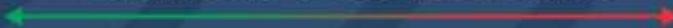




Educação não presencial

Polêmicas e Controvérsias



ROGÉRIO BRAZ DA SILVA
PETER JOHANN BÜRGER
SANDRA RAMALHO E OLIVEIRA

B

C

Educação não presencial

Polêmicas e Controvérsias



FICHA TÉCNICA

Organização:

Rogério Braz da Silva
Peter Johann Bürger
Sandra Ramalho e Oliveira

Projeto Gráfico:

Nativa Comunicação Integrada Ltda.

Arte de Capa:

Marcelo Brito e Nativa Comunicação Integrada Ltda.

Supor te Técnico:

Alex Morais, Aline Andres, Marcelo Brito e Aline Brito.

Revisão Linguística:

Luciane R. N. Garcez

Prefácio:

Dilvo Ristoff

Autores:

Airton Jordani Jardim Filho, Alexandre Marino Costa, Anderson Sasaki Vasques Pacheco,
Carlos E. Bielschowsky, Carmen Maria Cipriani Pandini, Cristovam Buarque,
Daniela Karine Ramos, Emílio Trindade, Gabriel Goldmeier, Ivoneti da Silva Ramos,
Janice Mileni Bogo, João Mattar, José Carlos Cechinel, Juliano Reginaldo Corrêa da Silva,
Karin Vieira da Silva, Luciano Emílio Hack, Ronaldo Mota, Roselaine Ripa,
Sonia Pereira Laus, Stephany Petronilho Heidelmann,
Vera Márcia Marques Santos, Vitor Malaggi.

Coordenação Geral:

Rogério Braz da Silva
Peter Johann Bürger
Sandra Ramalho e Oliveira

1^a Edição Agosto de 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Rogério Braz da
Educação não presencial : polêmicas e
controvérsias / Rogério Braz da Silva, Peter Johann
Bürger, Sandra Ramalho e Oliveira. -- 1. ed. --
Florianópolis, SC : Ed. dos Autores, 2024.

ISBN 978-65-01-11424-8

1. Educação a distância 2. Ensino superior
3. Tecnologia educacional I. Bürger, Peter Johann.
II. Oliveira, Sandra Ramalho e. III. Título.

24-220203

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação a distância 371.3

Aline Grazielle Benítez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Os organizadores dedicam esta publicação à memória do Professor Lauro Ribas Zimmer (1945-2016), por ter deixado um grande legado no campo educacional, onde se tornou referência e reconhecida autoridade. Foi autor do primeiro parecer no Conselho Nacional de Educação sobre credenciamento institucional para ministrar cursos em EaD.

ROGÉRIO BRAZ DA SILVA
PETER JOHANN BÜRGER
SANDRA RAMALHO E OLIVEIRA

PALAVRAS DOS ORGANIZADORES

Para cumprir não apenas uma praxe nos trabalhos editoriais, os organizadores desta publicação se debruçaram sobre este tema para se manifestar sobre os objetivos e finalidades desta obra coletiva. Quais os focos? Educação não presencial? Educação a distância? Educação online? Educação digital? Educação semipresencial? Educação aberta? Modalidade de uma nova educação ou um aprimoramento da educação presencial tradicional?

O escopo desse livro é dar vozes a saberes de especialistas e estudiosos da área, numa coletânea com contribuições de artigos de vários autores, sobre suas experiências e reflexões, buscando uma disposição equilibrada das contribuições.

Entendemos e justificamos o oportuno e importante momento crítico por que passa essa modalidade educacional, não por ela em si, mas principalmente por sua aplicação, tendo em vista a busca desenfreada pelo interesse econômico, além dos impactos causados por novas diretrizes emanadas de agências reguladoras.

Mesmo sendo farta a literatura sobre o tema, abordado por diferentes ângulos, nos quais são discutidos, dentre outros, fundamentos, tecnologias digitais para gestão e possibilidades de transformação da educação, competências, estruturas e processos de ensino e aprendizagem, planejamento e métodos em ambientes na educação online, meios e tecnologias de informação e comunicação, entendemos que ainda há espaço para discutir polêmicas e controvérsias na educação não presencial.

Isto porque o tema não comporta posições meramente maniqueístas, mas uma gama diversificada de questões não percebidas até mesmo por profissionais da educação, dadas as características da interpretação e aplicações do conceito na sua realidade, ou seja, aquelas conhecidas ou vivenciadas por eles.

Assim sendo, esperamos contribuir também para o preenchimento de lacunas ou aprofundar reflexões sobre essa temática, bem como indicar novos rumos para futuros estudos e publicações.

Isto posto, por dever de reconhecimento, desejamos agradecer a participação dos autores nesta valiosa coletânea, que sobremaneira contribuirá para a difusão e enriquecimento do conhecimento nas várias áreas da educação online.

De modo especial, queremos também agradecer a generosidade da participação, como prefaciador, ao Professor Doutor Dilvo Ristoff.

Por fim, desejamos manifestar igualmente nossos agradecimentos à FESAG/ Fundação ESAG, nas pessoas dos titulares do Conselho de Administração, Professores Constantino Assis, Hercílio Fernandes Neto e Sérgio Sachet, bem como aos do Conselho Deliberativo, Professores Mário César Barreto Moraes, Carlos Tramontem, Clara Pellegrinelo Mosimann, Gilson Luiz Leal de Meireles, Francisco Resende Baima, Alex Onacli Moreira Fabrin, Júlio da Silva Dias e Raimundo Zumblick, entidade que, entendendo a oportunidade e a relevância do tema, patrocinou sua publicação, como já havia patrocinado anteriormente a coletânea, intitulada *Autonomia Universitária: fundamentos e realidade*, também organizada por nós.

Rogério Braz da Silva

Peter Johann Bürger

Sandra Ramalho e Oliveira



PREFÁCIO

Mais do que apresentar conclusões definitivas, o objetivo desse livro é claramente o de apresentar perspectivas diversas sobre as grandes questões que envolvem a modalidade não presencial na educação superior do Brasil de hoje, buscando estimular a reflexão e fundamentar o necessário debate.

Em 2003, as matrículas EaD representavam 1,3% do total das matrículas da educação superior; em 2022, este percentual já havia atingido 45,9