapa, foram descartadas 1.448 publicações por se considerar que não atendiam aos critérios de seleção. Para a etapa seguinte, foram selecionadas 41 publicações, 3 da base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (**Apêndice D**), 11 do Portal de Periódicos Capes (**Apêndice E**) e 17 da base de dados Oasisbr (**Apêndice F**).

<sup>29</sup> Com o objetivo de sistematização inicial dos dados relacionados aos estudos incluídos e para facilitar a realização das fases seguintes, foi organizada uma planilha, por recorrência, similitudes e diferenças, com os seguintes itens: base de dados, título do trabalho, ano de publicação, tipo de trabalho, autoria, *link* do texto, resumo, temática do trabalho e observações gerais.

Na análise dos resumos e palavras-chave houve um novo processo de seleção das pesquisas e, no final, foram selecionadas dez pesquisas para compor o *corpus* para o processo de estudo analítico, quatro trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nenhum do Portal de Periódicos da Capes e seis da base de dados Oasisbr. O Gráfico 2 sintetiza os passos realizados na composição da amostra de trabalhos a serem incluídos na pesquisa.

Gráfico 2 - Resultado do processo de seleção da amostra de trabalhos, por base de dados

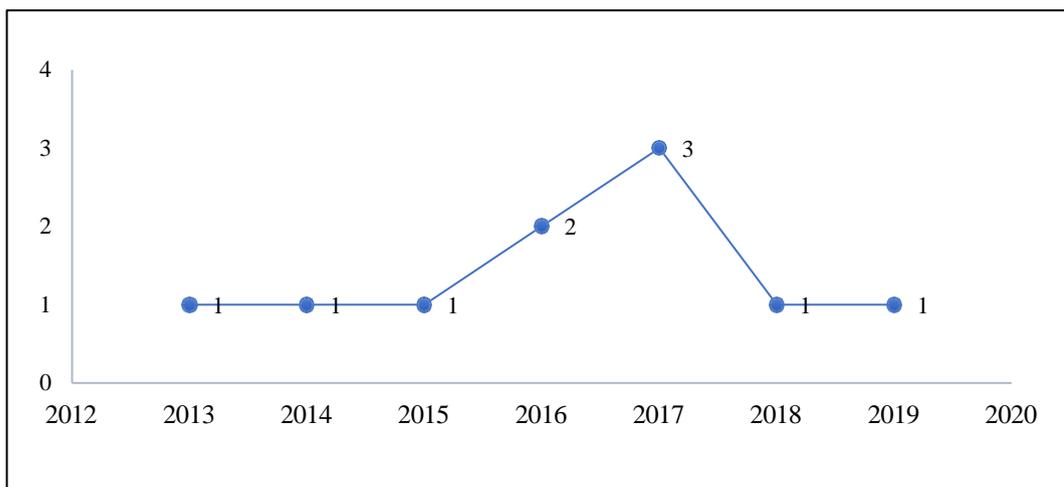


Fonte: Dados da pesquisa.

Interessante observar que o Portal de Periódicos da Capes, apresentou elevado número de trabalhos, não teve, contudo, nenhum trabalho selecionado para uma investigação mais aprofundada.

A partir deste levantamento, realizou-se o estudo analítico potencialmente relevante para esta RSL. Inicialmente, foi realizada uma análise em relação ao ano de publicação destas pesquisas, com a identificação que os trabalhos relacionados à temática em foco são recentes e surgiram a partir do ano de 2013, com maior representatividade de publicações (63,7% do *corpus* analisado) entre os anos de 2016 e 2018. O Gráfico 3 demonstra o processo evolutivo das publicações investigadas.

Gráfico 3 - Período cronológico de publicação das pesquisas

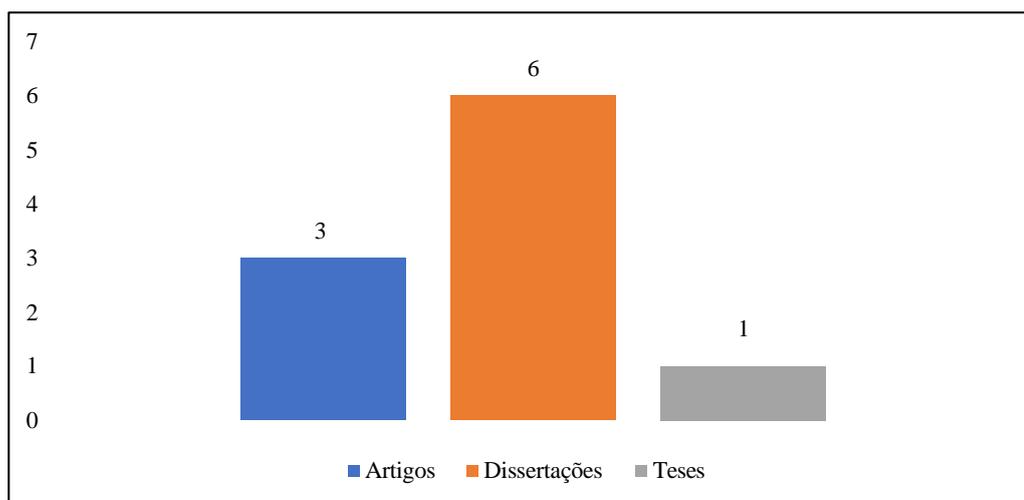


Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que dentre as publicações analisadas, os estudos sobre a temática em foco datam do início no ano de 2013, com apenas uma pesquisa, com a manutenção do quantitativo nos anos de 2014 e 2015, o que demonstra a tardia intensificação dos estudos sobre esse tema. Val destacar que a publicação da Portaria nº 2.253/2001 já permitia, ainda que de forma tímida, a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais e que a Portaria nº 4.059/2004 já deixava mais evidente a política de oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais. Nos anos de 2016 e 2017 houve um relativo crescimento no quantitativo de estudos analisados, 50% do quantitativo geral dos trabalhos analisados e, posteriormente, nos anos de 2018 e 2019 este quantitativo começa a decrescer.

Deste universo de publicações analisadas, observa-se, ainda, que dissertações de mestrado têm representação significativa, com 60%, seguidas dos artigos científicos, com 30%, e as teses de doutorado, com 10%, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tipo dos trabalhos selecionados

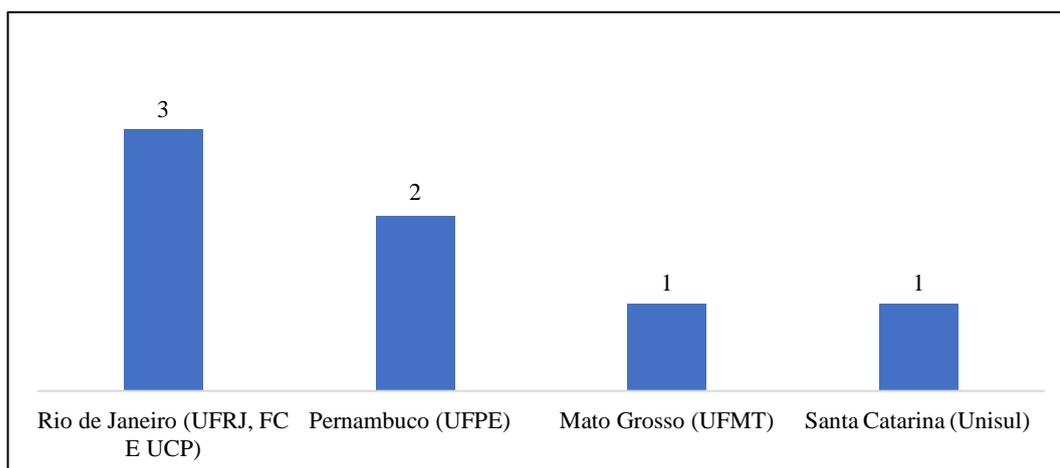


Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nestes dados, observa-se que o quantitativo de dissertações de mestrado e teses de doutorado selecionados chegam a sete (70% das pesquisas analisadas), o que demonstra que os Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*, no Brasil, são espaços de construção do conhecimento acerca da presente temática.

No Gráfico 5 estão identificados os Estados brasileiros nos quais os Programas de Pós-Graduação estão situados, bem como suas respectivas IES.

Gráfico 5 - Regionalidade e IES dos Programas de Pós-Graduação



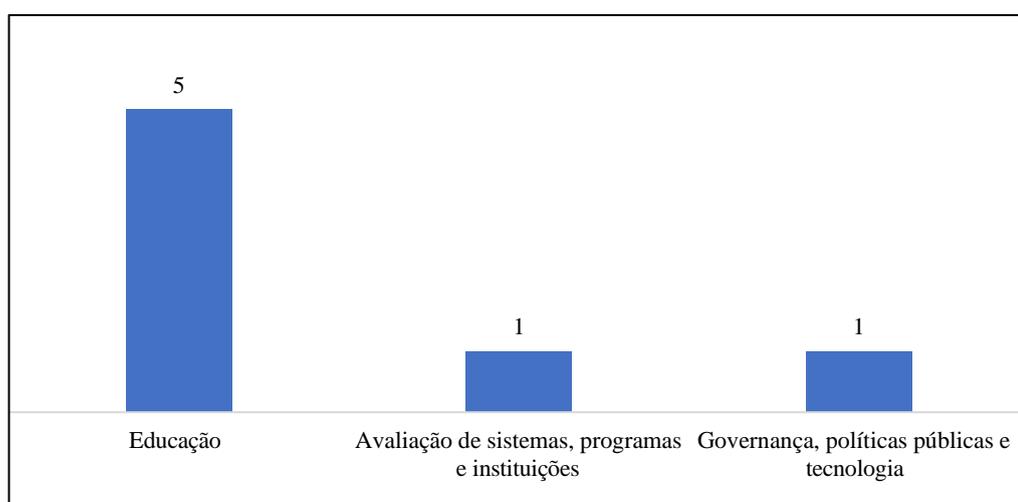
Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a maior quantidade das dissertações e teses têm sua origem na região Sudeste (3), seguida da região Nordeste (2), Centro-Oeste (1) e Sul (1). No que se refere à sua origem, 57,2% são advindas de IES públicas, o que reafirma a importância das universidades

públicas no Brasil no que tange ao desenvolvimento da pesquisa em prol da ciência. As demais foram realizadas em universidade privadas (28,6%) e em universidade comunitária, sem fins lucrativos (14,2%).

Quanto à área de concentração, as dissertações e teses selecionadas estão vinculadas às áreas de educação; avaliação de sistemas, programas e instituições; governança e políticas públicas e tecnologia, como apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Áreas de concentração das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação



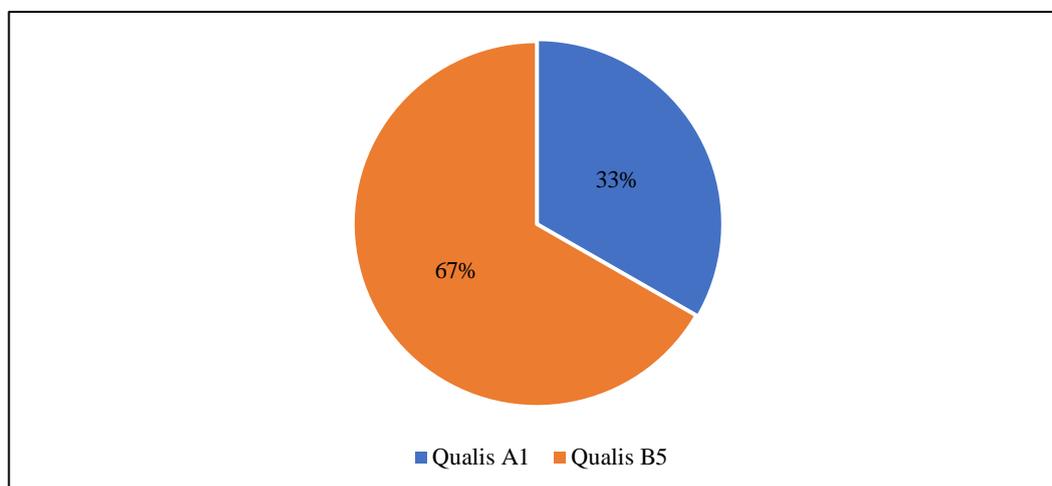
Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados neste Gráfico, constata-se que a área de concentração em Educação predominou na produção científica em 72% das dissertações e teses analisadas. Os Programas de Pós-Graduação em Educação se constituem como espaços privilegiados para a formação do professor para educação superior. As demais pesquisas estão vinculadas à área de avaliação de sistemas, programas e instituições (14%) e à área de governança, políticas públicas e tecnologia (14%).

No que se refere aos veículos de divulgação científica, os artigos científicos, que representam 30% dos estudos analisados nesta pesquisa, observa-se que, em sua maioria, não foram publicados em Periódicos que apresentam indicadores de alta qualidade, como avaliado pelo sistema Qualis da Capes. A avaliação destes trabalhos foi realizada conforme classificação recebida pela área de Educação, a partir do quadriênio de 2012 a 2016. Dentre a produção científica selecionada, identificou-se um artigo científico publicado em periódico de alta qualidade (Qualis A1), seguido de dois artigos científicos publicados em Periódicos

classificados como Qualis B5, de média qualidade, segundo critérios adotados pela Capes<sup>30</sup>, como apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Classificação Qualis dos Periódicos



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desta análise, buscou-se identificar temáticas e objetos de estudos empreendidos na produção científica. Desse modo, a partir deste levantamento, elaborou-se, por meio da plataforma *Word Clouds*<sup>31</sup>, uma nuvem de palavras, retratada na Figura 6.

---

<sup>30</sup> O sistema Qualis, constitui-se em um conjunto de procedimentos de revisão por pares gerido pela Capes, que visa a demonstrar a estratificação de qualidade da produção científica dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. O processo é realizado de forma indireta, visto que afere qualidade a veículos de divulgação científica (os periódicos). Até 2016, os periódicos foram classificados por estratos de classificação (A – Alta, B – Média e C – Baixa), que indicam qualidade: A1 para periódico com a mais elevada classificação de qualidade, seguido de indicadores na seguinte ordem decrescente: A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Os pares que avaliam os periódicos são distribuídos por área do conhecimento e o mesmo periódico pode receber classificações diferentes em duas ou até mais áreas em que for avaliado (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2020).

<sup>31</sup> *Wordclouds* é um gerador de nuvem de palavras com base em parâmetros fornecidos pelo usuário. É um software gratuito

Figura 6 - Nuvem de palavras das temáticas e objetos de estudo das pesquisas



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta nuvem de palavras permite identificar, de forma mais didática, as temáticas e objetos de estudo abordados pelos trabalhos selecionados. O tamanho das palavras indica a sua recorrência nos materiais analisados. Deste universo, embora sejam diversas palavras, a Figura 6 indica que *ensino superior* e *graduação* foram as palavras mais recorrentes nesta pesquisa, em consonância com a temática da educação a distância. Outros objetos de estudo, em interface com a temática citada, se fazem presentes na seguinte ordem de recorrência: *20% a distância*, *educação a distância*, *ensino híbrido*, *educação*, *universidade*, *políticas públicas de EaD*, *disciplina online*, *carga horária semipresencial*, *semipresencialidade*, *implantação*, *implementação*, *regulamentação*, *blended learning* e *hibridização do ensino*.

Do estudo analítico dos trabalhos selecionados, buscou-se caracterizar sua qualidade individual e pertinência para os objetivos desta investigação, que resultou na exclusão de sete dos dez trabalhos previamente selecionados. Entre os motivos para essa exclusão, destaca-se que a maioria dos estudos que abordam a EaD relacionada as outras temáticas, tais como, entre outras: democratização, massificação, privatização, acesso, bases curriculares, formação do professor, sociedade digital, permanência e proposição de ferramentas digitais sem, contudo, abordar o foco central da discussão desta pesquisa.

Desse modo, chegou-se à identificação de três trabalhos que se vinculam à temática desta investigação e que podem contribuir para uma resposta à questão inicial desta RSL. O Quadro 14 apresenta a síntese destes resultados.

Quadro 14 - Síntese dos trabalhos selecionados

Base de dados	Tipo de trabalho	Título	Autor/ano
Oasisbr	Artigo	Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais	Rodrigues e Fernandes (2014)
	Dissertação	Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação	Silva (2016)
	Dissertação	Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE	Batista Júnior (2018)

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Conforme dados elencados neste Quadro, foram selecionadas três publicações, um artigo científico, publicado em 2014, e duas dissertações de mestrado, publicadas em 2016 e 2018, todas disponíveis na Base de dados Oasisbr.

Nos próximos parágrafos, faz-se uma breve apresentação dos trabalhos selecionados, com a finalidade de dar uma visão geral destes estudos.

Rodrigues Júnior e Fernandes (2014), em seu artigo *Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais*, fazem uma discussão acerca da evolução da EaD e da possibilidade de inclusão da modalidade semipresencial em cursos superiores de graduação, como forma de analisar a viabilidade da implementação dos 20% da carga horária a distância, o papel das novas tecnologias neste processo, bem como a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Outra pesquisa relevante, refere-se à dissertação de Silva (2016), intitulada *Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação*, que analisa como as instituições ofertaram o ensino híbrido em seus cursos de graduação presenciais. A análise das regulamentações das universidades federais demonstrou que muitas delas não especificam, claramente, como o ensino semipresencial deve ser constituído nem a maneira como as universidades federais devem implementar as atividades híbridas, o que indica uma incompreensão acentuada no uso dessas tecnologias e de como elas podem ser apropriadas pelos cursos de graduação presenciais.

A dissertação, intitulada *Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE*, de Batista Júnior (2018), traz uma análise da inserção de até 20% de ensino a distância na carga horária total das graduações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do mapeamento e análise da legislação para o ensino híbrido no Brasil e dos documentos da universidade referentes aos cursos

escolhidos.

Esta dissertação buscou ainda analisar os avanços e os desafios apontados pela gestão, pelos professores e pelos profissionais de tecnologia da informação. Embora a EaD seja uma modalidade de ensino há muito tempo trabalhada na UFPE, apenas há dois anos foi permitida, oficialmente, a criação de disciplinas híbridas em seus cursos presenciais. A maioria dos professores percebem o ensino híbrido como um avanço institucional e um primeiro passo para a institucionalização de uma nova cultura na UFPE.

A RSL aqui delineada possibilitou identificar as produções acerca dos estudos realizados sobre a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, bem como conhecer novos pesquisadores desta temática, o foco de suas pesquisas e o contexto em que as investigações foram realizadas. Ressalta-se que, embora o desenvolvimento da RSL seja exaustivo, este processo de pesquisa é muito importante, pois instiga o pesquisador a refletir e consolidar a delimitação do seu objeto de pesquisa, o que possibilita, de forma mais apurada e com o olhar mais abrangente, conhecer a temática sobre a qual pretende se debruçar, o que contribui com o aporte teórico, a elaboração dos instrumentos para coleta de dados, sua interpretação e análise.

A partir desta RSL, observa-se a evolução quantitativa da produção científica que aborda a temática em foco, no Brasil, nos últimos anos. Considera-se que este fato se deve ao processo de amadurecimento da modalidade EaD no país em decorrência das políticas públicas. Contudo, faz-se necessário destacar que dentre as pesquisas identificadas, somente três estudos apresentam relação com esta pesquisa e nenhum deles trata esta temática, especificamente, como seu objeto de estudo ou tem como campo de pesquisa a UFMS ou a UFG. Esse fato reafirma a necessidade e viabilidade desta investigação e afiança dizer que esta pesquisa traz um olhar atento e singular relativo ao processo de oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais, somando-se ao leque das produções já existentes.

Por fim, considera-se que esta pesquisa tem caráter de ineditismo e relevância para o campo científico e social, ao oferecer subsídios para os gestores da UFMS e da UFG, bem como das demais IES, no sentido de tirarem proveito das recentes diretrizes do MEC, com a ampliação da oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais, uma vez que isso representa uma realidade no contexto atual.

Por tudo o que foi dito, a discussão acerca da oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação avançará no sentido de abordar seu processo de expansão em âmbito nacional.

### **2.3 A oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação**

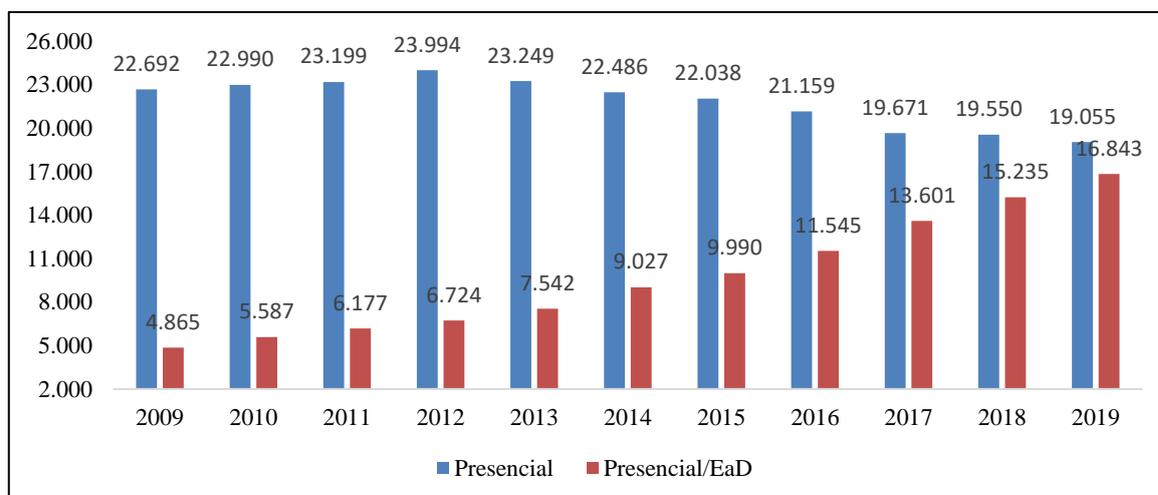
A oferta da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação vem sendo foco de pesquisas no cenário mundial, tornando-se uma das tendências mais significativas da educação do século XXI (HORN; STAKER, 2015). No Brasil, a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, começou a ser regulamentada no ano de 2001 por meio da Portaria nº 2.031/2001, que passou por sucessivas atualizações.

Segenreich (2009) considera que a inserção da carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais vem ocorrendo de forma invisível no Brasil, ao ponderar que dados relativos a este crescimento não possuem destaque nas estatísticas educacionais, e caracteriza este fenômeno como “invasão silenciosa dos 20%”. Contudo, é salutar lembrar que, conforme discutido no capítulo primeiro desta pesquisa, a trajetória das políticas públicas para a EaD estimulou este processo de implantação no interior das IES brasileiras.

Desse modo, com vistas à compreensão acerca deste acoplamento entre a educação presencial e a carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais, buscou-se levantar dados que permitam ter uma visão global deste contexto no interior dos cursos de graduação presenciais no Brasil. Face a isto, apresenta-se um panorama acerca desta temática mediante a análise de dados estatísticos, que possibilita desvelar o cenário atual.

Os dados obtidos junto ao Inep foram compilados em gráficos e tabelas, com vistas a desvelar o movimento de inserção da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação no país. O Gráfico 8, ao apresentar o número absoluto dos cursos, permite visualizar o processo evolutivo de expansão dos cursos totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária em EaD.

Gráfico 8 - Evolução do número de cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD (2009-2019)



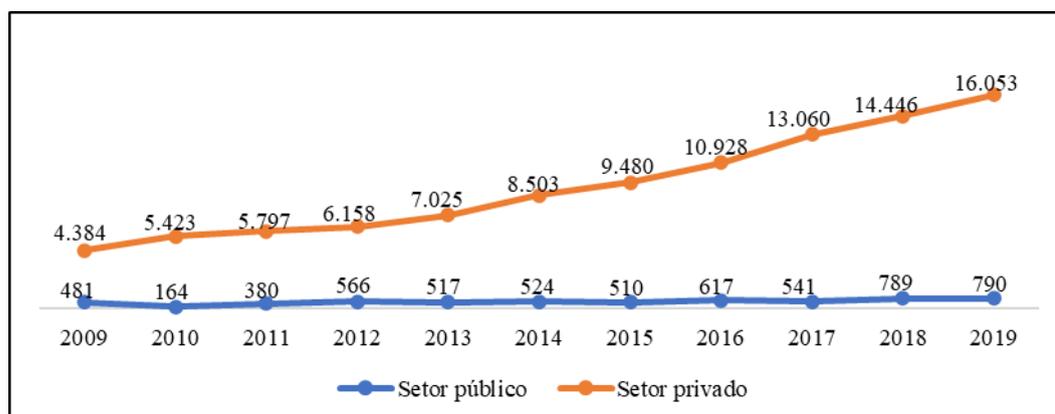
Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Os dados, apresentados neste Gráfico, demonstram o constante crescimento dos cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD e seu processo linear de expansão no período em tela, com taxa de variação de crescimento em 246% e nos cursos totalmente presenciais há uma queda com percentual de -0,16%. Estes dados demonstram uma forte tendência para que os cursos de graduação presenciais insiram a modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular, considerando-se que 47% dos cursos de graduação no Brasil, em 2019, foram ofertados neste formato.

Face à apresentação destes dados é salutar destacar, ainda, que o processo de expansão dos cursos de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular é particularizado pela crescente inserção do setor privado na educação superior, a partir de uma lógica econômica de otimização e redução de custos. Sobre este cenário, Lonchiati, Motta e Souza (2020) trazem como um dos elementos de destaque que este crescimento exacerbado se deve ao modo de captação dos estudantes para estes cursos, já que as IES utilizam, estrategicamente, em suas campanhas publicitárias a expressão *curso semipresencial*, considerando-se que este público, inicialmente, busca por cursos a distância, contudo, face ao preconceito que ainda perpetua no Brasil relacionado a esta modalidade, opta-se por cursos semipresenciais.

Isto pode ser constatado no Gráfico 9, no qual são apresentados dados sobre cursos de graduação ofertados pelo setor público e privado.

Gráfico 9 - Cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por categoria administrativa (2009-2019)

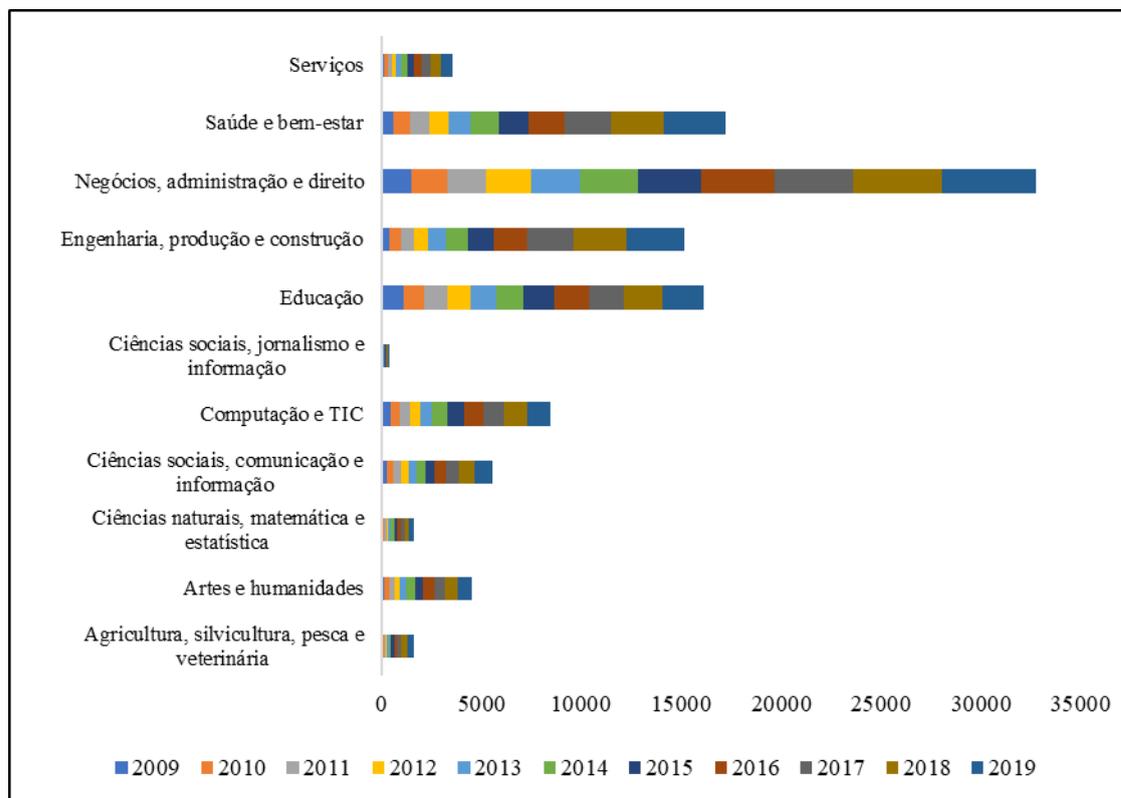


Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

A partir dos dados apresentados neste Gráfico, é possível identificar claramente que o movimento de expansão dos cursos de graduação presenciais com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular nas IES públicas ainda é tímido, com taxa de variação de crescimento de 66%, enquanto que no setor privado este evento é particularizado pela crescente expansão, registrando-se taxa de crescimento de 266%. É salutar destacar que este crescimento, em especial, no setor privado, foi impulsionado pelas seguidas atualizações das portarias que normatizam a oferta da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais no sentido da flexibilização da oferta de cursos, da ampliação da carga horária de 20% para até 40% e da abrangência dos cursos. Segenreich (2016) enriquece a discussão, ao afirmar que, a partir da Portaria nº 4.059/2004, as IES do setor privado vislumbraram a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais como oportunidade de viabilizar seus objetivos e metas operacionais, não receando os desafios do processo de implementação.

No que tange às áreas do conhecimento, os dados relevam que há concentração da oferta de cursos de graduação com a modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular em determinadas áreas, como apresentado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Ranking das áreas do conhecimento com maior oferta de cursos de graduação presenciais com carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular (2009 a 2019)



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (2021d).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 10 evidencia, claramente, a predominância de cursos presenciais de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular centrados em quatro áreas do conhecimento, primeiramente, na área de negócios, administração e direito, seguida das de área de saúde e bem-estar, educação e engenharia, produção e construção, que representou 76% dos cursos ofertados no ano de 2019. Nesta mesma linha de análise, cabe destacar que algumas áreas do conhecimento, embora não tenham predominância na oferta, obtiveram alta taxa de variação de crescimento no período de análise em tela, como apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 - Ranking da oferta de cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por área do conhecimento (2009-2019)

Classificação	Área do conhecimento	Varição (%)
1º	Engenharia, produção e construção	576,2
2º	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	538,6
3º	Ciências naturais, matemática e estatística	434,9
4º	Saúde e bem-estar	404,7

(Continua...)

(Continuação...)

Classificação	Área do conhecimento	Variação (%)
5º	Artes e humanidades	301,2
6º	Serviços	248,1
7º	Ciências sociais, jornalismo e informação	221,1
8º	Ciências sociais, comunicação e informação	214,4
9º	Negócios, administração e direito	213,8
10º	Computação e TIC	169,4
11º	Educação	82,8

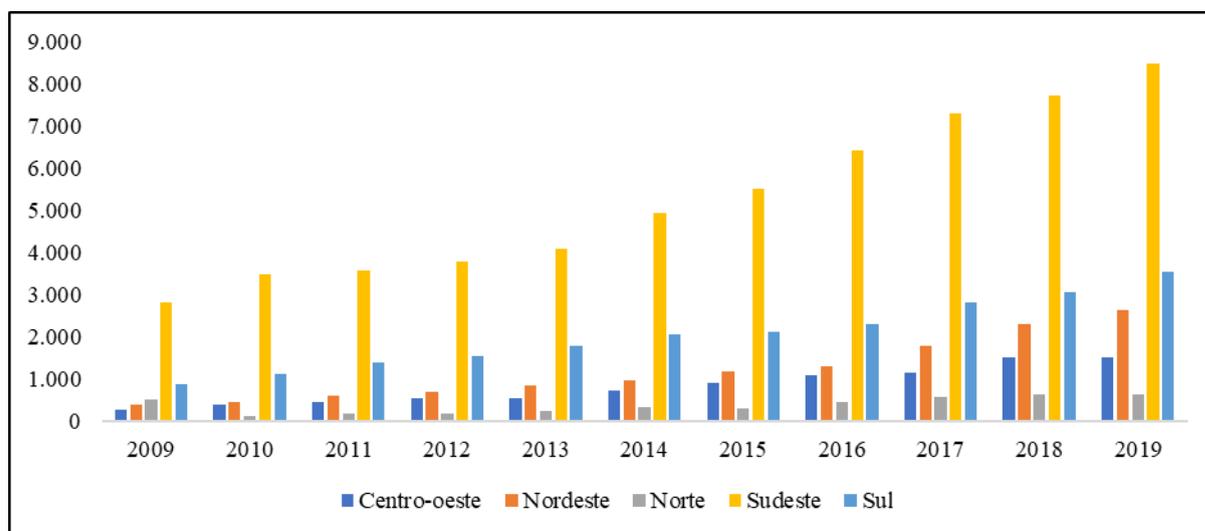
Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

Face aos dados apresentados neste Quadro, é possível traçar um paralelo entre o *ranking* das áreas de conhecimento que ofertam cursos presenciais de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular nas diferentes áreas de conhecimento e a taxa de crescimento da oferta, por áreas de conhecimento, no período de 2009 a 2019. Observa-se que as áreas de engenharia, produção, construção, saúde e bem-estar, além de apresentarem predominância na oferta de cursos presenciais de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular, demonstram alta taxa de crescimento, o que representou 1º e 4º lugar, respectivamente, na classificação da variação de crescimento entre os anos de 2009-2019. Destaca-se, ainda, que as áreas de agricultura, silvicultura, pesca, veterinária, ciências naturais, matemática e estatística possuem representatividade baixa na oferta destes cursos, contudo, demonstram um crescimento considerável, ocupando o 2º e 3º lugar na classificação.

Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) consideram que a inserção da carga horária na modalidade EaD nos cursos de graduação presenciais no Brasil, de modo geral, foi desenvolvida no interior das IES, frequentemente, a partir da oferta de disciplinas comuns a vários cursos, como sociologia ou metodologia de pesquisa. Esta prática implica em disponibilizar poucos professores e tutores na condução das disciplinas para um número maior de estudantes matriculados, com maior flexibilidade de organização curricular e otimização de recursos financeiros para as IES. Contudo, ressalta-se que esta ação, centrada no fator econômico, pode imprimir prejuízos aos estudantes com relação à qualidade do seu processo de aprendizagem, uma vez que as IES acabam por reduzir o potencial de atividades didáticas a distância, o que provoca a desmotivação dos professores e, principalmente, dos estudantes.

Como discutido até o momento, observa-se, em nível macro, o alto índice de crescimento da modalidade EaD na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presenciais no Brasil, contudo, ao se analisar os dados de forma mais detalhada, é possível identificar um processo de expansão assimétrico entre as regiões do país, como pode ser observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por dispersão geográfica (2009-2019)



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

A partir dos dados constantes neste Gráfico, nota-se que todas as regiões do país demonstraram crescimento positivo, contudo, de forma assimétrica em relação à média nacional, como é o caso da região Norte, ao indicar um baixo crescimento entre os anos de 2009 a 2019, se computarmos o percentual de 21,6%. A região Sul registrou, no mesmo período, taxa de 306,5% e a Sudeste de 201,2%, o que apresentou similitude com a média nacional e com maior destaque para as regiões Centro-Oeste e Nordeste, que apresentaram taxa de crescimento acima da média do país (575,7% e 489,5%, respectivamente).

Um elemento intrínseco a este contexto e que, efetivamente, pode contribuir para a compreensão deste cenário de expansão está relacionado aos processos tecnológicos e de inovação que operam no contexto brasileiro, considerando-se as especificidades das condições de acesso a tecnologias, em especial, à internet, visto que é crescente a utilização de diferentes ambientes virtuais de aprendizagem em cursos, mediatizados pelas TDIC. Dados da pesquisa TIC Domicílios corroboram com esta afirmativa, ao revelar que no ano de 2019, o número de

domicílios brasileiros com acesso à internet chegou a 50,7 milhões, aproximadamente 71% do total em nível nacional, contudo, observou-se que ainda persistem desigualdades regionais, em especial, na região Nordeste do país, ao considerar os dados particularizados de cada região: Sudeste (75%), Sul (73%), Norte (72%), Centro-oeste (70%) e Nordeste (65%) (NIC, 2020).

Outro dado relevante a se considerar, refere-se à maior concentração da oferta de cursos de graduação presenciais nas IES das regiões Sudeste e Sul, que detêm um percentual aproximado de 55% e 21% de oferta destes cursos, respectivamente, na taxa nacional. Os dados de concentração dos cursos de graduação presencial no Brasil podem ser agregados a esta análise, de modo a contribuir para a compreensão do processo de centralização dos cursos de graduação em sua organização pedagógica e curricular nas regiões do país ao identificar que este movimento ocorre de forma simétrica, como apresentado no Quadro 16.

Quadro 16- Concentração de cursos de graduação totalmente presenciais e presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, por regiões geográficas (2009-2019)

<b>Regiões geográficas</b>	<b>Cursos totalmente presenciais (%)</b>	<b>Cursos presenciais com oferta de carga horária na modalidade EaD (%)</b>
Sudeste	45,5	55,3
Sul	19,2	21,2
Nordeste	18,9	11,4
Centro-oeste	8,9	8,1
Norte	7,5	4

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2021d).

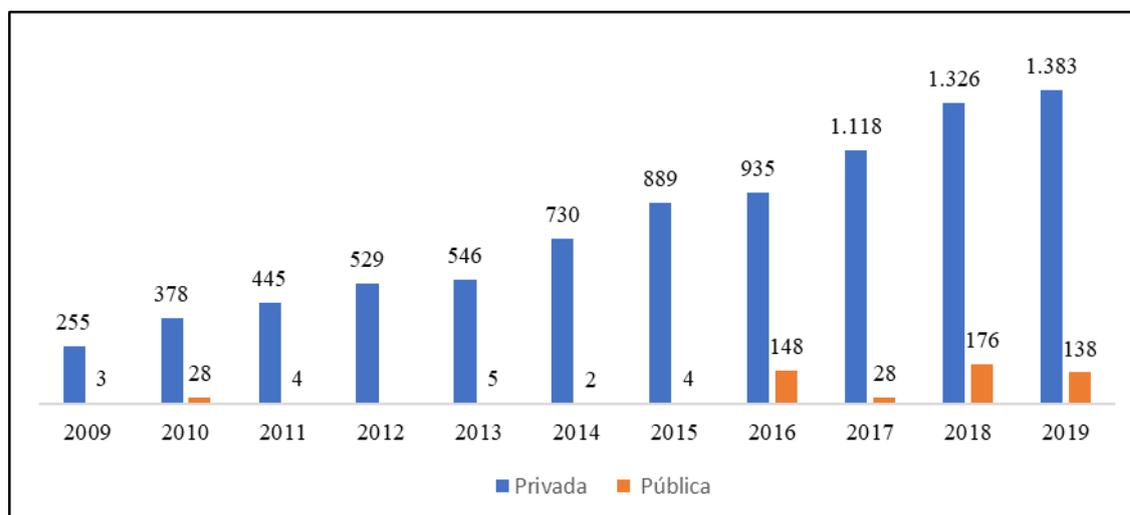
De acordo com os dados do Quadro 16, observa-se que há uma concentração da de cursos presenciais na região Sudeste, com 45,5% da oferta nacional, bem como de cursos presenciais de graduação com a oferta de carga horária na modalidade EaD, com 55,3%. Giolo (2008b) destaca que, ao se tratar da oferta de vagas e matrículas da educação superior no país, as regiões Sudeste e Sul se sobrepõem de forma desmesurada em relação às demais regiões, levando-se em consideração que o sistema educacional nestas regiões é mais democratizado.

Ristoff (2008), ao considerar o fenômeno do desequilíbrio regional, contribui com esta análise ao afirmar que, dada a trajetória histórica de concentração de cursos de graduação na região Sudeste, evidencia-se o processo de sudestificação da educação superior, uma vez que a região Sudeste do país se sobressai em relação às demais no que tange à quantidade de instituições, cursos e matrículas, o que permite que as IES lá instaladas implementem a oferta da

carga horária na modalidade EaD na grade curricular de seus cursos presenciais e mantenham maior concentração na oferta destes cursos. Desse modo, compreende-se que é salutar destacar a importância destes dados no processo de elaboração das políticas públicas em relação a este fenômeno de modo que a referência da média nacional não pode ser utilizada como um dado que representa todas as regiões, fazendo-se necessário analisar os dados de forma individualizada, considerando-se as especificidades de cada região bem como os demais elementos que contribuem na formulação destas políticas.

Como esta pesquisa está centrada na região Centro-Oeste, considerou-se importante apresentar, de forma mais detalhada, o contexto desta região por meio de análises particularizadas dos dados estatísticos. No período entre os anos de 2009 e 2019, a região Centro-Oeste foi a segunda a apresentar maior taxa de crescimento na oferta de cursos presenciais de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular (489,5%), o que representou, 9% da oferta total destes cursos no Brasil, no ano de 2019. Observa-se que o movimento de expansão destes cursos foi claramente delineado pelas IES do setor privado particular, comumente análogo ao cenário nacional, como apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Cursos de graduação presenciais com a oferta de carga horária na modalidade EaD, na região Centro-Oeste, por categoria administrativa (2009-2019)



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/DEED (BRASIL, 2021d).

Os dados apresentados no Gráfico 12 demonstram um crescimento anual na oferta de cursos presenciais de graduação com a oferta da modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular, na região Centro-Oeste, por parte das IES do setor privado (91% destes cursos no ano de 2019), enquanto as IES públicas computaram uma oferta tímida destes cursos

em 9%. Embora as IES públicas apresentem baixa representatividade nestes dados, destaca-se que, no período de 2009 a 2019, computou-se taxa de variação positiva de crescimento na oferta destes cursos em 4.500%, enquanto no setor privado particular a taxa foi de 442,4%.

A partir da discussão realizada, observa-se um movimento contínuo e crescente quanto à oferta de cursos de graduação presenciais com carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular em todo o país, sobretudo, no interior das IES do setor privado, com alta concentração destes cursos. De modo geral, este fenômeno ocorre em todos os pontos do fluxo de expansão analisados, em nível nacional e regional, o que suscita reflexões importantes acerca do papel da inserção da EaD nos cursos de graduação presenciais.

Diante do exposto e face às políticas educacionais instituídas relacionadas ao processo de inserção da oferta da carga horária na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação, no capítulo três a discussão empreendida será realizada com vistas a compreender os processos de implantação deste fenômeno no interior da UFMS e da UFG.

### **3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem por finalidade apresentar e analisar os dados advindos de documentos institucionais da UFMS e da UFG e do instrumento de coleta de dados, tendo como aporte os estudos que contribuíram para a construção do objeto desta pesquisa. Cabe destacar que a intenção desta pesquisa não consiste em estabelecer um estudo comparativo entre as IES analisadas, mas tem por objetivo realizar um estudo analítico de cada IES, dadas as especificidades de cada uma delas.

Na primeira seção, objetiva-se fazer a caracterização do campo de estudo de modo a apresentar a UFMS e a UFG, a partir de uma contextualização histórica, com destaque para suas concepções e seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Na segunda, será realizada a sistematização da análise dos documentos institucionais sobre a temática em foco, com vistas a identificar como as regulamentações internas tratam a carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação.

Na terceira seção, realizou-se a apresentação da análise dos dados coletados por meio dos PPC dos cursos.

Por fim, a última seção apresenta o resultado da análise das respostas do questionário aplicado junto aos coordenadores dos cursos investigados.

#### **3.1 Caracterização do campo de pesquisa: a UFMS e a UFG**

Para iniciar a discussão, embora já posto na introdução da presente tese, considera-se importante rememorar que o campo de estudo foi constituído por duas IES da região Centro-Oeste do Brasil: a UFMS e a UFG. A escolha dessas IES se deu em razão do vínculo institucional da pesquisadora, como doutoranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (2019-2023) e como professora da UFG, desde o ano de 2010.

A seleção dos cursos a serem investigados no interior destas IES se deu a partir do levantamento dos cursos presenciais de graduação ofertados por ambas as instituições. Como estas IES são estruturadas no modelo *multicampi*, elegeu-se o Câmpus Campo Grande da UFMS e o Câmpus de Goiânia da UFG, por possuírem maior concentração de cursos presenciais de graduação. Face a esta delimitação, realizou-se, inicialmente, a classificação dos cursos presenciais de graduação ofertados por estas IES, com o objetivo de identificar aqueles comuns a ambas as Instituições, resultando a quantidade de 37 cursos nas seguintes áreas do

conhecimento: Ciências Agrárias (2), Ciências Biológicas (1), Ciências da Saúde (5), Ciências Exatas e da Terra (5), Ciências Humanas (8), Ciências Sociais Aplicadas (5), Engenharias (7) e Linguística, Letras e Artes (4).

A partir destes dados, selecionou-se a área do conhecimento de Ciências Humanas, por apresentar uma maior concentração de cursos presenciais de graduação, o que garantiu um maior escopo de dados para análise, e formou um conjunto de oito cursos a serem investigados, quatro de bacharelado: Ciências Sociais, Geografia, Jornalismo e Psicologia e quatro de licenciatura: Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia.

### 3.1.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS surgiu com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, na cidade de Campo Grande-MS, no ano de 1962. Posteriormente, no ano de 1966, foi criado o Instituto de Ciências Biológicas e o Curso de Medicina. No ano de 1967, o Governo do Estado de Mato Grosso criou, na cidade de Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, com a ampliação da rede pública estadual de ensino superior no Estado.

Em 1969, houve a integração dos Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, o que resultou na criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), por meio da Lei Estadual nº 2.947/1969, e, logo após, no ano de 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, que foram incorporados à UEMT.

No ano de 1977, houve a divisão do estado de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul e, dois anos após, por meio da Lei Federal nº 6.674/1979, foi criada a UFMS. Nesse processo, o Centro Pedagógico de Rondonópolis passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e, dado o contexto das políticas de expansão da educação superior, no ano de 2006, o câmpus de Dourados foi desmembrado da UFMS, e passou a constituir a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

No ano de 2022, de acordo com dados publicizados no *site* da instituição, a UFMS está presente na cidade de Campo Grande (com dez faculdades, cinco institutos e uma escola), além de outros dez câmpus, nas cidades de Aquidauana, Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Pantanal. Sua constituição administrativa central foi composta por Conselhos Superiores, Unidades da Administração Central, Unidades da Administração Setorial, Unidades Suplementares e Assembleia

Universitária, com sete pró-reitorias<sup>32</sup> e quatro agências<sup>33</sup>. A instituição conta com um quadro de 3.357 servidores, 1.573 professores e 1.784 técnicos.

Como o foco desta pesquisa são os cursos presenciais de graduação, buscou-se compreender como se deu a evolução destes cursos no interior da UFMS. Assim, com base em dados do Inep de 2022<sup>34</sup>, foi apresentado um panorama do número de cursos e matrículas, no período de 2000 a 2020, como pode ser observado no Quadro 17.

Quadro 17 - Oferta de cursos e matrículas nos cursos presenciais de graduação na UFMS: 2000 a 2020

Ano	Cursos	Matrículas
2000	67	11.290
2001	76	12.054
2002	77	13.453
2003	77	14.660
2004	76	15.379
2005	64	12.681
2006	67	12.617
2007	67	12.326
2008	68	12.263
2009	93	12.177
2010	110	13.473
2011	117	13.861
2012	116	14.306
2013	112	14.571
2014	118	15.204
2015	118	15.362
2016	112	15.926
2017	114	17.690
2018	118	18.749
2019	121	18.989
2020	122	21.058

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022).

<sup>32</sup> Pró-Reitorias de: Assuntos Estudantis; Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação; Planejamento, Orçamento e Finanças; Gestão de Pessoas; Administração e Infraestrutura; Extensão; Cultura e Esporte.

<sup>33</sup> Agências de: Comunicação Social e Científica; Tecnologia da Informação e Comunicação; Internacionalização e Inovação; Educação Digital e a Distância.

<sup>34</sup> Destaca-se que, ao se comparar os dados da plataforma UFMS em Números e do Inep sobre os cursos presenciais de graduação (quantidade de cursos e matrículas), no período de 2000-2020, observa-se que apresentam discrepâncias. Desse modo, optou-se por eleger como dados oficiais as informações disponibilizadas pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022b).

Observa-se, com base nos dados apresentados no Quadro 17 que, no período entre 2000 e 2020, a UFMS alcançou a taxa média de crescimento de 82,1% na oferta de cursos presenciais de graduação e 86,5% nas matrículas destes cursos. Este crescimento deu-se de forma linear ao longo dos anos, exceto nos anos de 2005 a 2007, nos quais se observa uma queda na oferta de cursos e matrículas, fato este que pode ser justificado pelo processo de desmembramento do câmpus de Dourados da UFMS, que passou a ser a UFGD.

Segundo dados da plataforma UFMS em Números da UFMS (2023), no ano de 2022, a instituição possuía 126 cursos presenciais de graduação e 23.183 estudantes matriculados, divididos entre os cursos de bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos.

No que diz respeito à pós-graduação, segundo dados da plataforma da UFMS, a referida IES, no ano de 2022, possuía 48 programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a oferta de 68 cursos: mestrado acadêmico (36), mestrado profissional (11) e doutorado (21), um total de 2.745 estudantes matriculados: 1.388, em cursos de mestrado acadêmico; 379, em cursos de mestrado profissional e 978 em cursos de doutorado. A pós-graduação *lato sensu* da UFMS possui 33 cursos (32 residências Uni e Multiprofissional e uma especialização), com 356 estudantes matriculados.

A EaD teve início, na UFMS, no ano de 1991, com a criação do Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no Primeiro Grau (Gaecim), formado por professores dos departamentos de Educação, de Física, de Matemática e de Biologia, que objetivavam criar na UFMS um organismo interdisciplinar para a oferta de cursos a distância para a qualificação de professores da rede pública. A partir da consolidação deste grupo, a organização administrativa da EaD começou a ser implementada na UFMS, no início do ano de 2000, que passou ao longo dos anos, por diversas mudanças, uma trajetória marcada por alterações em sua estrutura organizacional, como apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 - Trajetória administrativa da EaD na UFMS

Ano	Estrutura organizacional
2000	Assessoria de Educação Aberta e a Distância
2002	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED)
2017	Secretaria Especial de EaD e Formação de Professores (Sedfor)
2019	Secretaria Especial de EaD (Sead)
2020	Agência de educação digital e a distância (Agead)

Fonte: Elaborado com base em dados da UFMS (2022) e Maciel *et al.* (2018).

Como apresentado neste Quadro, a organização administrativa da EaD na UFMS teve início no ano de 2000 com a criação da Assessoria de Educação Aberta e a Distância. Posteriormente, no ano de 2002, esta denominação foi alterada para Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, que funciona, portanto, como uma unidade de ensino.

No ano de 2005, a CED passou por uma reestruturação, que retornou com à Reitoria e, em seguida, no ano de 2011, retornou à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, uma unidade de apoio administrativo, tecnológico e de gestão financeira dos cursos, o que fez com que os cursos e seus respectivos professores fossem alocados nas unidades de ensino de acordo com suas áreas de atuação. Riedner e Maciel (2018) destacam que este processo foi visto por muitos professores e técnicos como uma desestruturação da EaD na UFMS e, por outros, como uma indução à institucionalização dos cursos na modalidade EaD, já que a gestão destes cursos e a presença dos professores de EaD nas unidades de ensino poderiam sensibilizar e mobilizar os professores a conhecerem e atuarem nos cursos a distância.

No ano de 2017, houve a fusão da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED/PREG) com a Coordenadoria de Apoio à Formação de Professores (CFP/Preg), o que resultou na criação da Secretaria Especial de EaD e Formação de Professores (Sedfor), vinculada à Reitoria.

Posteriormente, no ano de 2019, houve uma mudança na estrutura organizacional, em que a Sedfor se transformou em Secretaria Especial de EaD (Sead), vinculada à Reitoria, o que constituiu em um “espaço de atividade meio, de apoio administrativo, tecnológico e pedagógico para ofertas de EaD, não só por meio da UAB, mas com abertura para outras parcerias e focalizando seus esforços principalmente na implementação da EaD nos cursos presenciais” (RIEDNER; MACIEL, 2019, p. 61).

Logo após, no ano de 2020, dada a reestruturação institucional da UFMS, novamente, a Sead foi substituída pela criação da Agência de Educação Digital e a Distância (Agead), com a atribuição de articulação das políticas de oferta de cursos e atividades mediadas por TDIC nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância. Esta agência possui duas secretarias: Secretaria de Tecnologias e Materiais Digitais – responsável pela promoção de inovações pedagógicas por meios digitais e a distância nas ofertas de cursos e atividades de graduação, de pós-graduação, de extensão e de capacitação da UFMS – e a Secretaria de Inovação Pedagógica Digital, que atua no suporte ao uso de tecnologias digitais para os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e formação da UFMS, além de realizar a gestão da produção de materiais didáticos digitais por meio de diferentes mídias audiovisuais (UFMS,

2021).

No que se refere aos cursos de graduação a distância, no ano de 2000, a UFMS iniciou um convênio com a Prefeitura de Bela Vista (MS), com a oferta de modo semipresencial, do curso de Graduação em pedagogia. No ano seguinte, em 2001, a UFMS obteve, por meio da Portaria do MEC nº 2.113/2001, o credenciamento para a oferta do Curso de Graduação em Pedagogia a distância. Após a implantação deste curso, a UFMS concorreu ao Edital Público MEC/Seed nº 1/2004 com a submissão de propostas para apoio financeiro à EaD. Nesse contexto, a instituição passou a fazer parte de dois Consórcios de Universidades: o Pró-Formar<sup>35</sup> e o Setentrional<sup>36</sup> (MACIEL *et al*, 2018). Assim, deu-se início ao processo de implementação da EaD na UFMS com a criação de polos<sup>37</sup> em diversas regiões do Estado (BATISTA e RIEDNER, 2018). Posteriormente, no ano de 2006, dando continuidade à política de EaD do MEC, a UFMS integra-se ao sistema UAB<sup>38</sup> e diversos cursos de graduação na modalidade EaD passam a ser ofertados no decorrer dos anos, como apresentado no Gráfico 13.

---

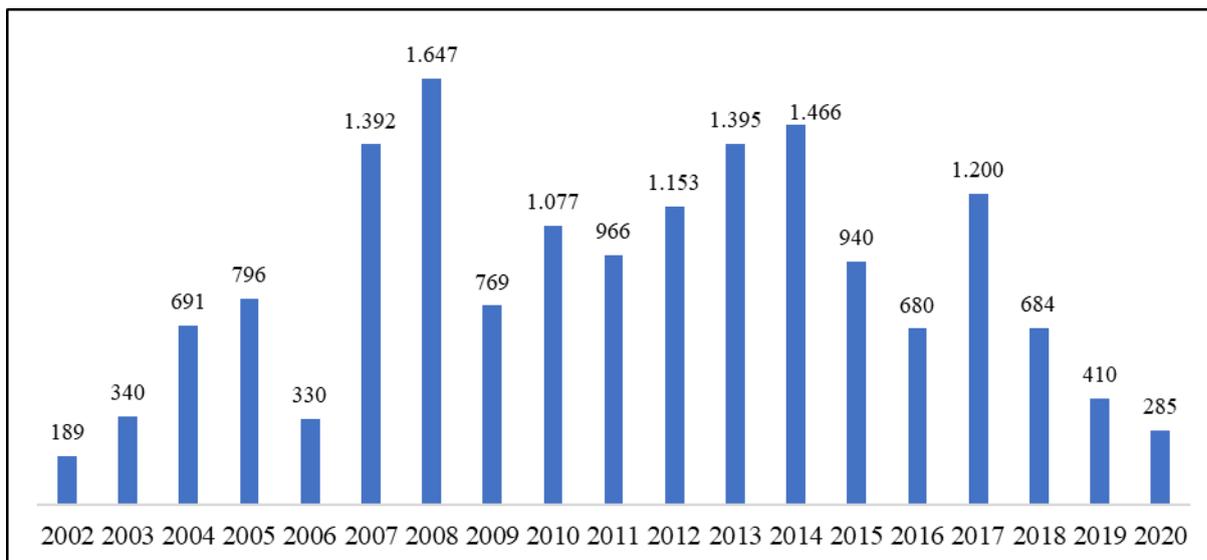
<sup>35</sup> O Consórcio Pró-Formar objetivou oferecer curso de Pedagogia para Educação Infantil, sendo parceiras as instituições: Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Federal de São João Del Rey, Universidade Federal de Lavras e Universidade Federal do Espírito Santo (BATISTA; RIEDNER, 2018, p. 5).

<sup>36</sup> O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, originou-se da parceria com a Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Amazonas, ofertado na modalidade a distância, e seu Projeto Pedagógico foi elaborado e aprovado, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Biologia e dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância da Seed/MEC (BATISTA; RIEDNER, 2018, p. 5).

<sup>37</sup> Polos UAB de EaD: Água Clara, Bela Vista, Bataguassu, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillante e São Gabriel do Oeste. Recentemente, estabeleceu-se o Câmpus de Bonito como Polo de Apoio Presencial Associado (PAP), além de um PAP na Cidade Universitária em Campo Grande-MS.

<sup>38</sup> Em 2005, o Governo Federal, por meio do MEC, criou a UAB, credenciando as Universidades Federais e os Centros Tecnológicos Federais para a oferta de ensino superior público e gratuito na modalidade a distância (RODRIGUES, 2015).

Gráfico 13 - Matrículas nos cursos de graduação na modalidade EaD na UFMS (2002-2020)



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022b).

Os dados deste Gráfico demonstram que, no período 2002-2020, a UFMS realizou 16.410 matrículas em cursos de graduação a distância. De acordo com os dados do Inep/Deed, dentre o total do número de matrículas realizadas pela UFMS nos cursos de graduação a distância, 72% foram destinadas para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras português-espanhol, Geografia, Educação Física e Biologia e 28% para os cursos de bacharelado em Administração Pública e Administração. Desse modo, observa-se que a experiência da UFMS na graduação a distância, concentra-se na formação de professores, o que vai ao encontro da política de indução estabelecida pelo MEC dentro do Sistema UAB, Pró- Licenciatura e Parfor.

Destaca-se, que, concomitantemente às ações vinculadas à UAB, a UFMS ofertou, na modalidade EaD, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu* para professores da educação básica, em parceria com programas e projetos de EaD da Seed/MEC, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Observa-se que na UFMS houve um processo de expansão da EaD, fato este que se deve aos diversos convênios estabelecidos e, em especial, pela integração da UFMS junto ao sistema UAB, constituindo-se como um marco importante para a estruturação da EaD na instituição, pois contribuiu com o fomento e com o processo de expansão da EaD na UFMS, ao possibilitar a ampliação da oferta de cursos a distância. No entanto, o crescimento descontínuo evidencia lacunas importantes no que tange a financiamento, infraestrutura e políticas para a sua expansão, que necessita da participação efetiva de diversas instâncias

políticas, bem como de financiamento do Estado.

### 3.1.2 Universidade Federal de Goiás

A UFG tem sua história iniciada a partir de dois movimentos, ambos criados no ano de 1959: o primeiro, com a formação de uma Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central, presidida pelo então professor Colemar Natal e Silva da Faculdade de Direito e pela junção de cinco escolas de ensino superior de Goiânia: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e Faculdade de Medicina; e o segundo, com a criação da Frente Universitária Pró-Ensino Federal, a partir da mobilização de professores e estudantes goianos pela criação de uma universidade pública, a ser mantida pelo governo federal.

No ano seguinte, em 14 de dezembro ano de 1960, a UFG é fundada como uma IES, por meio da Lei n.º 3.834-C. Dourado (2001, p. 51), ao tratar desta IES, considera que “A UFG nasce marcada por um discurso modernizante e identificado com as aspirações sociais de parcela significativa da população, sobretudo com as demandas estudantis encampadas pela UNE para a reforma universitária no país”.

Nestes 63 anos da sua criação (1960-2023), a história da UFG foi tecida e a instituição expandiu-se, estando presente, fisicamente, em três cidades: Goiânia (com dois câmpus: Colemar Natal e Silva e Samambaia), Aparecida de Goiânia (câmpus Aparecida de Goiânia) e Cidade de Goiás (câmpus Goiás). A constituição administrativa central da UFG, segundo seu Estatuto foi composta por: Assembleia Universitária, de caráter não deliberativo; Conselho de Integração Universidade-Sociedade, de caráter não deliberativo; Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura; Conselho de Curadores; e Reitoria. Segundo dados da Plataforma Analisa UFG, a instituição conta com um quadro de 5.743 servidores, 2.544 professores e 3.199 técnicos.

Quanto aos cursos presenciais de graduação, com base nos dados do Inep<sup>39</sup>, é apresentado, a seguir, um panorama detalhado da sua evolução, que considera o número de cursos e de matrículas nos últimos 20 anos, como pode ser observado no Quadro 19.

---

<sup>39</sup> Como ocorrido na UFMS, ao se comparar os dados da Plataforma Analisa UFG e do Inep sobre os cursos presenciais de graduação no período de 2000-2020, observa-se que apresentam discrepâncias. Desse modo, optou-se por eleger como dados oficiais as informações disponibilizadas pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022b).

Quadro 19 - Oferta de cursos e matrículas nos cursos presenciais de graduação na UFG: 2000-2020

Ano	Cursos	Matrículas
2000	56	12.324
2001	56	12.857
2002	56	13.012
2003	56	13.180
2004	57	13.237
2005	58	12.912
2006	69	13.180
2007	72	14.012
2008	78	14.806
2009	137	16.234
2010	139	17.900
2011	144	20.399
2012	140	20.289
2013	141	21.482
2014	150	22.299
2015	154	22.250
2016	154	23.315
2017	152	24.249
2018	150	24.626
2019	152	25.485
2020	99	18.179

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022b).

Observa-se, a partir dos dados apresentados neste Quadro, que a UFG, neste período em análise, apresenta um crescimento linear, contudo, no ano de 2020, há uma redução na quantidade de cursos (34,8%) e de matrículas (18,8%) nos cursos presenciais de graduação. Este fato se deve ao desmembramento das regionais de Catalão e Jataí, que ganharam autonomia estatutária e passaram a ser Universidade Federal de Catalão (Ufcat) e Universidade Federal de Jataí (UFJ), o que impactou diretamente no quantitativo de cursos e matrículas. Desse modo, considera-se salutar destacar os dados referentes ao período de 2000 a 2019, que apresentam taxa de crescimento médio de 171,4% na oferta de cursos e de 106,8% na realização de matrículas.

Segundo dados da Plataforma Analisa UFG, a instituição, no ano de 2022, ofertou 102 cursos de graduação: bacharelados (73), licenciaturas (28) e bacharelado/licenciatura (1), com 19.917 estudantes matriculados (UFG, 2023).

Na pós-graduação *stricto sensu*, a Universidade possuía 65 programas, com 1.913 estudantes matriculados, com a oferta de 104 cursos: mestrado acadêmico (52), mestrado

profissional e doutorado (43). Além destes cursos, a UFG desenvolve ações de extensão, e conta com 1.815 atividades em andamento e 882 projetos de pesquisa.

A inserção da EaD na UFG se deu, oficialmente, com a participação no consórcio Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)<sup>40</sup>, fundado em 1998, que reuniu instituições públicas de educação superior da região para a oferta de cursos a distância. No ano de 2000, a UFG, em regime de cooperação com as instituições participantes da Univir-CO ofertou o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com a cobrança de taxas de matrícula e mensalidades, pois, o curso não contava com financiamento institucional.

Segundo Faria (2021), face à necessidade de assegurar condições institucionais necessárias para o desenvolvimento de atividades a distância na UFG, concomitantemente à primeira experiência com a EaD (participação no Consórcio Univir-CO) e à sua adesão, em 1999, à Unirede, tramitava nas instâncias administrativas internas da UFG a proposta de criação de um órgão que pudesse dar apoio e condições institucionais para o suporte às atividades de EaD.

Desse modo, no ano de 2000, foi criado, por meio da resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 05, de 25 de agosto de 2000, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância, conhecido como UFG Virtual, como órgão complementar da Pró-Reitoria de Assessoramento e Cultura (Proec). Suas atividades foram regulamentadas por normativa própria e seus objetivos foram definidos no art. 4:

- I. atuar na viabilização, dinamização, expansão e difusão de projetos de educação a distância no âmbito da Universidade Federal de Goiás e instituições consorciadas ou conveniadas;
- II. apoiar e subsidiar técnica e academicamente atividades desenvolvidas pela comunidade universitária ou por meio de parcerias, na execução de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, na modalidade de educação a distância;
- III. acompanhar e avaliar criticamente as experiências em educação a distância, visando ao progresso da ciência e à promoção dos processos de ensino aprendizagem;
- IV. criar e apoiar a constituição de grupos de trabalho e núcleos de estudos e pesquisas sobre educação a distância, nas diferentes áreas do conhecimento;
- V. estabelecer intercâmbio de especialistas e instituições nacionais e internacionais, que desenvolvam estudos e trabalhos em educação a distância;
- VI. produzir conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados ao processo educacional a partir da aplicação e experimentação de procedimentos inerentes à educação a distância (UFG, 2000, p. 3).

---

<sup>40</sup> Instituições que participaram do consórcio Univir-CO: UnB, UFG, UFMT, UFMS, UEG, Unemat e UEMS.

De acordo com Faria (2011), os projetos cadastrados na UFG Virtual consistiam em ações de extensão voltados para a incorporação das tecnologias pelas escolas de educação básica, atuando na formação de professores, gestores, técnicos e estudantes da rede pública de educação básica, desenvolvidos por meio de recursos de projetos contemplados em editais específicos e de convênios externos para a oferta de cursos a distância. No período de 2002 a 2006, professores da UFG, vinculados à UFG Virtual e a outras unidades acadêmicas, ofertaram cursos por iniciativa própria e cobraram taxas de inscrição simbólicas, que eram revertidas em benefício do funcionamento do próprio curso.

Posteriormente, no ano de 2007, a UFG Virtual, que tinha a finalidade de promover o ensino a distância na UFG, foi extinta e o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) foi criado como um órgão complementar, vinculado à Reitoria, com a finalidade de implementar e apoiar atividades acadêmicas desenvolvidas pela UFG, na modalidade a distância, por meio das TDIC. A organização do Ciar foi constituída por um Conselho de Diretores, sendo Diretor e Diretor Adjunto do Ciar, Coordenadores de cursos a distância de Licenciatura, Mestrado, Aperfeiçoamento e Extensão e Pró-Reitores (UFG, 2007).

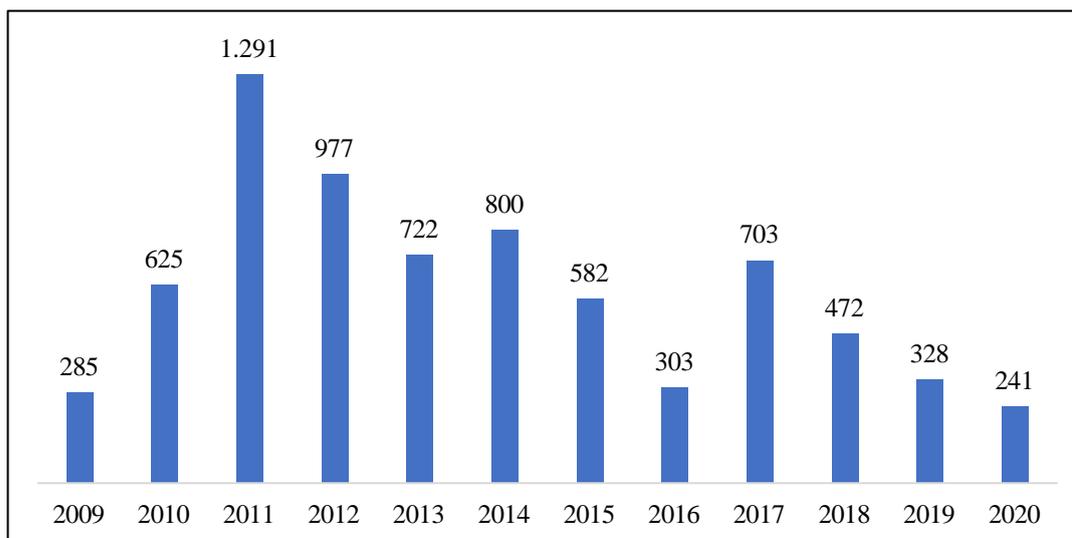
No que se refere aos cursos de graduação a distância, a UFG iniciou suas atividades no ano de 2004 com a filiação ao Consórcio Setentrional<sup>41</sup> (Unirede), em parceria com a UEG e UnB (coordenação), por meio do Programa Pró-Licenciatura<sup>42</sup>, na oferta do curso de Ciências Biológicas. Posteriormente, no ano de 2005, a UFG se credenciou junto ao Sistema UAB e diversos cursos de graduação, como apresentado no Gráfico 14.

---

<sup>41</sup> O Consórcio Setentrional foi constituído por Ifes dos Consórcios Regionais Univir-CO para oferta do curso de Licenciatura em Biologia. As IES participantes foram: Universidade de Brasília (UnB), líder do Consórcio, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual de Santa Cruz (Bahia).

<sup>42</sup> O Pro-Licenciatura é um programa de formação inicial a distância voltado para professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino.

Gráfico 14 - Matrículas nos cursos de graduação a distância na UFG (2009-2020)



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep/Deed (BRASIL, 2022b).

Os dados deste Gráfico demonstram que, no período de 2009 a 2020, a UFG realizou 7.429 matrículas em cursos de graduação a distância. De acordo com dados do Inep/Deed, do total de matrículas realizadas pela UFG nos cursos de graduação a distância, 65,4% foram destinadas para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Física, Matemática e Teatro e 34,6% para os cursos de bacharelado em Administração pública e Administração.

Estes dados refletem o mesmo cenário apresentado pela UFMS, com relação à experiência de cursos de graduação concentrados na formação de professores face à política de indução estabelecida pelo MEC dentro do Sistema UAB, Pró-Licenciatura e Parfor.

Destaca-se que concomitantemente às ações vinculadas à UAB, a UFG ofertou cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* para professores da educação básica em parceria com programas e projetos de EaD da Seed/MEC, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A apresentação realizada referente às instituições selecionadas como *locus* desta pesquisa possibilitou traçar um panorama geral do seu contexto histórico, apresentar o processo de inserção da EaD nestas instituições, bem como destacar alguns elementos importantes que contribuem diretamente para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Ambas as instituições analisadas foram criadas na década de 1960 e, ao se analisar o histórico delas, observa-se que se consolidaram por meio da oferta de cursos presenciais, ao contemplar todas as áreas do conhecimento e, nas duas últimas décadas, com a oferta de

cursos a distância, busca abranger processos educativos da graduação, pós-graduação e extensão, com predominância de cursos na área das licenciaturas.

No que concerne à série histórica relativa aos cursos presenciais de graduação foi apresentado um panorama detalhado acerca da evolução destes cursos nas referidas IES e a análise destes dados demonstra a abrangência delas em relação à quantidade de cursos e matrículas das últimas duas décadas. De modo geral, a UFMS e UFG, no período de 2000 a 2020, apresentaram crescimento quanto à oferta de cursos e matrículas na graduação. Na UFMS, o crescimento médio correspondeu a 82,1% na oferta de cursos e a 86,5% nas matrículas, enquanto que a UFG teve um crescimento médio de 171,4% na oferta de cursos e de 106,7% nas matrículas. No entanto, os dados, a partir do ano de 2008, chamam a atenção em relação a um crescimento expressivo, em que a UFMS apresenta um crescimento médio de 79,4% na oferta de cursos e 86,5% nas matrículas, enquanto a UFG apresenta um crescimento médio de 94,8% na quantidade de cursos e de 72,1% nas matrículas. Este fato se deve ao atendimento das universidades federais promovido pelo Reuni<sup>43</sup> e sugere o impacto dos investimentos na expansão efetiva de matrículas nessas duas IES. Contudo, esses dados, além de demonstrarem o crescimento dessas duas instituições, também, apresentam um contexto desafiador, com relação ao atendimento de um quantitativo crescente de estudantes, sem necessariamente terem professores e pessoal técnico-administrativo na quantidade suficiente, até mesmo porque o Reuni teve limites nessa dimensão e, mesmo assim, as IES mantiveram números robustos de crescimento.

No que se refere à EaD, em ambas as instituições analisadas, observa-se que a incorporação desta modalidade educacional implicou em um processo de reorganização no interior destas IES, advindas das especificidades desta modalidade educacional relacionadas à gestão e organização, bem como aos novos desafios colocados pela política educacional nacional, face às políticas educacionais do governo federal. Neste sentido, destaca-se que a implantação da EaD na UFMS, na UFG e em outras IES e, em especial, a adesão destas IES à UAB consistiu em uma atividade desafiadora para o MEC, para os municípios, face à necessidade de articulação de diversos setores para o cumprimento desse papel social nas diferentes esferas institucionais, procurando-se manter, ao mesmo tempo, a qualidade da educação superior a distância (MACIEL, et al, 2018; FREIRE; SOUSA, 2018).

---

<sup>43</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, como um programa do governo federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC.

Destaca-se ainda que o contexto de expansão da EaD na UFMS e UFG dependeu majoritariamente de financiamentos externos articulados, em especial, com o financiamento da UAB, a partir de um público-alvo de professores da rede pública de educação, com a oferta de cursos de aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*. Face a este contexto, observa-se que as políticas para a expansão da EaD, via UAB, foram importantes para o processo de inserção da EaD no interior das IES, contudo, não contribuíram na construção de uma autonomia institucional, pois o financiamento externo por meio de editais implicou em limitações e dependência quanto aos recursos tecnológicos e de pessoas para dar continuidade para a oferta da modalidade nestas instituições, pois com a diminuição dos recursos via editais para custeio de cursos, pode-se constatar a queda gradativa, nos últimos anos, do quantitativo de matrículas realizadas.

Dada a experiência de ambas as instituições na oferta de cursos a distância, pondera-se que a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação pode se mostrar como uma estratégia nessas instituições. Desse modo, na próxima seção será realizada a apresentação e análise dos dados coletados por meio dos documentos institucionais da UFMS e UFG.

### **3.2 Apresentação do resultado da análise documental da UFMS e da UFG**

A análise documental foi realizada por meio de documentos institucionais vigentes no ano de 2019: Estatuto Geral, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) e Resoluções. Cabe ressaltar que, objetivando a melhor apresentação didática e articulação dos dados específicos dos cursos investigados, a análise documental terá continuidade na próxima seção desta tese (3.3), por meio da análise dos PPC destes cursos.

Nesta fase da pesquisa, inicialmente, foi realizada a organização dos documentos institucionais da UFMS e UFG e PPC relativos aos cursos presenciais de graduação em análise. Em seguida, com todos os documentos devidamente arquivados em suas pastas, foi elaborado um plano de estudos e análise destes documentos com vistas a torná-los inteligíveis para esta investigação, em atendimento aos objetivos desta pesquisa. Este plano foi constituído de duas fases:

- 1) Levantamento de descritores como critérios de busca para realização de uma leitura inicial dos documentos: foram consideradas as terminologias utilizadas nas Portarias que tratam do objeto desta pesquisa, bem como outras formas de sua escrita, devido

às alterações nas normas dos acordos ortográficos e terminologias utilizadas pelo MEC e por pesquisadores que discutem esta temática no decorrer dos anos, tais como: método não presencial, modalidade semipresencial, modalidade a distância e modalidade ensino a distância (EaD), semi-presencial, semi presencial, 20%, 40%, modalidade EaD e EaD.

- 2) **Elaboração da ficha de leitura e fichamentos:** para cada documento analisado foi preenchida uma ficha de leitura com todas as informações relativas à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, bem como transcrições de trechos de destaque que poderiam ser utilizados, posteriormente, na análise dos dados. Ressalta-se, ainda, que durante este estudo, ponderou-se importante considerar, a EaD como objeto de análise, já que está diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa, o que pode contribuir na compreensão e análise dos dados.

A partir da realização deste plano de estudo, iniciou-se, efetivamente, a análise dos documentos com vistas a identificar elementos relacionados a EaD e à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação das IES investigadas.

#### **a) Estatuto e Regimento Geral**

A análise documental, iniciou-se a partir do Estatuto e Regimento Geral das IES pesquisadas. O Estatuto tem como papel fundante nortear a estrutura organizacional da instituição, com foco nas questões voltadas para os princípios, finalidades, estruturas acadêmicas e administrativas e outros parâmetros para o seu bom funcionamento, enquanto o Regimento Geral está voltado para a estrutura acadêmica, ações universitárias de pesquisa, ensino e extensão, bem como define a organização administrativa e as relações entre os órgãos internos da Universidade.

Durante a análise destes documentos de ambas as IES pesquisadas, observou-se a ausência de informações relacionadas à EaD bem como à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação. Este fato causa certa indagação, ao se considerar a relevância destes documentos no que se refere às políticas educacionais no interior das IES, dado que ambas as IES possuem órgãos específicos para fazer a gestão da EaD, como apresentado no item anterior.

## **b) PDI e PPI**

O PDI é um importante recurso para as IES, pois, auxilia o desenvolvimento do seu planejamento institucional. Este documento representa tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos competentes, como um plano de aperfeiçoamento e acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pelas IES e como uma ferramenta de gestão pública. Este plano foi elaborado para um período de quatro anos e identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (SANT'ANA *et al*, 2017).

O PPI, por sua vez, deve ser coerente com o PDI, representa um instrumento de gestão acadêmica para projetar a IES no futuro e criar diretrizes que levem ao seu contínuo desenvolvimento institucional, ao apresentar questões relacionadas aos princípios filosóficos, práticas institucionais na área acadêmica, compromisso com as questões sociais, bem como os mecanismos de inserção regional da instituição e suas concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

### **b1) PDI e PPI da UFMS**

No PDI da UFMS (2015-2019), a EaD está presente por meio da menção à Coordenadoria de EaD como uma das unidades setoriais acadêmicas da universidade, bem como às ações desta Coordenadoria, com destaque aos seus indicadores que dão visibilidade à UFMS por meio de seus cursos, nos municípios atendidos. O documento cita as políticas de ensino de graduação da UFMS e a oferta da EaD para formação inicial e continuada do corpo docente e técnico-administrativo, com o objetivo de propiciar as condições suficientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de ensino presencial e da oferta da EaD. Em sintonia com as políticas de pesquisa e extensão institucionais, este documento aponta a EaD como uma estratégia para uma atuação institucional permanentemente voltada para a expansão de vagas na educação presencial e a distância.

A carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação foi citada em dois momentos distintos no referido documento, transcritos a seguir:

- Como política de ensino de graduação da UFMS: “modernização da oferta dos cursos de graduação com a utilização das mais variadas formas de tecnologias e metodologias (20% ensino a distância, interdisciplinaridade, mobilidade)” (UFMS, 2015, p.

31).

- Como avanço tecnológico: “a) a possibilidade de oferecer nos cursos 20% de sua carga horária na modalidade a distância, conforme prevê a Portaria do MEC nº 2.253 de 18/10/01, possibilitando, deste modo, que as atuais e novas tecnologias de informação e de comunicação possam produzir melhorias significativas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem [...]”; e c) “a inserção da plataforma Moodle nas práticas de ensino presencial” (UFMS, 2015, p.58).

Observa-se que em seu PDI, a UFMS cita, brevemente, a EaD e a carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, como uma possibilidade de inovação por meio da utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e da expansão de vagas na educação presencial e a distância, contudo, não descreve como se dará o processo de sua implementação no interior de seus cursos.

Outra questão a ser destacada no PDI, refere-se à utilização de uma Portaria revogada – Portaria nº 2.253/2001 – para sua fundamentação legal quanto à oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação, desconsiderando-se a Portaria nº 4.361/2004 no momento da elaboração do PDI.

Ao realizar a análise do PPI da UFMS não foi identificado nenhum elemento relacionado à EaD e à carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação no referido documento, o demonstra uma desarticulação entre o PDI e PPI da referida instituição.

## b2) PDI e PPI da UFG

Ao se analisar o PDI da UFG (2018-2022), foi identificado que o PPI não possui um documento próprio, parte integrante (Capítulo 2) do PDI.

No documento em análise, a EaD foi citada como uma modalidade educacional na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem é realizada mediante a adoção de TIC, com estudantes e professores realizando atividades educativas em lugares e tempos diversos” (UFG, 2018, p. 22). Nos cursos de graduação, a EaD recebe o mesmo tratamento que a educação presencial, pois o PDI considera que “a graduação na UFG, tanto na modalidade presencial quanto a distância, valoriza a formação acadêmica com qualidade, entendendo-se a Universidade pública como pautada pela gestão acadêmica democrática, autonomia didático-científica e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UFG, 2018, p. 30).

Além dos cursos de graduação, a EaD foi mencionada no PDI, quando traça um conjunto de ações para se atingir os objetivos e metas (OM)<sup>44</sup> no período de vigência do documento em análise. O PDI possui 64 OM e está organizado em nove eixos estruturantes: a) Ensino: Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação; b) Pesquisa e Inovação; c) Extensão e Cultura; d) Administração e Infraestrutura; e) Planejamento, Avaliação, Informação, Tecnologia da Informação e Gestão de Pessoas; f) Ações Sociais, de Assistência, Esporte e Lazer e Atenção à Saúde e à Segurança do Servidor; g) Diversidade, Inclusão e Acessibilidade; h) Internacionalização; e i) Comunicação.

Dentre os OM elencados no PPI, a EaD foi apresentada em cinco: Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação e à Extensão e Cultura, a saber:

- **OM 02:** Ampliar o acesso aos cursos de graduação, nas modalidades presencial e distância;
- **OM 07:** Aprimorar a gestão do ensino de graduação. Item 5: Promover programa institucional de valorização de novas tecnologias nas atividades didáticas, inclusive, por meio de melhor utilização de recursos e estratégias de EaD nos cursos presenciais;
- **OM 13:** Fortalecer Programas de Pós-Graduação *lato sensu* voltados ao desenvolvimento tecnológico e científico, em âmbito estadual e nacional. Item 5: Incentivar a participação nos Editais do MEC, voltados aos cursos na modalidade EaD;
- **OM 24:** Ampliar as atividades de extensão e cultura universitária. Item 3: Apoiar a realização de cursos de extensão a distância;
- **OM 27:** Ampliar em 30% a participação de alunos de graduação, de pós-graduação e professores em ações de extensão. Item 5: Apoiar a realização de cursos de extensão a distância articulados à política de EaD da UFG.

Observa-se que a EaD foi empregada nestes OM como estratégia para atender a demandas de expansão, como a ampliação de acesso à educação, na graduação; a partir do fortalecimento da pós-graduação voltada ao desenvolvimento tecnológico e científico para ampliar as atividades de extensão, cultura universitária e promover a valorização das tecnologias nas atividades didáticas.

Em especial, a análise quanto à carga horária na modalidade EaD em seus cursos de graduação presenciais, o PDI/PPI da UFG explicita esta temática de forma superficial no **OM 7** que faz referência à inserção das TDIC em atividades didáticas, bem como se valendo das práticas dos recursos e estratégias de EaD para o ensino presencial.

---

<sup>44</sup> O objetivo é um fim que se pretende atingir e a meta é a definição das estratégias em termos quantitativos e com prazo determinado para o alcance desse objetivo. O planejamento institucional contempla ações associadas a cada um dos Objetivos e Metas (OM), derivando delas a sua concretização (UFG, 2018, p. 55).

### c) Regulamento Geral de Cursos de Graduação (RGCG)

O RGCG, de modo geral, tem como finalidade normatizar os princípios metodológicos e os procedimentos acadêmicos e administrativos para nortear a organização, a estrutura e o funcionamento dos cursos de graduação das IES.

#### c1) RGCG da UFMS

O RGCG da UFMS, de 2018/2022, traz, de forma sucinta, questões relacionadas à EaD, com destaque para os cursos de graduação a serem ofertados na modalidade a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras tecnologias digitais, além das atividades no polo de apoio presencial, de acordo com as especificidades de cada curso.

Quanto à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, a discussão no RGCG está presente em alguns artigos:

[...]

Art. 10. As disciplinas dos cursos presenciais poderão ser ofertadas na modalidade a distância, desde que haja previsão no PPC, respeitada regulamentação específica.

[...]

Art. 17. A oferta de disciplinas pode ser realizada nas seguintes modalidades:

[...]

II – Turma a Distância: destinada ao oferecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do Curso, na modalidade a distância, conforme previsto no PPC.

[...]

Art. 24. O professor responsável por ministrar disciplina na modalidade a distância deverá estar credenciado junto à Secretaria Especial de Educação a Distância (Sedfor).

Parágrafo único. O credenciamento do professor deverá ser feito por meio de curso de capacitação oferecido pela Sedfor.

[...]

Art. 25. Somente disciplinas teóricas poderão ser ofertadas na modalidade a distância.

§ 1º Das disciplinas que envolvam atividades teóricas e práticas, somente a parte teórica poderá ser oferecida na modalidade a distância.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput deverão ser presenciais.

[...]

Art. 26. As disciplinas e o respectivo percentual oferecido a distância serão definidos na lista de oferta e no Plano de Ensino (UFMS, 2018, p. 3, 5 e 8).

O referido documento explicita, inicialmente, que as disciplinas teóricas – obrigatórias e optativas – dos cursos presenciais de graduação poderão ser ministradas na modalidade a distância, desde que haja previsão no PPC e no Plano de Ensino e haja uma lista de oferta com

o respectivo percentual oferecido a distância, respeitada a regulamentação específica.

Em outros artigos do RGCG, esta temática é tratada mais especificamente, a partir da necessidade da formação e credenciamento do professor pela Sedfor para ministrar disciplina a distância.

Quanto às avaliações destas disciplinas, o referido documento destaca que as mesmas deverão ser aplicadas de forma presencial.

## c2) RGCG da UFG

O RGCG da UFG 2017-2021, aprovado pela Resolução nº 1.557, de 1º/12/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec), apresenta elementos relacionados à EaD. Inicialmente, destaca que os cursos de graduação na UFG poderão ser ofertados na modalidade a distância e, salvo alguns critérios, o estudante regularmente matriculado em curso de graduação a distância poderá cursar componentes curriculares em curso presencial, no máximo, dois ou mais desde que haja no PPC a previsão de quantidade de disciplinas. O documento traz, ainda, informações, como: a) critérios para aprovação nos componentes curriculares: nota igual ou superior a 6,0, ao estabelecer que a avaliação presencial deverá corresponder, no mínimo, a 51% (cinquenta e um por cento) da composição da nota final; b) frequência, com participação de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais e não presenciais; c) pedido de segunda chamada e de revisão de nota deverá ser analisado pela coordenação do curso; e d) a oferta de núcleo livre se dará nos casos previstos no PPC.

Quanto à carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, a questão é tratada no RGCG da UFG de forma sucinta em um de seus artigos:

Art. 6º O PPC poderá prever, nos cursos presenciais, aulas de componentes curriculares ministrados na modalidade a distância, de acordo com a legislação vigente.

[...]

§ 3º Seminário de Integração é o conjunto de temas que têm por princípio garantir a integração das disciplinas ou módulos que compõem a matriz curricular do curso, podendo acontecer na forma de atividades interdisciplinares, presencial ou a distância (UFG, 2017, p.4).

O referido documento trata a carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação de forma sucinta, ao normatizar que os cursos poderão prever aulas de componentes curriculares (núcleo específico e núcleo livre) ministrados na modalidade a

distância, de acordo com a legislação vigente, deixando aos cursos presenciais de graduação, por meio do PPC, a escolha do modelo de implementação.

#### **d) Resoluções**

A resolução consiste em um ato normativo, que objetiva normatizar determinada atividade em um grupo. Considerou-se a finalidade de uma resolução no interior de uma IES, e optou-se por realizar uma pesquisa com vistas a identificar a existência de resoluções da UFMS e da UFG que abordem a temática em estudo, bem como analisar o que está posto quanto ao presente objeto. É importante destacar que na UFG não foi identificado nenhuma resolução que trate da oferta da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação.

No caso da UFMS, foi encontrada a Resolução n.º 331, de 7 de dezembro de 2011, do Conselho de Ensino de Graduação, que regulamenta a oferta de disciplinas no formato semipresencial, o que inclui atividades presenciais e a distância, nos cursos de graduação presenciais (UFMS, 2011). Esta Resolução foi elaborada com base na lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que utiliza a nomenclatura semipresencial.

A partir da análise da referida Resolução, elenca-se alguns elementos presentes no documento e que merecem destaque:

- caracteriza uma disciplina no formato semipresencial, como disciplina constituída por atividades presenciais e a distância;
- somente os cursos presenciais de graduação reconhecidos poderão ser ofertados no formato semipresencial desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso;
- a mediação didático-pedagógica das atividades a distância será realizada com o uso de tecnologia de informação e comunicação;
- as disciplinas ofertadas no formato semipresencial devem estar previstas no PPC;
- o professor responsável por ministrar disciplina na modalidade semipresencial deverá estar formado e credenciado para atuar na modalidade semipresencial e/ou na modalidade EaD.
- as solicitações de credenciamento do professor são analisadas pela Comissão Permanente da EaD, instituída pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação, mediante critérios estabelecidos pela Preg;
- os planos de ensino das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial deverão

ser analisados pela Comissão Permanente da EaD da UFMS.

Do ponto de vista da legislação, a Resolução em questão consiste em um documento que abarca as principais recomendações contidas na Portaria do MEC n.º 4.059/2004, contudo, não dispõe de informações detalhadas de como a carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação deve ser implementada na UFMS.

Batista e Riedner (2018, p. 11) pontuam que esta resolução se constituiu como uma ação importante, resultado do movimento de institucionalização da EaD na UFMS, por meio de edital específico da Capes, de 2010 (Edital nº 015/2010/Capes/DED). Cabe destacar, ainda, que a resolução 331 caiu no esquecimento, já que, após os eventos do projeto Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação da UFMS, em que os professores ofereceram suas disciplinas na modalidade EaD (mesmo constando no Sistema Acadêmico (Siscad) como presenciais), as solicitações das ofertas eram restritas ao uso do AVA, às vezes, sem conhecimento e/ou aprovação da referida Comissão Permanente de EaD. Face a isto, no ano de 2017, a Diead/Sedfor suspendeu as ofertas (ainda não regularizadas no Siscad), e deixou apenas a possibilidade de os professores utilizarem o Moodle como apoio às disciplinas dos cursos presenciais.

Riedner e Maciel (2019) contribuem com a discussão ao destacarem que, no ano de 2019, a Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic) integrou ao Siscad o formulário de solicitação de salas virtuais no Moodle como apoio para suas disciplinas presenciais. No primeiro semestre de 2019, houve um salto significativo de solicitações de ambientes virtuais no Moodle para os cursos de graduação presenciais, devido à integração com o Siscad, ao passo que 325 professores solicitaram a criação de ambientes virtuais para suas disciplinas presenciais.

Considera-se que a UFMS iniciou um movimento importante com a normatização específica para a oferta de carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação e desenvolveu disciplinas com atividades presenciais e a distância, apesar de o Siscad não atender às especificidades desta oferta. Contudo, observa-se que houve um retrocesso com a suspensão desta portaria, no ano de 2017, bem como a restrição ao uso do AVA somente como ferramenta de apoio para o desenvolvimento das disciplinas.

Os documentos analisados, de ambas as instituições, demonstram o interesse em implementar as práticas da cultura digital em seus processos de gestão acadêmica. Para estas IES, em especial, a inserção das práticas da cultura digital nos processos acadêmicos advém de uma proposta inovadora, que incentiva os cursos a desenvolverem um trabalho docente com maior inclusão das TDIC, com flexibilizações metodológicas e uso do AVA.

A EaD, no contexto da UFMS e UFG, se firma como uma estratégia no atendimento às demandas internas e externas, contudo, embora haja legislação que condiciona a oferta da EaD, estas instituições possuem suas políticas próprias de organização institucional, embora seja possível observar a necessidade da definição de diretrizes, objetivos e metas mais claras e sistematizadas, que atendam às especificidades desta modalidade educacional, com vistas a sua efetiva institucionalização (MACIEL et al, 2018; FREIRE; SOUSA, 2018).

No que tange à implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação foi vista como elemento para promover a inovação nos processos de ensino e aprendizagem, contudo, é salutar destacar que a discussão relativa a esta temática, quando tratada nos documentos, é realizada de forma sutil e aligeirada, desconsiderando-se que a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação transcende a simplificação do uso das TDIC, bem como não apresenta diretrizes claras que possam nortear o seu processo de implementação. Quanto à adesão à carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, os documentos atribuem aos cursos a função de deliberar quanto à adesão ou não à oferta, e no caso da adesão, todas as suas especificidades devem constar no PPC, ou seja, este processo se caracteriza como uma ação de ordem voluntária por parte dos cursos e não há diretrizes claras nas regulamentações institucionais de como este processo deve ocorrer, o que poderia implicar maior adesão por parte dos cursos.

Considera-se que este fato se caracteriza como uma prática de diluição de responsabilidades, ao considerar que o MEC deixa a critério das IES deliberar quanto à adesão e implementação, ao aderir, a instituição repassa esta atribuição aos cursos, e cabe a eles no caso da adesão, definir como esta implementação se dará, desconsiderando-se toda a reconfiguração da dinâmica necessária quanto à metodologia, gestão e avaliação, dentre outros elementos, o que implica práticas heterogêneas dos cursos de uma mesma IES. Parece haver, nestes documentos institucionais analisados das duas IES, algo velado (portanto, não explícito) quanto à oferta de horas-aula que utilizam a EaD em cursos presenciais de graduação como uma responsabilidade local, dentro de um curso, quiçá até por vontade de alguns professores de forma individual, sem uma discussão institucional, de necessidade regional, ampliação de possibilidades formativas, e que, sobretudo, ofereça condições para sua oferta, que como mencionado nos capítulos anteriores, não pode ser a conversão simplista de horas presenciais em horas EaD.

Face a esta realidade, é salutar destacar a importância de que o processo de implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação não ocorra de forma isolada por parte de alguns cursos, fazendo-se necessário que as IES

aprofundem a discussão, promovam o debate sobre esta pauta e assumam este processo de forma institucionalizada, com diretrizes claras, que assegure condições necessárias de modo a atender às especificidades desta oferta.

Com relação a este processo de desresponsabilização, outro elemento de suma importância a se destacar refere-se à autonomia atribuída pelo Mec às IES/Cursos, pois, a partir desta flexibilização, a EaD passa a ocupar maior espaço nas IES, por meio dos cursos presenciais, desobrigando o Estado de tratar a educação como bem público, incorrendo em uma lógica de massificação, em especial, por parte das IES privadas, favorecendo o processo precarização, mercantilização e financeirização da educação superior.

A partir das discussões realizadas, tendo esses dados e pressupostos como base, na próxima seção será apresentada a análise dos PPC dos cursos investigados.

### **3.3 Apresentação do resultado da análise dos PPC**

Nesta seção da tese, a discussão empreendida tem como foco a análise dos dados coletados por meio do estudo dos PPC dos cursos investigados.

O PPC constitui-se em um documento norteador da ação educativa do curso, que expressa a concepção dos fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, objetivos, tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação. Este documento é elaborado pelo núcleo docente estruturante do curso, designado pela unidade acadêmica responsável, com a participação de todas as unidades envolvidas na oferta dos seus componentes curriculares (DOURADO, 2020).

Para proceder à análise dos PPC dos cursos investigados, inicialmente, foi realizado um estudo com vistas a identificar se a oferta de carga horária na modalidade EaD foi tratada nestes documentos, para assim, analisar como foi empreendida a discussão desta temática nestes projetos e apresentar os principais achados relativos à temática em foco.

Como nos documentos analisados no item anterior, a análise do PPC dos cursos presenciais de graduação investigados refere-se aos documentos vigentes no ano de 2019.

São analisados os PPC dos seguintes cursos comuns a ambas as IES: quatro de licenciatura: Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia e quatro de bacharelado: Ciências Sociais, Geografia, Jornalismo e Psicologia.

Evidencia-se que, por opção didática, a partir da continuidade na forma de apresentação e discussão dos dados, inicialmente, serão feitas a apresentação e a discussão dos dados relativos à UFMS e, em seguida, dos dados relativos à UFG.

### 3.3.1 Resultado da análise dos PPC dos cursos presenciais de graduação da UFMS

O PPC do Curso de **Licenciatura em Educação Física** analisado, refere-se à versão publicada em abril de 2018. O referido documento utiliza como aporte legal um documento revogado, a Portaria MEC nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que desconsidera a Portaria em vigor naquele ano, a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Em continuidade à análise, observa-se que a carga horária na modalidade EaD foi tratada no eixo *Metodologias de Ensino*, contudo, de forma superficial, somente a partir da citação de que o curso poderá desenvolver até 20% (vinte por cento) de carga horária do curso com a utilização do AVA, fazendo-se necessário que esteja previsto no plano de ensino da disciplina.

O PPC do curso de **Licenciatura em Filosofia**, publicado em outubro de 2018, ao tratar da oferta da carga horária na modalidade EaD, utiliza como fundamentação legal a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, vigente naquele momento. A referida temática é tratada em dois eixos deste documento:

- *Metodologias de ensino*: atribui ao colegiado do curso a decisão de deliberar quanto à oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade EaD, até, no máximo, 20% da carga horária total do curso, desde que observada sua organização pedagógica. Apresenta, de forma sucinta, algumas observações, como estar de acordo com a legislação vigente, e atribui à IES a responsabilidade de disponibilizar tecnologia adequada e formação técnica aos professores para utilização dos recursos necessários.
- *Dimensões Formativas*: a oferta de carga horária na modalidade EaD é vista como um elemento de inovação no curso e a adesão a ela, constitui-se uma estratégia para fomentar a familiaridade dos estudantes com os recursos tecnológicos.

O PPC do curso de **Licenciatura em Pedagogia** analisado, refere-se à versão publicada no ano de 2018 e tem como aporte legal a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, vigente naquele momento. O referido documento trata a temática em análise em três eixos, a saber:

- *Metodologias de ensino*: atribui ao professor a decisão quanto à utilização ou não de até 20% da carga horária da disciplina na modalidade EaD, desde que esta implementação conste de forma detalhada no plano de ensino e utilize o AVA disponibilizado pela Instituição.

- *Desenvolvimento de materiais pedagógicos*: o professor que optar em implementar 20% da carga horária da disciplina na modalidade EaD poderá elaborar material específico para trabalhar as temáticas referentes à sua disciplina, em especial, quando da previsão de carga horária parcial a distância.
- *Plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação*: a carga horária na modalidade EaD é citada como estratégia para a inserção de métodos e práticas de ensino-aprendizagem, tendo como foco a incorporação das TDIC para o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos.

O PPC do curso de **Bacharelado em Ciências Sociais**, publicado em outubro de 2019, tem como fundamentação legal a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, vigente naquele momento. A temática em foco é tratada neste PPC em três eixos:

- *Metodologias de ensino*: prevê o desenvolvimento parcial de 17 horas ou total da disciplina na modalidade EaD e faz algumas ressalvas: a) utilizar metodologias propostas para todo o curso, bem como as atividades a distância devem ser desenvolvidas no AVA da Instituição; b) o professor deve ser credenciado na Sead/UFMS; c) a previsão de tutoria poderá ser exercida pelo próprio professor da disciplina, com vistas a um acompanhamento personalizado e continuado dos estudantes; e d) a frequência na carga horária na modalidade EaD das disciplinas será computada de acordo com as atividades realizadas pelos estudantes.
- *Sistema de avaliação*: nas disciplinas desenvolvidas parcial ou integralmente na modalidade EaD o sistema de avaliação do processo formativo contemplará atividades avaliativas por meio do AVA e avaliações presenciais.
- *Desenvolvimento de materiais didáticos*: a produção de material didático das disciplinas desenvolvidas parcial ou integralmente na modalidade EaD deverá ser desenvolvido pelo professor da disciplina em conjunto com a Equipe Multidisciplinar de Produção da Sead/UFMS e validado pela Equipe Multidisciplinar de Validação da Sead.

O PPC do curso de **Bacharelado em Jornalismo** analisado foi publicado no ano de 2014 e utiliza como fundamentação legal a Portaria MEC nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, vigente naquele momento. O referido documento, no eixo *Fundamentação teórico-metodológica* discorre, de forma sucinta, sobre a possibilidade da oferta de até 20% da carga horária total do curso na modalidade EaD, e incumbe o Colegiado de Curso de tal aprovação. Ao analisar a temática da carga horária na modalidade EaD nos PPC dos cursos analisados da UFMS, inicialmente, é oportuno registrar que dentre os oito projetos, três (Licenciatura

em História, Bacharelado em Geografia e Bacharelado em Psicologia) não fazem nenhuma menção à modalidade EaD em seus cursos e cinco projetos abordam a temática em foco, entre eles, os cursos de Educação Física, Filosofia e Pedagogia (licenciaturas) e de Ciências Sociais e Jornalismo (bacharelados).

De modo geral, observa-se que os PPC analisados dos cursos da UFMS possuem uma mesma lógica de organização didática em sua apresentação textual e as discussões são realizadas por eixos. Em especial, a carga horária na modalidade EaD é abordada nos eixos: *metodologia, dimensão formativa, plano de incorporação dos avanços tecnológicos, desenvolvimento de materiais pedagógicos e sistema de avaliação.*

A partir de um estudo mais acurado destes eixos, destacam-se alguns elementos importantes que evidenciam a ótica em que os PPC analisados abordam a questão da EaD em suas atividades acadêmicas e que merecem destaque:

- **aporte legal:** Portarias do Mec;
- **forma de adesão:** pelo colegiado ou pelo professor;
- **carga horária:** até 20 % (vinte por cento) de carga horária total curso; carga horária parcial (mas não define qual seria a carga horária parcial); define a carga horária total que pode ser utilizada, mas não define quais serão as disciplinas;
- **plano da disciplina:** todas as especificidades devem constar no plano e estar de acordo com a organização pedagógica do curso;
- **professor:** deve ser credenciado na Sead/UFMS e deve elaborar material específico para trabalhar as temáticas referentes à sua disciplina;
- **tutoria:** poderá ser exercida pelo próprio professor da disciplina, que deve computar a frequência da carga horária na modalidade EaD das disciplinas de acordo com as atividades realizadas pelos estudantes;
- **avaliação do processo formativo:** contemplará atividades avaliativas por meio do AVA e avaliações presenciais;
- **EaD nos cursos presenciais:** é tida como inovação, como forma de utilização das TDIC e do AVA; é utilizada como estratégia para a inserção de métodos e práticas de ensino-aprendizagem e para fomentar a utilização de recursos tecnológicos;
- **IES/Sead:** devem atuar no sentido de disponibilizar tecnologia e formação técnica aos professores e auxiliar na produção e validação de material didático.

Do ponto de vista destes PPC, a possibilidade de ofertar a carga horária na modalidade EaD em seus cursos é vista sob uma perspectiva inovadora de métodos e práticas de ensino, de inserção de recursos das TDIC e AVA nos processos de ensino e aprendizagem. Embora os

PPC tragam estas evidências, considera-se salutar ressaltar que estes documentos abordam esta temática de uma forma muito genérica e superficial, pois não há definição quanto à adesão em seus cursos e atribuem esta tarefa ao colegiado do curso ou ao professor, bem como não dispõem de orientações detalhadas que norteiem a implementação da carga horária na modalidade EaD em seus cursos, resultando em ações isoladas por parte dos professores, constituindo-se em um processo com ações desarticuladas quanto à organização pedagógica dos cursos.

### 3.3.2 Resultado da análise dos PPC dos cursos presenciais de graduação da UFG

O PPC do Curso de **Licenciatura em Filosofia** analisado, refere-se à versão publicada em abril de 2014. A partir da análise do referido documento, observa-se que a carga horária na modalidade EaD foi tratada de forma superficial no eixo *Componentes da estrutura curricular*, ao citar que 20% da carga horária da disciplina de *Laboratório de produção filosófica* será ofertado na modalidade a distância, conforme estabelece o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG.

No PPC do Curso de **Licenciatura em História**, publicado em novembro de 2014, a temática em foco foi tratada no eixo *Componentes curriculares a distância* ao citar que o curso poderá utilizar até 20% da carga horária total do curso em atividades e/ou componentes curriculares na modalidade a distância ou em atividades semipresenciais, de acordo com a legislação em vigor, casos em que os(as) professores(as) vinculados(as) ao componente curricular atuarão como tutores.

O PPC do curso de **Licenciatura em Pedagogia** analisado, refere-se à versão publicada em novembro de 2017, que aborda a carga horária na modalidade EaD no eixo *Componentes da estrutura curricular*, ao discorrer que as disciplinas do currículo poderão ser ofertadas na modalidade a distância, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso, conforme o estabelecido no artigo 47 do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação/UFG.

O PPC do curso de **Bacharelado em Ciências Sociais**, publicado em novembro de 2018, trata a temática em foco no eixo *Expectativa da formação profissional*, ao citar que as disciplinas com aulas a distância serão ofertadas de acordo com a legislação vigente e por meio das ferramentas recomendadas pela UFG, como a Plataforma Moodle, ou de outros mecanismos tecnológicos disponíveis.

O PPC do Curso de **Bacharelado em Jornalismo** analisado refere-se à versão publicada em outubro de 2014. No referido documento, observa-se que a carga horária na modalidade EaD foi tratada em dois eixos: a) *Ensino a Distância*: o documento autoriza que o curso pode

ter até 20% da carga horária total ou 20% da carga de cada um de seus componentes curriculares ministrados a distância; especifica a distribuição da carga horária, das 3.000 horas previstas, 600 horas podem contar com o auxílio de plataformas digitais planejadas para esse fim. Neste eixo, é citado, ainda, que, em consonância com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Art. 4º, Inciso II, § 2º, há que se respeitar a prevalência da avaliação presencial para fins de aprovação, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados. Ao final, destaca que a definição de disciplinas que serão ministradas a distância se dará por meio de aprovação do Conselho Diretor da Unidade; e b) *Dinâmica das atividades*: cada disciplina ofertada pelo curso poderá ter até 20% de sua carga horária desenvolvida a distância, desde que essa metodologia conste no plano de ensino, com especificação do conteúdo e objetivo de cada atividade. No cronograma das aulas, também, deve constar as datas destinadas a essas atividades a distância.

Ao analisar a temática da carga horária na modalidade EaD nos PPC dos cursos analisados da UFG, considera-se importante registrar que dentre os oito projetos, três (Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Geografia e Bacharelado em Psicologia) não fazem nenhuma menção à modalidade EaD em seus cursos e cinco projetos abordam a temática em foco, entre eles, os cursos de Filosofia, História e Pedagogia (licenciaturas) e de Ciências Sociais e Jornalismo (bacharelados).

De modo geral, observa-se que os PPC dos cursos analisados da UFG possuem uma mesma lógica de organização didática em sua apresentação textual e as discussões são realizadas por eixos. A carga horária na modalidade EaD são abordadas nos eixos: *componentes da estrutura curricular, componentes curriculares a distância, expectativa da formação profissional, ensino a distância e dinâmica das atividades*.

A partir da análise destes eixos, faz-se necessário evidenciar alguns elementos importantes que abordam a questão da EaD nos cursos analisados e que merecem destaque:

- **aporte legal:** Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG (artigo 47), legislação em vigor e Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005;
- **forma de adesão:** PPC institui que a definição das disciplinas a serem ministradas a distância se dará por meio de aprovação do Conselho Diretor da Unidade;
- **carga horária:** 20% da carga horária total do curso ou até 20 % (vinte por cento) de carga horária de componentes curriculares não ultrapassando 20% da carga horária total do curso;
- **professores:** atuarão como tutores;
- **tecnologias:** ferramentas recomendadas pela UFG: Plataforma Moodle, outros mecanismos tecnológicos disponíveis ou plataformas digitais;

- **avaliação do processo formativo:** prevalência da avaliação presencial para fins de aprovação, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificado;
- **plano da disciplina:** a metodologia deve constar no plano de ensino, com especificação do conteúdo e objetivo de cada atividade. No cronograma das aulas, também, deve constar as datas destinadas a essas atividades a distância.

Do ponto de vista dos PPC analisados, a possibilidade de se ofertar carga horária na modalidade EaD em seus cursos foi vista sob uma perspectiva inovadora de métodos e práticas de ensino mediante o uso das TDIC em seus processos de ensino e aprendizagem. Embora os PPC tragam estas evidências, considera-se salutar ressaltar que estes documentos abordam a temática em foco de uma forma muito genérica e superficial, ao relacionar esta oferta somente a recursos tecnológicos, desconsiderando-se as especificidades que a EaD possui para seu desenvolvimento, ao prioriza as disciplinas de cunho teórico ou as disciplinas consideradas menos relevantes por não necessitarem de atividades práticas, bem como outros fatores necessários para esta implementação nos cursos presenciais.

Pondera-se, ainda, que, em grande parte dos referidos documentos, não há definição quanto à adesão dos cursos a esta modalidade, atribuindo-se esta tarefa ao colegiado do curso ou ao professor, bem como não dispõe de orientações detalhadas que norteiem a implementação da carga horária na modalidade EaD, implicando ações isoladas por parte dos professores, constituindo-se em um processo de ações desarticuladas quanto à organização pedagógica dos cursos, bem como levando ao desenvolvimento de práticas realizadas de forma dispersa no interior destas IES.

A partir desta análise das políticas para a oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, o que se percebe é que existe, nos documentos institucionais da UFMS e UFG e nos PPC dos cursos analisados, um processo de desresponsabilização, um jogo de atribuições, visto que a portaria vigente não orienta as IES, de forma clara, quanto ao processo de implementação da carga horária na modalidade EaD no interior de seus cursos de graduação e não apresenta orientações para a construção metodológica, o que pode gerar interpretações equivocadas quanto aos procedimentos a serem adotados por parte das IES. As IES delegam aos PPC dos cursos decisões quanto ao processo de implementação da carga horária na modalidade EaD e, por sua vez, os cursos transferem esta responsabilidade para o colegiado do curso e, até mesmo, para os seus professores, o que implica em ações de ordem voluntária por parte dos cursos e/ou professores, dada a ausência de diretrizes institucionais, implica em sobremaneira, na organização pedagógica e curricular dos cursos presenciais de graduação. Neste fluxo, cabe refletir, ainda, sobre:

- o papel que os centros de EaD possuem dentro das IES, no caso da oferta da modalidade EaD em cursos presenciais de graduação; e como estes centros de EaD têm apoiado a IES como um todo em ações que envolvem a modalidade, para além dos projetos financiados.
- há uma flexibilização progressiva da legislação para a oferta da EaD e parece haver uma demanda para esta modalidade na sociedade, que está sendo suprida primordialmente pelo setor privado.
- até 2019, as IES públicas parecem concentrar a oferta da EaD em ações vinculadas a projetos específicos financiados pelo MEC.
- esta realidade parece refletir na oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, concentrando-se, também, numericamente, nas IES privadas.
- as IES públicas, até 2019, mesmo após mais de 15 anos de criação da Agead/UFMS e do Ciar/UFG, não apresentam uma institucionalização da EaD para além da permissão da mera conversão de parte da carga horária presencial em modalidade EaD, deixando-a à mercê de iniciativas individuais e isoladas.

A próxima seção avança na discussão tendo como base a análise dos dados do questionário aplicado junto aos coordenadores dos cursos investigados.

### **3.4 Resultado da análise das respostas às questões do questionário**

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada durante o planejamento da metodologia da pesquisa, como forma de identificar aqueles que pudessem contribuir para este estudo, isto é, os coordenadores dos cursos presenciais de graduação selecionados nesta investigação, em atuação no ano de 2019.

A coleta dos dados empíricos se deu por meio da aplicação de questionário, com questões semiabertas, junto aos coordenadores dos cursos presenciais de graduação citados acima. Inicialmente, foi enviado aos sujeitos da pesquisa o convite para participação nesta investigação. Este contato se deu por meio do *e-mail* institucional e a aplicação do questionário foi realizada por meio de formulário *online* no mês de setembro de 2022. Em tempo, destaca-se a dificuldade enfrentada durante a aplicação do questionário para se obter a participação dos sujeitos na pesquisa. Dessa forma, foi necessário realizar contato via *e-mail* pessoal, por ligação e mensagem do *WhatsApp*. A partir destes contatos, foram identificadas, ainda, duas situações: 1) transferência de um professor para outra IES; e 2) afastamento para cursar pós-doutoramento. Em ambos os casos, os professores se recusaram a colaborar com a pesquisa.

O universo de sujeitos da pesquisa é formado por 16 coordenadores (atuantes no ano de 2019) e a investigação contou com uma amostra de 50% deste universo, três coordenadores da UFMS (37,5% da amostra) e cinco da UFG (62,5%), que responderam às perguntas do questionário, como apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 - Participantes da pesquisa

Nível	Curso	UFMS	UFG
<b>Bacharelado</b>	Ciências Sociais	1	1
	Geografia	1	1
	Jornalismo	1	1
	Psicologia	0	1
<b>Licenciatura</b>	Educação Física	0	0
	Filosofia	0	0
	História	0	0
	Pedagogia	0	1
<b>Total de respostas</b>		<b>3</b>	<b>5</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados neste Quadro, observa-se a participação mais ativa dos cursos de bacharelado, representada por 100% dos coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Geografia e Jornalismo e 50% do curso de Psicologia. Os cursos de licenciatura tiveram uma baixa participação e contou com a colaboração de apenas um coordenador do curso de pedagogia da UFG, o que representou 12,5% da totalidade deste grupo.

Ressalta-se, ainda, que, para fins de manutenção do anonimato, seguiu-se protocolos do CEP, durante a investigação houve o cuidado em preservar a identidade das IES pesquisadas, bem como dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, estes participantes serão identificados por meio de siglas, seguidas de numeral arábico, como CC1, CC2... CC8.

De posse dos dados, inicialmente, buscou-se levantar o perfil dos participantes da pesquisa, com vistas a evidenciar as características da presente amostra (Ver Quadro 21), pois, considera-se importante o que suas respostas trazem, de forma explícita ou nas entrelinhas.

Quadro 21 – Perfil dos participantes da pesquisa

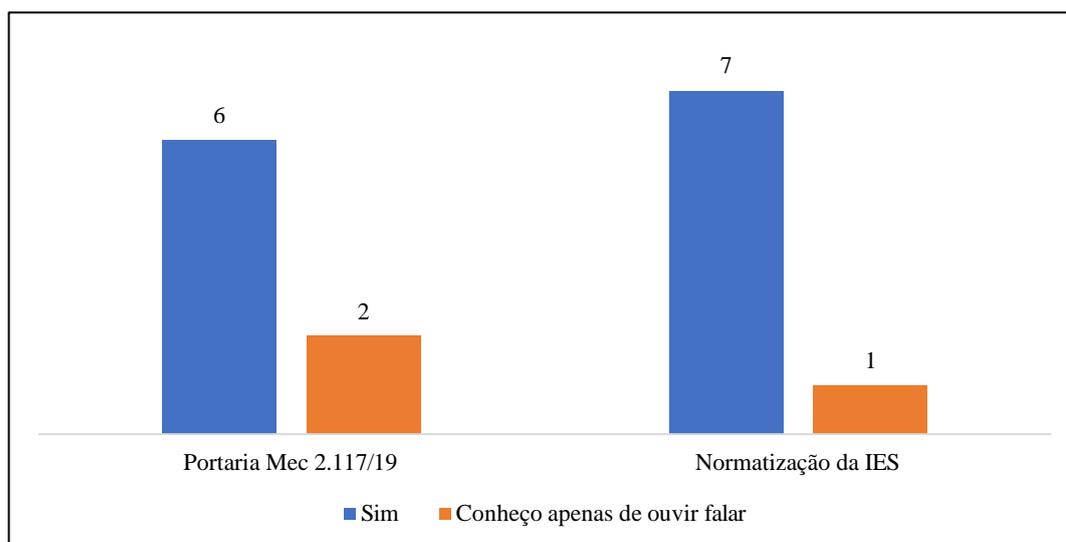
<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Vínculo com com a IES</b>	<b>Tempo de vínculo com a IES</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação acadêmica</b>
CC1	Professor efetivo	11 a 15 anos	41 a 50 anos	Mestrado
CC2		11 a 15 anos	51 a 60 anos	Doutorado
CC3		11 a 15 anos	41 a 50 anos	Doutorado
CC4		6 a 10 anos	41 a 50 anos	Doutorado
CC5		11 a 15 anos	31 e 40 anos	Doutorado
CC6		11 a 15 anos	41 a 50 anos	Doutorado
CC7		11 a 15 anos	51 a 60 anos	Doutorado
CC8		11 a 15 anos	41 a 50 anos	Doutorado

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados neste Quadro, o grupo de participantes desta pesquisa foi constituído integralmente por professores efetivos, em que 87,5% possuem de 11 a 15 anos de vínculo com as IES pesquisadas e 12,5% possuem vínculo de 6 a 10 anos. Quanto à faixa etária destes professores, 25% possuem entre 51 e 60 anos; 62,5% possuem entre 41 e 50 anos e 12% possuem entre 31 e 40 anos. Quanto à formação acadêmica, 87,5% são professores doutores e 12,5% são mestres.

Dando início às questões relativas ao objeto desta pesquisa, grande parte dos participantes da pesquisa afirmam ter conhecimento da Portaria MEC nº. 2.117/19, bem como da normatização interna de suas respectivas IES, que autorizam a oferta de carga horária na modalidade EaD (limite de 40% da carga horária total do curso) na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presenciais, como apresentado no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Conhecimento da Portaria MEC nº. 2.117/19 e da normatização interna da UFMS e UFG

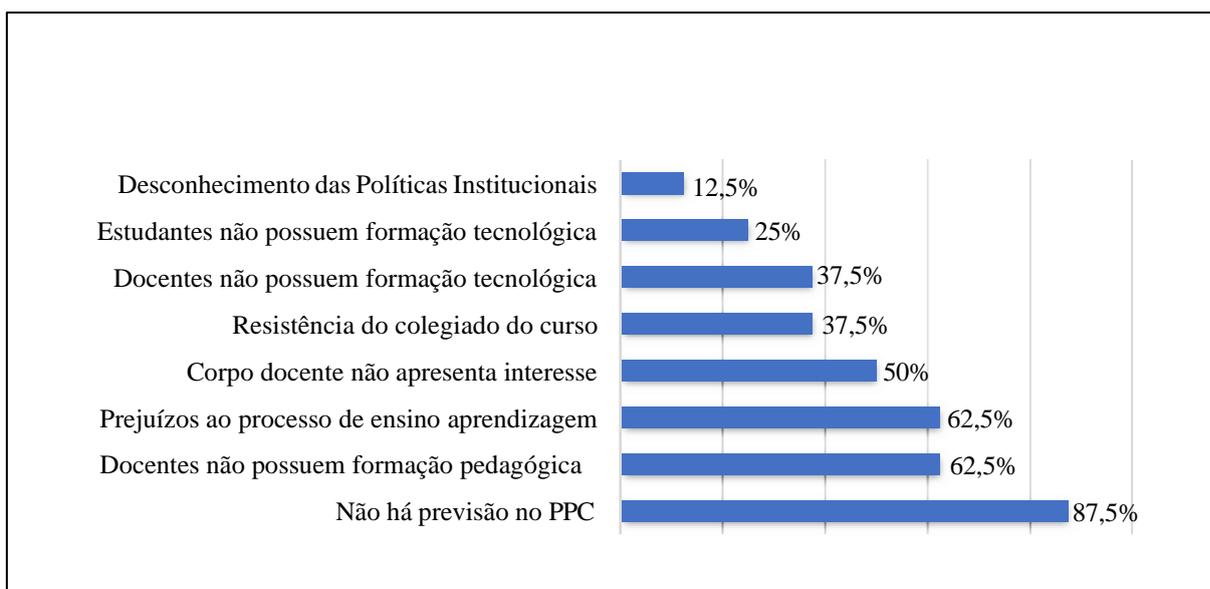


Fonte: dados da pesquisa.

Nos dados apresentados neste Gráfico, observa-se que 75% dos participantes da pesquisa conhecem a legislação nacional que autoriza a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, enquanto 25% somente ouviram falar desta normatização. Quanto à normatização institucional, 87,5% dos participantes informam ter conhecimento, enquanto 12,5% apenas ouviu falar. Foi indagado aos sujeitos da pesquisa se a carga horária na modalidade EaD foi implementada na organização pedagógica e curricular dos cursos presenciais de graduação que coordenam e 100% dos participantes informaram que não, que este processo de implementado não foi adotado em seus cursos. Face a esta afirmativa, uma hipótese é que a carga horária na modalidade EaD, quando adotada nestes cursos, é desenvolvida de forma isolada por parte dos professores, o que corrobora com a afirmativa de Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) ao chamarem a atenção quanto a flexibilidade e autonomia impressa na regulação do MEC, bem como nos documentos institucionais das IES, ao resultar na livre adesão por parte dos docentes. Outras questões que compunham o questionário intencionavam levantar fatores relativos aos cursos que informassem utilizar a carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular, de forma a contribuir no entendimento de como este processo de implementação ocorria no interior dos cursos e, assim, aprofundar a discussão quanto à temática em foco. No entanto, é importante ressaltar que, dada a afirmativa emitida pelos sujeitos da pesquisa quanto à não utilização da carga horária na modalidade EaD, a análise dos dados do questionário não foi além

da primeira questão<sup>4545</sup>, o que tornou possível somente analisar os fatores que implicaram nesta decisão. Assim, buscou-se categorizá-los, por ordem decrescente do menor para o maior percentual, como apresentado no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Motivos que levaram os cursos presenciais de graduação a não utilizarem a carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular



Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos dados apresentados neste Gráfico evidencia, sob a ótica dos coordenadores dos cursos pesquisados, no exercício desta função até o ano de 2019, os principais motivos que levaram os cursos a não implementarem a carga horária na modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular. Os motivos que os coordenadores apontaram que podem ser analisados sob três aspectos: normativo, pedagógico e tecnológico.

Nesta perspectiva, é importante destacar que estes aspectos evidenciam a necessidade da sua formalização institucional e a necessidade do desenvolvimento de ações específicas que assegurem recursos necessários e que podem contribuir para o processo de implementação da EaD nos cursos presenciais de graduação de forma institucionalizada, de modo a transformar os projetos específicos e individuais em projetos institucionais, a partir de um processo de mudança no interior destas IES, o que poderia implicar maior adesão por parte dos cursos. Nesta perspectiva, Silva (2016) corrobora a visão desta pesquisa de que se faz necessário o desenvolvimento de atividades institucionais, tais como:

<sup>45</sup> É preciso registrar que esta constatação provocou certa frustração por parte da pesquisadora, visto que a expectativa era de que poderia haver experiências a serem mapeadas, visto que, em estudo prévio dos documentos institucionais, esta realidade era possível.

- estabelecimento de políticas internas voltadas para a formação dos gestores;
- formação pedagógica e tecnológica dos professores;
- formação tecnológica dos estudantes;
- desenvolvimento de currículos inovadores, considerando-se o redimensionamento espaço-temporal;
- previsão de impactos orçamentários;
- revisão dos PPC e alinhamento com os documentos oficiais da instituição;
- estudo de impacto da formação dos estudantes com a adoção de parte da carga horária na modalidade EaD;
- sensibilização e formação dos gestores, professores e estudantes para novas práticas de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC;
- infraestrutura e suporte de TI;
- normas mais claras e menos burocráticas para a implementação e
- formação de equipe multidisciplinar institucional para auxiliar os cursos no processo de implementação de carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais.

É de se destacar que a pesquisa teve como recorte temporal o ano de 2019 como data limite das práticas e documentos das IES. Reconhece-se, nesta pesquisa, que o ano de 2020 com a pandemia da Covid-19, obrigou todas às IES a desenvolverem atividades remotas que podem ter alterado essa realidade pesquisada. Diante do exposto, mas sem a pretensão de esgotar as análises para o fim a que se propôs esta investigação, são apresentadas, a seguir, as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação das análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, é possível destacar elementos que poderão subsidiar gestores da UFMS e da UFG, bem como gestores das demais IES que estejam imersas em processos de implementação da EaD em parte da carga horária de seus cursos presenciais de graduação, uma vez que isso representa uma realidade historicamente vivida até o ano de 2019 e que pode ser relacionada ao contexto atual.

Desse modo, ousou delinear apontamentos, com a lucidez de que se trata de uma síntese para compreender o processo de implementação de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação na UFMS e UFG, até o ano de 2019. Assim, os elementos aqui destacados, uma vez adotados como objeto de estudos posteriores, poderão ser vistos sob outra ótica e complementados a partir de distintas perspectivas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado como ponto central de investigação a questão sobre como a UFMS e a UFG, no contexto das políticas educacionais de expansão da educação superior, têm implementado a carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação. A partir desta questão norteadora, a pesquisa teve como objetivo principal analisar a implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais da UFMS e UFG, a partir dos procedimentos adotados por estas instituições. Nesse sentido, a pesquisa traçou como objetivos intermediários apresentar as discussões do campo das políticas da EaD no contexto da trajetória da expansão da educação superior; identificar discussões conceituais e o panorama da modalidade EaD em cursos de graduação presenciais, no Brasil; e analisar, por meio dos documentos institucionais vigentes, em 2019, a implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais na UFMS e UFG, com foco nas questões relacionadas à gestão e à organização pedagógica.

Na fase inicial desta investigação, a fase exploratória, consistiu na construção do objeto de pesquisa e na consolidação de subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa e para outras ações relacionadas às fases seguintes da pesquisa. Este processo foi desenvolvido por meio das disciplinas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação, pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental em nível macro e pela RSL nos *sites* do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Portal Oasisbr, como formas de aproximação do objeto de estudo, construção do referencial teórico, mediante a coleta de dados que validassem o ineditismo e a relevância da pesquisa e subsidiassem a realização desta investigação. Já a segunda fase, a de trabalho de campo, foi realizada a partir da análise documental por meio de documentos institucionais, como: Estatuto, Regimento Geral, Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento de Cursos de Graduação, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Resoluções, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e aplicação de questionário, com questões semiabertas, aos coordenadores dos cursos de graduação presencial comuns às IES investigadas. Já a terceira etapa, a de tratamento e análise dos dados, consistiu na análise dos dados obtidos e na discussão dos resultados encontrados.

O primeiro capítulo, ao abordar a EaD quanto à sua origem e conceitos, permitiu identificar a existência de vários conceitos e terminologias relacionadas à EaD. Desse modo, nesta pesquisa, os estudos permitiram a compreensão da EaD como um processo de formação social, com especificidades próprias a esta modalidade educacional relativas ao processo educativo.

Outro elemento de destaque refere-se à íntima relação da EaD com as tecnologias utilizadas de acordo com cada momento histórico para realização dos processos de ensino e de aprendizagem e comumente empregadas para classificar em diferentes gerações esta modalidade educacional. A respeito das tecnologias na EaD, chamam a atenção, ainda, a sua consolidação e suas contribuições para o desenvolvimento e expansão desta modalidade educacional, contudo, observa-se um processo de encantamento, uma vez que, na realidade, elas por si só não garantem a qualidade dos processos educacionais, fazendo-se necessário considerar, entre outros, elementos, como o contexto educacional e suas especificidades, a abordagem pedagógica, o modelo educacional adotado e o perfil do público-alvo.

Ainda neste primeiro capítulo verificou-se, também, do ponto de vista histórico, as principais ações da EaD desenvolvidas no Brasil ainda de modo informal, perdurando por 92 anos, por meio de iniciativas isoladas e sem a participação do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB/1996, surge um novo cenário para a educação superior, pois, desencadeou-se um movimento de reformulação no sistema de educação superior no Brasil e a EaD é instituída como prática educativa legalmente aceita no Brasil. No decorrer dos anos, as políticas educacionais para a EaD foram se delineando e, em especial, passam a ocupar um espaço estratégico neste processo de expansão da educação universitária.

Ao se analisar a expansão da EaD na educação superior, destaca-se o seu crescimento vertiginoso, bem como o desequilíbrio quanto à sua oferta pelas IES públicas e privadas, dada a evolução do crescimento no credenciamento de IES (1.400%, nas IES públicas e 3.322% nas IES particulares), no aumento da oferta de vagas (1.511%, nas públicas e 131.89%, nas particulares) e na efetivação de matrículas (9.273%, nas públicas e 35.767% nas particulares), entre os anos de 1996 e 2019. Estes dados, analisados em sua complexidade, se devem às políticas de EaD instituídas no Brasil, alinhadas aos preceitos dos organismos multilaterais

internacionais, representantes do capitalismo, como a Unesco, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial, sob a ótica da estratégia para a expansão da educação superior a fim de atender a objetivos e metas para a educação, dada a reforma educacional, iniciada, em escala mundial, na década de 1990.

O primeiro capítulo, permitiu, também, compreender que estas políticas para a EaD no Brasil foram, historicamente, se constituindo e delineando um caminho de (des)regulação e flexibilização das regulamentações para a oferta da EaD, implicando em um processo de favorecimento ao setor privado, graças à ausência de medidas restritivas. Neste cenário, grupos empresariais ou oligopólios se fortaleceram, tornando-se protagonistas no campo da EaD, pela expressiva oferta de cursos superiores a distância, contando até mesmo com a captação de vultosos recursos públicos, por meio de programas governamentais de indução da expansão, como o Fies e Prouni. Como resultado, evidencia-se um processo acelerado de privatização da expansão da educação superior via EaD, marcado por fatores relacionados à massificação/precarização dos cursos, financeirização e mercantilização desta modalidade educacional. Já no campo do setor público destacam-se as políticas de Estado direcionadas ao fomento e indução para a expansão de EaD via IES públicas, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – marco nas políticas públicas para a EaD no Brasil – de consórcios públicos e de diversas ações e/ou programas com vistas à expansão, democratização do acesso e interiorização da educação superior, tendo como foco a formação de professores.

O segundo capítulo aborda a contextualização do objeto desta pesquisa, apresentando, inicialmente, os atos normativos que regulamentam a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação. Este capítulo traz, ainda o mapeamento e a análise da produção científica brasileira acerca desta temática, apresentando o panorama da oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação no interior das IES brasileiras.

Nesse capítulo, foi possível identificar a legislação que ampara a oferta de carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, surgindo como política educacional regulamentada, por último, pela Portaria n.º 2.117/2019 (anteriormente, vigoravam quatro outras Portarias: n.º 2.253/2001, n.º 4.059/2004, n.º 1.134/2016 e n.º 1.428/2018, cada uma revogando a anterior). Esta política foi iniciada no ano de 2001, em consonância com a LDB/1996, e, indiretamente, com os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024) e advém de uma trajetória de financeirização e mercantilização, relacionada às políticas de implementação da EaD na educação superior no país. Assim, é possível perceber as nuances desta política, desvelando as intencionalidades da sua construção e implementação

e, principalmente, sua representatividade para a expansão da educação superior.

Ao se analisar a representatividade da EaD nos cursos presenciais de graduação que inserem a modalidade EaD em sua organização pedagógica e curricular, no período de 2009 a 2019, destaca-se uma tendência crescente em sua utilização ao apresentar a taxa de variação de crescimento de 246%. Neste cenário de expansão da EaD nos cursos presenciais de graduação, as IES públicas apresentam taxa de variação de crescimento de 66%, enquanto o setor privado registra taxa de crescimento de 266%. Tais dados demonstram que a construção da política de oferta de carga horária na modalidade EaD constitui-se em uma estratégia planejada para a educação do setor privado, com objetivos distintos do que está previsto para a educação pública, comprometida com a ótica social.

Face a este movimento de expansão da EaD, infere-se que ele foi constituído a partir das portarias que normatizam a oferta da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação, sobretudo, a partir do governo de Michel Temer (1º de ago. de 2016 a 1º de jan. de 2019), impulsionado por um processo de (des)regulamentação e flexibilização dos critérios para esta oferta sob uma lógica econômica de otimização e redução de custos, bem como a desresponsabilização do Estado ao não explicitar e regular o que se entende por esta prática, favorecendo, assim, ao setor privado, rumo à mercantilização da educação.

Neste contexto, é salutar destacar, ainda, a Portaria nº 1.428/2018, que traz uma importante alteração quanto à discussão em foco, ao ampliar o percentual de carga horária na modalidade EaD de 20% para até 40% da carga horária total de cursos presenciais de graduação, exceto para os cursos das áreas da saúde e da engenharia. Em seguida, no ano de 2019, surge uma nova flexibilização, por meio da Portaria nº 2.117/2019, com destaque para a inclusão dos cursos da área de engenharia para a oferta de até 40% da carga horária na modalidade EaD. Estas alterações se devem ao atendimento às pressões do setor privado por estas ampliações, face aos efeitos econômicos da crise no país e às regras de financiamento, considerando-se, ainda, que imprimem grande impacto sob a ótica deste setor, pois, esta prática pode influenciar no barateamento dos custos para oferta de cursos presenciais de graduação, bem como pela expansão da lucratividade.

Os estudos realizados no segundo capítulo permitiram identificar, também, o marco legal para a oferta da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, abordando, ainda, elementos importantes, como as condições para oferta, critérios de avaliação do MEC, porcentagem da carga horária, metodologia, recursos humanos e avaliação dos estudantes, dentre outros. De um modo geral, no entanto, observa-se que o atual marco legal para oferta de carga horária na modalidade EaD resulta em uma política educacional frágil, em

especial, quanto à qualidade da educação ofertada, visto que ela é direcionada para a ampliação do mercado educacional privado – e não para democratizar, de fato, o acesso à educação – e para a ampliação da comercialização da educação, mediante barateamento dos custos dos cursos, reaproveitamento de materiais didáticos, massificação de conteúdos programáticos, relação desproporcional entre turmas, tutores e docentes e tutores, TDIC inadequadas e empobrecimento do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao fator qualidade, ressalta-se, ainda, o risco de se utilizar instrumentos de avaliação comumente aplicados nos cursos de graduação presenciais para reconhecimento e renovação de reconhecimento. Considera-se importante desenvolver processos de avaliação sob a lente de toda a complexidade inerente a esta oferta, com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir desse panorama, no terceiro capítulo, é desenvolvida a análise sobre a implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, na UFMS e na UFG. Conforme dados levantados na pesquisa, observa-se que ambas as instituições analisadas, criadas na década de 1960, se consolidaram por meio da oferta de cursos presenciais: no período de 2000 a 2020, a UFMS apresentou um crescimento médio de 82,1% na oferta de cursos e de 86,5%, na efetivação de matrículas, enquanto a UFG teve um crescimento médio de 171,4% na oferta de cursos e de 106,7% na efetivação de matrículas.

Já a oferta de cursos de graduação a distância nestas IES teve início nos anos de 2000. Posteriormente, diversos cursos de graduação a distância foram ofertados, contudo, destaca-se que o processo de expansão nas referidas instituições advém, predominantemente, das políticas para a expansão da EaD, com financiamento externo e, em especial, pela adesão das IES pesquisadas à UAB, tendo como público-alvo professores da rede pública de educação. Evidencia-se que a EaD provocou mudanças estruturais no contexto cultural destas instituições e o quanto foram importantes as políticas para a expansão da EaD no interior destas IES, porém, elas não desenvolveram políticas sólidas para a oferta de cursos a distância, visto que o financiamento externo implica em dependência orçamentária para a manutenção das atividades acadêmicas e atualização de infraestrutura física e tecnológica, fato este observado a partir da queda gradativa, nos últimos anos, do quantitativo de matrículas realizadas nestas IES.

A partir da realização da análise dos dados, é possível, de início, destacar que a análise documental e das respostas às questões do questionário aplicado junto aos coordenadores dos cursos investigados permite elencar alguns aspectos considerados relevantes para esta temática, reunidos em três categorias: inovação, institucionalização da EaD e práticas educacionais específicas desta modalidade de ensino.

Quanto à *inovação*, os dados demonstraram o anseio das IES pesquisadas pela inserção das práticas da cultura digital em seus processos pedagógicos, sob a perspectiva de uma proposta inovadora de ensino por meio do uso da EaD e pela inclusão das TDIC ao trabalho docente. A inserção da EaD é vista somente sob a ótica da flexibilização metodológica, desconsiderando-se, muitas vezes, as especificidades próprias que esta modalidade educacional possui, não se levando em consideração que para sua inclusão na organização pedagógica e curricular dos cursos presenciais de graduação faz-se necessário o desenvolvimento de processos acadêmicos diferentes dos já tradicionalmente desenvolvidos na educação presencial. Quanto à utilização das TDIC, cabe destacar a visão tecnicista que os documentos apresentam, bem como a relação direta que é estabelecida com os AVA, demonstrando certa incompreensão quanto ao uso e potencialidades delas e como devem ser apropriadas pelos cursos presenciais de graduação no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a oferta da EaD nos cursos presenciais não se limita à simples utilização do AVA ou de qualquer outra tecnologia utilizada de forma instrumental, não implicando em inovação. Desse modo, infere-se que este entendimento se torna imprescindível no interior das IES, pois a oferta da EaD nos cursos presenciais transcende a incorporação simplificada e o uso das TDIC vai muito além da flexibilização metodológica do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à *institucionalização da EaD*, observou-se que as IES pesquisadas sinalizam um sutil movimento institucional com vistas a viabilizar a implementação da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, contudo, faz-se necessário destacar o quanto são insuficientes as diretrizes institucionais que norteiam este processo no interior dos cursos, considerando-se que elas não abarcam todas as orientações necessárias para que este processo seja implantado no interior dos cursos. Constata-se, ainda, um movimento de desresponsabilização por parte da gestão das IES pesquisadas em relação à oferta de carga horária na modalidade EaD em seus cursos presenciais de graduação, na medida que os documentos institucionais delegam aos PPC dos cursos presenciais de graduação tomar decisões quanto à adesão ou não à EaD, não definindo, também, como se dará o processo de implementação da carga horária na modalidade EaD em seus cursos. Os PPC, por sua vez, transferem esta responsabilidade para o colegiado do curso e, até mesmo, para os seus docentes, implicando em um jogo de atribuições. Desse modo, destaca-se a necessidade de que os processos de gestão sejam alargados de modo a atender às demandas específicas relacionadas ao processo de implementação da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação de ambas as IES pesquisadas, com orçamento advindo da própria IES, indo além dos projetos financiados externamente.

No que se refere às *práticas educacionais específicas da modalidade EaD*, os dados coletados por meio do questionário demonstram que os coordenadores dos cursos investigados não possuem um bom entendimento das políticas do MEC e de suas respectivas IES para a implementação da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação. Embora afirmem que conhecem as políticas do MEC e as institucionais, todos os sujeitos participantes da pesquisa informaram que os cursos que coordenaram não aderiram a este processo, justificando que não há previsão no PPC e não há recursos humanos capacitados para tal, evidenciando, claramente, que não havia, até 2019, um amparo institucional efetivo, ainda que os próprios PPC citassem essa possibilidade.

Quanto à falta de previsão no PPC alegada pelos coordenadores de curso, constata-se que esta informação é totalmente discrepante, visto que todos os PPC analisados tratam desta questão, embora de forma superficial, prevendo a utilização da carga horária na modalidade EaD em seus cursos. No entanto, o depoimento dos coordenadores demonstra uma incompreensão acentuada em torno deste processo de implantação. Infere-se que, para que este processo de implantação ocorra, é necessário um intenso planejamento das IES e melhor compreensão metodológica dos procedimentos que envolvem a implantação de carga horária na modalidade EaD.

Com relação à falta de recursos humanos capacitados, o elemento “formação” foi expressamente abordado pelos coordenadores dos cursos investigados. Ressalta-se que ao se considerar que os recursos humanos, em especial, docentes e estudantes, exercem papel imprescindível no processo de implantação da carga horária na modalidade EaD, destaca-se a necessidade de uma adequada formação pedagógica dos docentes e dos estudantes, voltada para o uso das TDIC. Infere-se, ainda, a necessidade de desmitificar, junto aos gestores e professores, (pré)conceitos quanto à EaD e sua relação com a educação presencial, de modo a definir qual o modelo pedagógico mais adequado às necessidades do curso, visto que há uma incompreensão em torno desta temática.

De modo geral, o que se observa é a existência de uma política nacional pautada na Portaria nº 2.117/2019, que não oferece subsídios suficientes para nortear as IES quanto a uma adequada implantação da carga horária na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, provocando interpretações diversas por parte das IES, implicando em equívocos na elaboração de regulamentações destas instituições. Contudo, a pesquisa constata que as IES pesquisadas, de modo paulatino, vêm traçando caminhos com vistas à oferta da EaD em seus cursos presenciais de graduação, mas ainda não aproveitam experiências adquiridas ao longo dos anos na oferta da EaD e que são basilares para este processo de implantação da carga horária

na modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação.

Sendo assim, infere-se que estamos vivenciando, nos últimos anos, sobretudo, após a pandemia da Covid-19, significativas alterações no campo educacional, em que as mudanças são uma constante e as inovações nos processos de ensino e de aprendizagem tendem a acompanhar as mudanças tecnológicas dentro das instituições educativas, com vistas a uma maior aproximação do contexto social e tecnológico da contemporaneidade, possibilitando ao estudante um *modus* diferente de realizar sua formação. Observa-se, assim, a partir da pesquisa empreendida, um movimento realizado pelas IES pesquisadas nesta busca pela inovação, sendo a EaD uma estratégia a ser utilizada no atendimento às novas demandas colocadas pela sociedade. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitou:

- conhecer e compreender as nuances que envolvem os processos de implementação da carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais da UFMS e UFG;
- perceber que há, ainda, a necessidade de serem realizados outros estudos com mais especificidades, no que se refere a diversos aspectos, como, entre outros: questões pedagógicas; processos formais; material didático; formação dos docentes; avaliação da aprendizagem;
- visualizar a necessidade de uma pesquisa que demonstre de que maneira as experiências educacionais vivenciadas com a adoção do Ensino Remoto, durante a Pandemia da Covid-19, podem vir a alterar este cenário.

Esta pesquisa, como tese de doutorado, possibilitou avançar no campo científico educacional, em aspectos significativos, tais como:

- sistematização da análise da trajetória da política da oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação no Brasil;
- revisão sistemática de literatura acerca da temática em foco;
- cenário numérico da oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação no Brasil, com dados inéditos fornecidos pelo Inep, via Portal da Transparência;
- análise das políticas institucionais da UFMS e UFG quanto à oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação;
- utilização de múltiplas fontes de dados (advindos do cenário numérico da EaD, bem como da oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação, da trajetória da política para o campo, dos documentos institucionais e da visão de gestores de curso) para a análise dialética sobre a política de implementação de carga horária na

modalidade EaD em cursos presenciais de graduação de duas IES.

Almeja-se que os questionamentos e reflexões aqui apresentados possam contribuir com os gestores das IES pesquisadas e com gestores de outras IES, subsidiando as discussões acerca do novo desenho metodológico, pedagógico, tecnológico e curricular sob a lente da oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais de graduação. Espera-se que os achados desta investigação os auxiliem a pautarem suas decisões a partir das recentes diretrizes do MEC, voltadas para a construção da autonomia universitária, não se limitando à simples operacionalização das políticas de expansão da educação superior via EaD.

Por fim, espera-se com esta pesquisa estimular a discussão e a reflexão sobre a temática da oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos presenciais de graduação, de modo a mobilizar outros pesquisadores para desenvolverem estudos verticalizados sobre aspectos que foram tão somente tangenciados nesta investigação.

## REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAB.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020*. Curitiba: InterSaberes, 2021.
- AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. *In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO. Rhoberta Santana de. JEZINE, Edineide. Expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. *Revista. Internacional de Educação Superior*, Campinas-SP, v. 7, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964/26458>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. *Bases, mediaciones y futuro de la educacion a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis, 2014.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C. EUA, 1996.
- BANCO MUNDIAL. *Higher education in developing countries: peril and promises*. Washington, D.C. EUA, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Higher education in Brazil: challenges and options*. Washington, D.C. EUA, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa Portugal: Edições 70, 2011.
- BATISTA JUNIOR, Roberto Oliveira. Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30888/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Roberto%20Oliveira%20Batista%20J%C3%BAnior.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.
- BATISTA, E.; RIEDNER, D. D. T. O processo de institucionalização da Educação a Distância na UFMS: trajetórias, retrocessos e avanços. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 2., 2018, Campo Grande-MS. [Anais eletrônicos...]*. Campo Grande, MS: Rede de Pesquisa em EaD da região Centro-Oeste, 2018, p. 1-16. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14815/14660>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância* 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar. A política de EaD e as disciplinas semipresenciais: o caso da UEG – Câmpus Goianésia. 2020. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy; MARCHI, Ana Carolina Bertoletti de. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-4077201000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4077201000300007). Acesso em: 18 mar. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 1.917/96*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. 1996b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/d1917.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/d1917.pdf). Acesso em: 11 out 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. 1998a. Regulamenta o artigo 80 da LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm). Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.561*, de 27 de abril de 1998b. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5ES%20DE%20QUALIDADE.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172/2001*. 2001a. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm). Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 2.253/2021*. 2001b. Institui que os Institutos de Ensino Superior (IES) do Brasil poderão a partir de agora oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 1/2001*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. 2001d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf). Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. *Portaria MEC nº 1.098/2001*. Suspende, temporariamente, o recebimento nos protocolos do Ministério da Educação de solicitações das instituições de ensino superior. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1098050601.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.021/2001*. Restringe a autorização, para funcionamento de cursos superiores a distância, à área de formação de professores. 2001f. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/legislacao5.pdf>. Acesso em: 9 jan.

2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em: 11 out.. 2023.

RASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 4.059/2004*. 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996. 2005a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-5.622#:~:text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 5.493*, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm). Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 11 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. 2016a. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria\\_mec\\_1134\\_16.pdf](http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf). Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CES 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. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces--001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. 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. 2017a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 7/2017*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: Acesso em: Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. MEC. Inep. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância*. Autorização. 2017d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.428*, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 2.117*, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Catálogo de teses e dissertações*. 2021a. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Portal de periódicos Capes/MEC*. 2021b. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (Ibict). *Oasisbr*: portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. 2021c. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep/Deed. Mensagem recebida da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR). 2021d. Referente ao Protocolo 23546-016349/2021-34, em 15 mar. 2021, às 11:53. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Principal.aspx>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep/Deed. Mensagem recebida da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR). 2022b. Referente ao Protocolo 23546-016349/2021-34, em 15 mar. 2021, às 11:53. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Principal.aspx>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. *20% a distância: e agora?* São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Natanael Vera-Cruz Gonçalves. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. *RBPAAE*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 189-209, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/80574/48884>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: FERNANDO, Cássio (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 14, e70063. Janeiro de 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692020000100205](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100205). Acesso em: 21 set. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-801, set. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782013000300013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. *Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas*. 2010 (atualizado). Digitado.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e; OLIVEIRA, João Ferreira de; GOMES, Daniela Fernandes. Mudanças na avaliação da EaD no ensino superior brasileiro de 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. *REVELLI*, Inhumas, v. 12. 2020, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>. Acesso em 5 jul. 2016.

CRUZ, Joseane Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 13. p. 1-19, abril de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564>. Acesso em: 2 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) PNE: políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. [Meio Eletrônico] Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 25 set. de 2023.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, José Antonio Valle. *Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FARIA, Juliana Guimarães. Percurso histórico da educação a distância na Universidade Federal de Goiás. In: SANTOS, Catarina de Almeida; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. (org.). *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: temáticas em questão*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021, v. 1, p. 95-112. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/92/272/973>. Acesso em: 01 set. 2023.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da EaD em universidade pública: um estudo sobre a UFG*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/TESE\\_JULIANA.pdf?1335454275%20%20](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/TESE_JULIANA.pdf?1335454275%20%20). Acesso em: 01 set.2023.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. *As tecnologias e o sujeito surdo: revisão sistemática da literatura*. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020. p. 62-75. [e-book].

FERNANDES, Talita. *Bolsonaro propõe ensino a distância para combater marxismo e reduzir custos*. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva *et al.* As contradições das políticas de expansão do ensino superior no Brasil pós-2003. *Avaliação: Processos e Políticas*, Campina Grande, v. 1, p. 749-763, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65278>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, Flávia Magalhães; SOUSA, Lívia Soares de Lima. Avaliação institucional e EaD na UFG: dinâmicas e discussões. *Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância [Documento eletrônico]*, v. 1, n. 1, p. 29-51, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1iuc26KA\\_v\\_1pVI0mrGyEEAumYPfwY7vrz](https://drive.google.com/drive/folders/1iuc26KA_v_1pVI0mrGyEEAumYPfwY7vrz). Acesso em: 26 set. 2023.

GARRIDO, Susane *et al.* A expansão da educação superior no Brasil: a indução da qualidade a partir do SINAES e as novas perspectivas para a educação a distância. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 19-35, 2015. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/296>. Acesso em: 2 de jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. A EaD e a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008a. *Anais [...]*. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4137--Int.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013). Acesso em: 14 jul. 2021.

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. *RBP AE*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465/48878>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GOMES, K. Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa preta. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194263/PEED1334-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 set. 2022.

GRANJA, Cintia Denise; CARNEIRO, Ana Maria. (2021). O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 183-205, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/n4BNngqb3M9bvBPVqRqPgMCp/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2021.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=31IICgAAQBAJ&pg=PT5&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=31IICgAAQBAJ&pg=PT5&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 21 mar 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, 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: [http://www.ie.ufrj.br/images/posgraduacao/pped/dissertacoes\\_e\\_teses/Daniela\\_da\\_Costa\\_B\\_P\\_Lima.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/posgraduacao/pped/dissertacoes_e_teses/Daniela_da_Costa_B_P_Lima.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Produto 01*: documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da educação superior em EAD. 2014a. Disponível em: [http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_downlo&d&gid=16511&Itemid=](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_downlo&d&gid=16511&Itemid=). Acesso em: 9 jun. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Produto 02*: documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. 2014b. Disponível em: [http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_downlo&d&gid=16510&Itemid=](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_downlo&d&gid=16510&Itemid=). Acesso em: 9 jun. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; DESIDERIO, Mônica. Políticas e financiamento do ensino superior público no Brasil e as condições do trabalho docente a distância. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: múltiplas visões*. Ed. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Goiás, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima; ASSIS Lúcia Maria de. Arena constitutiva da educação superior a distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. *RBPAE*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82461>. Acesso em: 27 de jul. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MOROSOV, Kátia Alonso. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 51, p. 1-26, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15250/8021>. Acesso em: 26 de jul. 2021

LONCHIATI, Fabrizia Angelica Bonatto; MOTTA, Ivan Dias da; SOUZA, Paulo André de. A educação semipresencial. *Revista Em Tempo*, [S. l.], v. 20, n. 1, nov. 2020. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3237>. Acesso em: 5 maio 2021.

MACIEL, Carina Elisabeth *et al.* A institucionalização da educação superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: processos, organização e práticas. *Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância*, [Documento eletrônico], v. 1, n. 4, p. 6-25, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1iuc26KA\\_v1pVI0mrGyEEAumYPfwY7vrz](https://drive.google.com/drive/folders/1iuc26KA_v1pVI0mrGyEEAumYPfwY7vrz). Acesso em: 26 set. 2023.

- MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas De Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782015000100031&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000100031&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 ago. 2015.
- MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, p. 875-892, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; ORTH, Miguel; DIAS, Maria Lúcia. Estratégias institucionais para a implementação dos 20% de EAD dos cursos de graduação a distância. *Colabor@ - A Revista Digital da CVARICESU*, Curitiba, v. 7, n. 26, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/184>. Acessado em: 18 de jun. de 2021.
- MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, Jaboatão dos Guararapes, v.12, n. 41, p. 661-676, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1249>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- MATURANA, Humberto; VARELA GARCIA, Francisco J. *De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo*. 3. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3ff4/c8350a57275e5dd5e33d82d3ad658cc4c9ec.pdf>. Acesso 30 jul. 2021.
- MELO, Pedro Antônio; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de. *Verbete Paped (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância)*. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paped-programa-de-apoio-a-pesquisa-em-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 12., São Paulo, 2005. *Anais [...]*. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/07/Vinte\\_por\\_cento\\_Moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/07/Vinte_por_cento_Moran.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. *Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2015. p. 141-172.

NEZ, Egeslaine de; SILVA Richellé Timm dos Passos da. Multiletramento de universidades multicampi das regiões Sul e Centro-Oeste. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, p. 51-64, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/1254-comunicacoes/v22n02/13113-levantamento-de-universidades-multicampidas-regioes-sul-e-centro-oeste.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

NIC. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (ed.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 5 jun. 2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, César Roberto. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, 2019, p. 141-172.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de et al. *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8>

[Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf](#). Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Trabalho docente na educação online. In: MACHADO, Glaucio José Couri (org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju, SE: Virtus, 2010. p. 54-79. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1798/Educao%20e%20ciberespaco.pdf?sequence=1>. Acesso: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Pós-graduação e educação a distância: novos fins, natureza e *modus operandi* em construção. In: CASTRO, Alda et al. *Educação superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempo de crise*. Lisboa: Educa, 2018, p. 215-242.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 26 jul. 2021.

- PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas*. Brasília: Enap, 2006, v. I. p. 67-95. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425\\_Coletanea\\_pp\\_v1.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_Coletanea_pp_v1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.
- PEREIRA, J. E. D. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- RIEDNER, D. D. T.; MACIEL, C. E. A institucionalização do MOODLE como estratégia de experimentação do ensino híbrido nos cursos presenciais. *Horizontes - Revista De Educação*, v. 7, n. 14, p. 56-79, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10214>. Acesso em: 02 set. 2023
- RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (org.). Brasília: INEP, 2008. p. 39-50. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+Brasil+10+anos+p%C3%B3s-LDB/1ae3afed-cef1-479d-8dc4-c5e31fd03422?version=1.4>. Acesso em: 26 abr. 2021
- RODRIGUES, C. A. C. Processo de gestão em rede na EAD: a implantação do sistema UAB na UFG. In: RODRIGUES; Cleide A. C.; CARVALHO, Rose Mary Almas; FARIA, Juliana Guimarães (org.). *Gestão e formação em educação a distância*. Goiânia: PUC Goiás, 2015, v. 01, p. 31-52.
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010. (Coleção Folha Explica).
- RODRIGUES JUNIOR, Emílio; FERNANDES, Fabricio Juliano. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 1, p. 179-192, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772014000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 4 maio 2019.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta paulista de enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun., 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 4 maio 2019.
- RUAS, Kelly Cristina da Silva. *Processos de interação mediados pelas TDIC em curso a distância via Web*. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em educação, linguagem e tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.
- SANT'ANA, T. D. et al. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 01 set. 2023.
- SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). Recursos Educacionais Abertos: Práticas Colaborativas e Políticas Públicas. Salvador: Edufba/São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://www.livrorea.net.br/livro/livro-REA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. v. I. p. 21-42. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425\\_coletanea\\_pp\\_v1.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf). Acesso em: 10 de jul. de 2021.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SCANNAVINO, Katia Romero Felizardo *et al.* *Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática*. [S.l.: s.n.], 2017.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A inserção da EaD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 3., Vitória, 2009. *Anais [...]*. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/335.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/335.pdf). Acesso em: 8 jul. 2021.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Ead no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020. In: ANPED. *Anais [...]*. 2011. 1 CDROM.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4054>. Acesso em: 03 de jul. de 2021.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, Stella C. D; BUSTAMANTE, Silvia B. V. (org.). *Políticas e práticas da educação a distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 23-47.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 56-76, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1012>. Acesso: 23 mar. 2021

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; PINTO, Ana D’Arc Maia Pinto; VILLELA, Lilian Lyra. De invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR., 24., Maringá, 2016. *Anais [...]*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 235-255. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/Xxivuni versitas/anais/trabalhos/e\\_2/2-006.pdf](http://www.ppe.uem.br/Xxivuni versitas/anais/trabalhos/e_2/2-006.pdf). Acesso em: 21 mar. 2021.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Regulação/avaliação da educação superior a distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 99-119, abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82466>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SGUISSARDI, V. *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012*. Brasília: Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SIEBIGER, Ralf Hermes. Desafios no atendimento das metas do plano nacional de educação pelo segmento público: elevação das taxas de matrícula na educação superior. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 13, n. 3, p. 503-524, set./dez. 2018. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6333>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, M. R. C. da. *Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais nas universidades federais: uma análise da regulamentação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3618844](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3618844). Acesso em: 19 dez. 2019.

SILVA, M. R. C. da; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. Híbridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 33, p. 95-117, 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, Wanderson Gomes de *et al.* Uma análise crítica sobre as políticas públicas para educação a distância. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 37331-37343 apr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/archive>. Acesso em: 2 jun. 2021.

TEIXEIRA, Tatiani Fernandes. *O perfil docente nas disciplinas à distância em cursos de graduação presenciais*. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017. Disponível em: [https://www.reuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4731/129\\_Tatiani%20Fernandes%20Teixeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.reuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4731/129_Tatiani%20Fernandes%20Teixeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 fev. 2021.

TREVISOL, Joviles Vítório; TOLEDO, Jaques Antonio de. A educação superior a distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). *Revista Lusófona de Educação*, Campo Grande-Lisboa, n. 51, p. 29-46. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7707>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *Regulamento Geral de Cursos de Graduação (RGCG)*. 2017. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/rgcg\\_2017.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/rgcg_2017.pdf), Acesso em: 02 de jun. de 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. 2018. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1094/o/PDI-UFG\\_Plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1094/o/PDI-UFG_Plano_de_desenvolvimento_institucional.pdf). Acesso em: 02 de jun. de 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar)*. 2007. Disponível em <https://ciar.ufg.br/>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *Analisa UFG*: plataforma de análise de dados. 2023. Disponível em: <https://analisa.ufg.br>. Acesso em: 1º abr. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. 2018. Disponível em: [https://www.ufms.br/wpcontent/uploads/2015/12/pdi\\_2015\\_2019.pdf](https://www.ufms.br/wpcontent/uploads/2015/12/pdi_2015_2019.pdf). Acesso em: 2 jun. de 2022.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Histórico e Institucionalização da Educação a Distância na UFMS*. 2021. Disponível em: <https://agead.ufms.br/historico/>. Acesso em: 4 jun. 2022

UNESCO. Conferencia Mundial sobre la educación superior 1998: la educación superior em el siglo XXI – visión y acción. París, 1998. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). Acesso em: 4 jun. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo *et al.* Hibridização do ensino em uma IES: delineamento de ações pedagógicas para adoção de 20% a distância em cursos de graduação presenciais *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, São Carlos, SP, 2014. *Anais [...]*. Disponível em: <http://www.siedenped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/742/233>. Acesso em: 3 jan. 2019.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS CURSOS PRESENCIAIS DE  
GRADUAÇÃO DA UFMS - CÂMPUS CAMPO GRANDE<sup>46</sup>**

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos</b>	<b>Habilitação</b>
Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	Bacharelado
	Zootecnia	Bacharelado
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Bacharelado
		Licenciatura
Ciências da Saúde	Enfermagem	Bacharelado
	Farmácia	Bacharelado
	Fisioterapia	Bacharelado
	Medicina	Bacharelado
	Nutrição	Bacharelado
	Odontologia	Bacharelado
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	Bacharelado
	Física	Bacharelado/ Licenciatura
	Matemática	Bacharelado/ Licenciatura
	Química	Bacharelado/ Licenciatura
	Sistemas de Informação	Bacharelado
Ciências Humanas	Ciências Sociais	Bacharelado
	Educação do Campo	Licenciatura
	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura
	Filosofia	Licenciatura
	Geografia	Bacharelado
	História	Licenciatura
	Jornalismo	Bacharelado
	Pedagogia	Licenciatura
	Psicologia	Bacharelado
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	Bacharelado
	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado
	Ciências Contábeis	Bacharelado
	Ciências Econômicas	Bacharelado
	Turismo	Bacharelado
	Direito	Bacharelado

**(Continua...)**

<sup>46</sup> Dados extraídos do site da Prograd, Faculdades e Institutos da UFMS/Campo Grande, em 20/07/2020.

(Continuação...)

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos</b>	<b>Habilitação</b>
Engenharias	Engenharia Ambiental	Bacharelado
	Engenharia Civil	Bacharelado
	Engenharia de Alimentos	Bacharelado
	Engenharia de Computação	Bacharelado
	Engenharia de Produção	Bacharelado
	Engenharia de software	Bacharelado
	Engenharia Elétrica	Bacharelado
	Engenharia Física	Bacharelado
Linguística, Letras e Artes	Engenharia Química	Bacharelado
	Audiovisual	Bacharelado
	Artes visuais	Bacharelado/Licenciatura
	Jornalismo	Bacharelado
	Letras Português/Espanhol	Licenciatura
	Letras Português/Inglês	Licenciatura
Música	Licenciatura	

**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO  
DA UFG - CÂMPUS GOIÂNIA<sup>47</sup>**

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos</b>	<b>Habilitação</b>
Ciências Agrárias	Agronomia	Bacharelado
	Medicina Veterinária	Bacharelado
	Zootecnia	Bacharelado
Ciências Biológicas	Biomedicina	Bacharelado
	Biotecnologia	Bacharelado
	Ciências Biológicas	Bacharelado/ Licenciatura
	Ecologia e Análise Ambiental	Bacharelado
Ciências da Saúde	Enfermagem	Bacharelado
	Farmácia	Bacharelado
	Medicina	Bacharelado
	Nutrição	Bacharelado
	Odontologia	Bacharelado
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	Bacharelado
	Ciências Ambientais	Bacharelado
	Estatística	Bacharelado
	Física	Bacharelado/ Licenciatura
	Física médica	Bacharelado
	Inteligência artificial	Bacharelado
	Gestão da Informação	Bacharelado
	Matemática	Bacharelado/ Licenciatura
	Química	Bacharelado/ Licenciatura
	Sistemas de Informação	Bacharelado
Ciências Humanas	Ciências Sociais	Bacharelado/ Licenciatura
	Ciências Sociais/Pol. Públicas	Bacharelado
	Educação Física	Bacharelado/ Licenciatura
	Educação Intercultural	Licenciatura
	Filosofia	Bacharelado/ Licenciatura
	Geografia	Bacharelado/ Licenciatura
	História	Bacharelado/ Licenciatura
	Jornalismo	Bacharelado
	Pedagogia	Licenciatura
	Psicologia	Bacharelado/ Licenciatura
	Relações Internacionais	Bacharelado
	Relações públicas	Bacharelado

**(Continua...)**

<sup>47</sup> Levantamento realizado na Plataforma Analisa UFG, em 20/07/2020.

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos</b>	<b>Habilitação</b>
Ciências Sociais Aplicada	Administração	Bacharelado
	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado
	Biblioteconomia	Bacharelado
	Ciências Contábeis	Bacharelado
	Ciências Econômicas	Bacharelado
	Comunicação Social	Bacharelado
	Design de Ambientes	Bacharelado
	Design de Moda	Bacharelado
	Design Gráfico	Bacharelado
	Direito	Bacharelado
Museologia	Bacharelado	
Engenharias	Engenharia Ambiental e Sanitária	Bacharelado
	Engenharia Civil	Bacharelado
	Engenharia de Alimentos	Bacharelado
	Engenharia de Computação	Bacharelado
	Engenharia de software	Bacharelado
	Engenharia Elétrica	Bacharelado
	Engenharia Física	Bacharelado
	Engenharia Florestal	Bacharelado
Engenharia Mecânica	Bacharelado	
Engenharia Química	Bacharelado	
Linguística, Letras e Artes	Artes Cênicas	Licenciatura
	Artes Visuais	Bacharelado/ Licenciatura
	Dança	Licenciatura
	Direção de Arte	Bacharelado
	Letras Espanhol	Licenciatura
	Letras Estudos Literários	Bacharelado/ Licenciatura
	Letras Francês	Licenciatura
	Letras Inglês	Licenciatura
	Letras Libras	Licenciatura
	Letras Linguística	Bacharelado/ Licenciatura
	Letras Português	Licenciatura
	Letras tradução e intérprete em Libras-Português	Bacharelado/ Licenciatura
	Música	Licenciatura
Musicoterapia	Bacharelado	
Teatro	Licenciatura	

**APÊNDICE C- CURSOS PPRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO COMUNS À UFMS E  
UFG**

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos de Graduação</b>	<b>Habilitação</b>
Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	Bacharelado
	Zootecnia	Bacharelado
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Bacharelado/Licenciatura
Ciências da Saúde	Enfermagem	Bacharelado
	Farmácia	Bacharelado
	Medicina	Bacharelado
	Nutrição	Bacharelado
	Odontologia	Bacharelado
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	Bacharelado
	Física	Bacharelado/Licenciatura
	Matemática	Bacharelado/Licenciatura
	Química	Bacharelado/Licenciatura
	Sistemas de Informação	Bacharelado
Ciências Humanas	Ciências Sociais	Bacharelado/Licenciatura (UFG) Bacharelado (UFMS)
	Educação Física	Bacharelado/Licenciatura
	Filosofia	Bacharelado/Licenciatura (UFG) Licenciatura (UFMS)
	Geografia	Bacharelado/Licenciatura (UFG) Bacharelado (UFMS)
	História	Bacharelado/Licenciatura (UFG) Licenciatura (UFMS)
	Jornalismo	Bacharelado
	Pedagogia	Licenciatura
	Psicologia	Bacharelado/Licenciatura (UFG) Bacharelado (UFMS)

**(Continua...)**

(Continuação...)

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Cursos de Graduação</b>	<b>Habilitação</b>
Ciências Sociais Aplicada	Administração	Bacharelado
	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado
	Ciências Contábeis	Bacharelado
	Ciências Econômicas	Bacharelado
	Direito	Bacharelado
	Engenharia Civil	Bacharelado
	Engenharia de Alimentos	Bacharelado
	Engenharia de Computação	Bacharelado
	Engenharia de software	Bacharelado
	Engenharia Elétrica	Bacharelado
	Engenharia Física	Bacharelado
	Engenharia Química	Bacharelado
Linguística, Letras e Artes	Artes Visuais	Bacharelado/Licenciatura
	Letras Espanhol	Licenciatura
	Letras Inglês	Licenciatura
	Música	Licenciatura

## APÊNDICE D - RESULTADO DA RSL: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES<sup>48</sup>

N.	Título do trabalho	Aua	Ano	Tipo
1	A reação dos alunos às disciplinas online na graduação presencial	Gutenberg Barbosa Batista Júnior	2009	Dis.
2	Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do estado	Daniela da Costa Britto Pereira Lima	2013	Tese
3	A questão da permanência em uma disciplina online: uma análise a partir dos acessos à plataforma <i>Moodle</i>	Lílian Lyra Villela	2015	Dis.
4	As representações sociais da educação a distância: a perspectiva de alunos de um curso presencial no contexto da possibilidade dos 20% a distância	Maria Luiza da Silva Pragana	2016	Dis.
5	Avaliação de disciplina online em curso presencial de graduação: a perspectiva dos alunos	Ana Luiza Santos Pereira	2017	Dis.
6	Ensino da língua inglesa com recursos tecnológicos em disciplina online na graduação na modalidade semipresencial	Joyce Serpa Medeiros	2014	Dis.
7	Análise da disciplina on-line de probabilidade e estatística: o modelo de comunidade de inquirição e a educação estatística no ensino superior	Rosangela Maura Correia Bonici	2013	Tese
8	Disciplinas semipresenciais - a percepção dos alunos de uma IED privada de Belo Horizonte	Jorge Luis Teixeira	2008	Dis.
9	Mediação pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem	Maria Aparecida Candine de Brito	2015	Tese
10	Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no instituto federal do maranhão	Simone Costa Andrade dos Santos	2015	Dis.
11	<i>Problem based learning e blended learning</i> em disciplinas semipresenciais: uma abordagem prática para o ensino de banco de dados	Rafael de Alencar Segura	2011	Dis.
12	Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais	Daiane Modelski	2015	Dis.
13	Avaliação de disciplinas semipresenciais de graduação e pós-graduação na área de promoção da saúde na universidade de Brasília	Henry Maia Peixoto	2012	Dis.

<sup>48</sup> Dentre os quarenta e um trabalhos encontrados, foram identificados treze que transitam pela temática desta pesquisa.

## APÊNCIDE E – RESULTADO DA RSL: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES<sup>49</sup>

N.	Título do Trabalho	Autoria	Ano	Tipo
1	Ensino superior público e de qualidade na era digital: o potencial da educação <i>online</i> e das tecnologias digitais de rede	Karina Marcon e Vitor Malaggi	2012	Artigo
2	Gestão da EaD no Brasil: desafio ou oportunidade?	Valquíria de Lima Tavares e André Luiz Gonçalves	2012	Artigo
3	Expansão da educação a distância e o ensino superior no Brasil: caminhos tortuosos	Henrique Sérgio Barros Cavalcanti Júnior e Isabela Neves Ferraz	2013	Artigo
4	Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais	Emílio Rodrigues Junior e Fabricio Juliano Fernandes	2014	Artigo
5	A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração	Katia Morosov Alonso	2014	Artigo
6	Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente	Elcio Gustavo Benini, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Carla B. Zandavalli M. Araujo	2015	Artigo
7	Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior	Eucidio Pimenta Arruda e Durcelina Ereni Pimenta Arruda	2015	Artigo
8	Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal	João Paulo Rodrigues do Nascimento e Maria das Graças Vieira	2016	Artigo
9	Políticas Públicas em Educação Superior a Distância: um estudo sobre a experiência do Consórcio Cederj	Georgia de Souza Assumpção, Alexandre de Carvalho Castro e Álvaro Chrispino	2018	Artigo
10	Institucionalização da Educação a Distância no ensino superior federal: causas e efeitos	Elizabeth Matos Rocha e van Claudino Herrmann	2019	Artigo
11	Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil	José Ricardo Costa de Mendonça, Danielle Cireno Fernandes, Diogo Henrique Helal e Fernanda Roda Cassundé	2020	Artigo

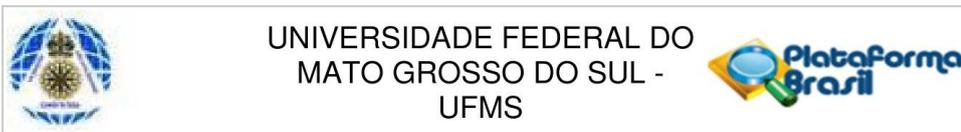
<sup>49</sup> Dentre os oitocentos e vinte e cinco trabalhos encontrados, foram identificados onze que transitam pela temática desta pesquisa.

## APÊNDICE F - RESULTADO DA RSL: PORTAL OASISBR<sup>50</sup>

N.	Título do Trabalho	Autoria	Ano	Tipo
1	Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil	Silvana Malusá Baraúna, Eucídio Pimenta Arruda, Durcelina Ereni Pimenta Arruda	2012	Artigo
2	A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema universidade aberta do Brasil	Teresa Cristina Janes Carneiro	2013	Artigo
3	A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração	Kátia Morosov Alonso	2014	Artigo
4	Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais	Emílio Rodrigues Junior e Fabricio Juliano Fernandes	2014	Artigo
5	Educação a distância e <i>e-learning</i> no ensino superior	Paulo Dias, Domingos Caeiro, Luísa Aires, Darlinda Moreira, Fátima Goulão, Susana Henriques, J. António Moreira e Catarina S. Nunes	2015	Rel.
6	As transformações que ocorrem no processo de conhecer – a implementação de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais em uma instituição de ensino superior	Elisabeth dos Santos Tavares, Elisete Gomes Natário, Mariângela Camba	2016	Artigo
7	Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas	Daniel Mill	2016	Artigo
8	Educação semipresencial no currículo de física: análise de uma proposta educacional na disciplina “Introdução à Ciência”	Rosa Maria Silva	2016	Dis.
9	Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação	Michele Rejane Coura da Silva	2016	Dis.
10	Educação a distância: propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação	Adriana Soeiro Pino	2017	Tese
11	O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais	Tatiani Fernandes Teixeira	2017	Dis.
12	Educação superior a distância na perspectiva da cultura da convergência	Wellington Baxto da Silva	2017	Tese
13	A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral	Armando Paulo da Silva	2017	Tese
14	Regulamentação da oferta de disciplinas EaD em 20% da carga horária total dos cursos presenciais e a virtualização da educação superior	Tatiani Fernandes Teixeira, Eliane Duarte Ferreira, Emillie Michael	2018	Artigo
15	Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE	Roberto Oliveira Batista Júnior	2018	Dis.
16	Ensino a distância (EaD) táticas na implantação de carga horária em 20% nas universidades	Wellington Fernando da Silva Ferreira, Elia Machado de Oliveira	2019	Artigo
17	Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem	Eli Candido Júnior	2019	Dis.

<sup>50</sup> Dentre os seiscentos e vinte e três trabalhos encontrados, foram identificados dezessete que transitam pela temática desta pesquisa.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As políticas educacionais e a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS: um estudo comparativo

**Pesquisador:** Kelly Cristina da Silva Ruas

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39076920.3.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.416.658

#### Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: As políticas educacionais e a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS: um estudo comparativo

Pesquisador: Kelly Cristina da Silva Ruas

Área temática: Ciências Humanas

Versão: 2

CAAE 39076920.3.0000.0021

Instituição Proponente. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER:

Número do Parecer: 4.399.086

Apresentação do Projeto: Objetivo da Pesquisa:

A oferta carga horária a distância encontra respaldo no marco regulatório para a Educação a Distância. No entanto, não se sabe ao certo como as Instituições de Educação Superior têm se valido destas diretrizes para introduzir no currículo de seus cursos carga horária a distância. O presente Projeto de Pesquisa tem a finalidade de analisar a materialização da utilização da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais da UFG e UFMS observando as semelhanças e diferenças subjacentes e suas relações causais comparadas tendo em vista as

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.416.658

políticas públicas educacionais de educação superior. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como lócus de pesquisa a UFG e UFMS em suas Unidades Acadêmicas dos cursos de graduação presenciais selecionados, envolvendo seus gestores, coordenadores, docentes e estudantes. Os dados serão coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa de campo. Na coleta de dados serão aplicados questionários com Gestores de alto escalão, diretores de unidades acadêmicas, coordenadores de cursos, professores e estudantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário Analisar a materialização da utilização da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais da UFG e UFMS observando as semelhanças e diferenças subjacentes e suas relações causais comparadas tendo em vista as políticas públicas educacionais de educação superior.

Objetivo Secundário:

Apresentar as discussões do campo da educação a distância no contexto da expansão da educação da educação superior.- Levantar e analisar as políticas educacionais para carga horária a distância em cursos de graduação presenciais no escopo das Políticas Públicas Educacionais para Educação Superior.- Mapear, descrever e analisar os processos de institucionalização da oferta da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS.- Investigar os processos atinentes a utilização da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais da UFG e UFMS, tendo como foco a análise comparativa quanto a gestão da organização pedagógica e à infraestrutura tecnológica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos da pesquisa, tal como apresentado pelo pesquisador estão relacionados a prováveis desconfortos em responder algumas questões, no entanto caso o participante se sentir desconfortável para responder alguma questão, não será obrigado a responder, e que terá a liberdade de recusar a qualquer momento sem prejuízo, sanções ou constrangimentos. Quanto aos benefícios identifica-se que os participantes não serão beneficiados diretamente pela pesquisa, entretanto apresenta a possibilidade de identificar as possíveis falhas no processo de implementação da oferta da carga horária a distancia nos cursos de graduação presenciais e identificar a partir das percepções dos atores envolvidos indícios que favoreçam compreender a organização, oferta, embates, limites e as possibilidades desenvolvidas no processo de

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias ºHércules Maymone º 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 4.416.658

implementação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa contribui para analisar a utilização da carga horária a distancia de cursos de graduação presenciais. Estudo de caráter acadêmico para obtenção do título de pós-graduação nível doutorado, qualitativo. Estimativa do número de participantes : 402. Previsão de início março/2021 e encerramento do estudo em junho de 2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Dentre os termos de apresentação obrigatória destaca-se: a) informações básicas do projeto; b)- Carta de Anuência da Universidade Federal de Goiás; c) Carta de Anuência da Universidade Federa de Mato Grosso do Sul; d)Projeto detalhado; e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; f) Questionário.

**Recomendações:**

As recomendações, Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações estão descritas abaixo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Para a aprovação por este Comitê de Ética faz-se necessário ao atendimento dos seguintes itens:

1. Faz-se necessária a apresentação de uma Carta resposta contendo as conclusões e suas respectivas providências, abaixo relacionadas;
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com a Resolução 466/2012:
  - a). No item riscos: de acordo com os riscos previstos na pesquisa, apresentar quais as medidas e cautelas o pesquisador realizará para diminuí-los, e não relacioná-los que o participante "Não será obrigado a responder, e que terá a liberdade de recusar a qualquer momento sem prejuízo, sanções ou constrangimentos"; ATENDIDO
  - b) Deve-se inserir a previsão de indenização em caso de danos físicos ou morais decorrentes da pesquisa;. ATENDIDO
3. Solicita-se acrescentar o endereço físico do pesquisador, e incluir ainda, os dados do CEP, para esclarecimentos de dúvidas relacionadas à ética em pesquisa: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias "Hércules Maymone" - 1º andar, CEP 7907090. Campo Grande – MS e mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187 atendimento ao público: 07h30min-11h30min no período matutino e das 13h30min às 17h30min no período vespertino. ATENDIDO.

OBSERVAÇÃO:

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 4.416.658

Para garantir a anuência na totalidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicita-se a pesquisadora, para que insira espaços para rubricas dos participantes e pesquisador responsável em todas as páginas do TCLE, exceto na última, que deverá manter o espaço para a assinatura dos mesmos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CONSIDERAR DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Observamos que para serem apreciados nas reuniões ordinárias do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFMS), os protocolos de pesquisa devem ser submetidos com 15 dias de

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymone ç 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 4.416.658

antecedência. A data prevista da próxima reunião, definida em calendário, é 14/12/2020.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Observamos que para serem apreciados nas reuniões ordinárias do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFMS), os protocolos de pesquisa devem ser submetidos com 15 dias de antecedência. A data prevista da próxima reunião, definida em calendário, é 14/12/2020.

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1629319.pdf	03/11/2020 15:46:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	03/11/2020 15:35:40	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.pdf	03/11/2020 15:26:36	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/09/2020 15:05:08	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 4.416.658

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_Reitoria_UFG.pdf	28/09/2020 14:52:10	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_Reitoria_UFMS.pdf	28/09/2020 14:51:53	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	22/09/2020 15:05:26	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_de_participacao_na_pesquisa.pdf	16/09/2020 16:24:49	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/09/2020 16:24:31	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/09/2020 16:19:06	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Resolucao_PPGEDU_Aprovacao_do_Projeto.pdf	16/09/2020 16:16:09	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Professor.pdf	16/09/2020 16:14:14	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Coordenador_de_curso.pdf	16/09/2020 16:12:10	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Diretor_de_Unidade_Academica.pdf	16/09/2020 16:11:39	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Gestores_de_alto_escalaopdf	16/09/2020 16:10:58	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 23 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Jeandre Augusto dos Santos Jaques**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As políticas educacionais e a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS: um estudo comparativo

**Pesquisador:** Kelly Cristina da Silva Ruas

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39076920.3.3001.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.534.126

#### Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: As políticas educacionais e a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS: um estudo comparativo. Pesquisador Responsável: Kelly Cristina da Silva Ruas.

A pesquisa "As políticas educacionais e a oferta da carga horária à distância nos cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS: um estudo comparativo" tem como autora responsável Kelly Cristina da Silva Ruas. A pesquisa tem por objetivo investigar a ampliação da oferta de carga horária à distância em cursos de graduação presenciais. A implementação da EaD nas instituições de ensino tem se dado no compasso do marco regulatório para a EaD produzido pelos órgãos normativos da educação nos últimos vinte anos, culminando com a edição do Decreto 9.057/17 e da Portaria 2.117/19, que prevê a ampliação da oferta de carga horária à distância em cursos de graduação presenciais de 20% para até 40% da carga horária de um curso. A principal questão deste Projeto de Pesquisa pode ser assim formulada: Como a Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul têm implementado a carga horária à distância em cursos de graduação presenciais face às atuais políticas educacionais? Do ponto de vista legal a EaD está presente em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, equiparando-se, em termos de certificação, aos estudos realizados em cursos presenciais. A partir deste marco regulatório da EaD nos cursos de graduação presenciais

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.534.126

produzido pelos órgãos normativos, este projeto de pesquisa tem como temática a oferta de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo como recorte temporal o período de 2001 a 2020, considerando as Portarias que regulamentam este processo. A área de Ciências Humanas foi selecionada como locus de pesquisa, com a participação de 08 (oito) cursos, entre eles, 04 (quatro) cursos com habilitação bacharelado e 04 (quatro) licenciatura, a saber, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Jornalismo, Pedagogia e Psicologia. Em relação as etapas metodológicas da pesquisa, a fase de trabalho de campo se dará mediante análise documental e aplicação de questionários online. A investigação documental se dará por meio da análise de conteúdo dos documentos Institucionais da UFG e UFMS que dispõe sobre a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais como: Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento de Cursos de Graduação, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduação presenciais. Já o questionário online será utilizado como um instrumento para coleta de dados aplicado como formulário aos participantes da pesquisa, objetivando o conhecimento de opiniões acerca do objeto desta pesquisa. Em relação aos questionários online será enviado links para os e-mails institucionais dos participantes da pesquisa, a saber, gestores de alto escalão, diretores de unidades acadêmicas, coordenadores e professores dos cursos selecionados e serão considerados como dados para análise os questionários respondidos no período previsto para esta etapa da pesquisa.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### Objetivos Geral

Analisar a materialização da utilização da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais da UFG e UFMS observando as semelhanças e diferenças subjacentes e suas relações causais comparadas tendo em vista as políticas públicas educacionais de educação superior.

##### Objetivos Específicos

Apresentar as discussões do campo da educação a distância no contexto da expansão da educação da educação superior.

Levantar e analisar as políticas educacionais para carga horária a distância em cursos de graduação presenciais no escopo das Políticas Públicas Educacionais para Educação Superior.

Mapear, descrever e analisar os processos de institucionalização da oferta da carga horária a

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.534.126

distância em cursos de graduação presenciais na UFG e UFMS.

Investigar os processos atinentes a utilização da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais da UFG e UFMS, tendo como foco a análise comparativa quanto a gestão da organização pedagógica e à infraestrutura tecnológica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Trata-se de uma pesquisa com baixo risco. O procedimento de coleta de dados restringe-se a análise documental e preenchimento de questionários online pelos participantes. Os riscos que poderão se incidir sobre os participantes diz respeito ao desconforto e possíveis constrangimentos ao responder determinadas questões formuladas no questionário.

Benefícios:

Aprofundar os estudos sobre a expansão da carga horária à distância em cursos de graduação presenciais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem por objetivo investigar a ampliação da oferta de carga horária à distância em cursos de graduação presenciais. A implementação da EaD nas instituições de ensino tem se dado no compasso do marco regulatório para a EaD produzido pelos órgãos normativos da educação nos últimos vinte anos, culminando com a edição do Decreto 9.057/17 e da Portaria 2.117/19, que prevê a ampliação da oferta de carga horária à distância em cursos de graduação presenciais de 20% para até 40% da carga horária de um curso. A principal questão deste Projeto de Pesquisa pode ser assim formulada: Como a Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul têm implementado a carga horária à distância em cursos de graduação presenciais face às atuais políticas educacionais? Do ponto de vista legal a EaD está presente em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.534.126

brasileiro, equiparando-se, em termos de certificação, aos estudos realizados em cursos presenciais. A partir deste marco regulatório da EaD nos cursos de graduação presenciais produzido pelos órgãos normativos, este projeto de pesquisa tem como temática a oferta de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo como recorte temporal o período de 2001 a 2020, considerando as Portarias que regulamentam este processo. A área de Ciências Humanas foi selecionada como lócus de pesquisa, com a participação de 08 (oito) cursos, entre eles, 04 (quatro) cursos com habilitação bacharelado e 04 (quatro) licenciatura, a saber, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Jornalismo, Pedagogia e Psicologia. Em relação as etapas metodológicas da pesquisa, a fase de trabalho de campo se dará mediante análise documental e aplicação de questionários online. A investigação documental se dará por meio da análise de conteúdo dos documentos Institucionais da UFG e UFMS que dispõe sobre a oferta da carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais como: Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento de Cursos de Graduação, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduação presenciais. Já o questionário online será utilizado como um instrumento para coleta de dados

aplicado como formulário aos participantes da pesquisa, objetivando o conhecimento de opiniões acerca do objeto desta pesquisa. Em relação aos questionários online será enviado links para os e-mails institucionais dos participantes da pesquisa, a saber, gestores de alto escalão, diretores de unidades acadêmicas, coordenadores e professores dos cursos selecionados e serão considerados como dados para análise os questionários respondidos no período previsto para esta etapa da pesquisa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: Projeto de pesquisa completo, cartas de resposta as pendências do CEP/UFMS e CEP/UFG, Termos de Anuência da UFG e da UFMS, Formulário do Projeto de Pesquisa - UFMS

assinado pela pesquisadora e orientadora (Termo de compromisso), TCLE, roteiros dos questionários e Resolução PPGE/UFMS assinada pela coordenadora do curso de pós-graduação referente a aprovação da pesquisa (folha de rosto).

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.534.126

pesquisa, smj deste Comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFMG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para julho de 2023.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1669750.pdf	25/01/2021 11:00:54		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias_UFG.pdf	25/01/2021 11:00:18	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Professor_modificado.pdf	25/01/2021 10:42:41	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Gestores_de_alto_escala_modificado.pdf	25/01/2021 10:41:43	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Diretor_UA_modificado.pdf	25/01/2021 10:41:16	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Coordenador_de_curso_modificado.pdf	25/01/2021 10:39:02	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_versao_UFMS.pdf	25/01/2021 10:37:37	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_versao_UFG.pdf	25/01/2021 10:36:50	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	03/11/2020 15:35:40	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.pdf	03/11/2020 15:26:36	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Carta_de_anuencia_Reitoria_UFG.pdf	28/09/2020 14:52:10	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.534.126

Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_Reitoria_UFG.pdf	28/09/2020 14:52:10	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_Reitoria_UFMS.pdf	28/09/2020 14:51:53	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	22/09/2020 15:05:26	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_de_participacao_na_pesquisa.pdf	16/09/2020 16:24:49	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/09/2020 16:24:31	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Resolucao_PPGEDU_Aprovacao_do_Projeto.pdf	16/09/2020 16:16:09	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Professor.pdf	16/09/2020 16:14:14	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Coordenador_de_curso.pdf	16/09/2020 16:12:10	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Diretor_de_Unidade_Academica.pdf	16/09/2020 16:11:39	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito
Outros	Questionario_Gestores_de_alto_escalaopdf	16/09/2020 16:10:58	Kelly Cristina da Silva Ruas	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 10 de Fevereiro de 2021

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br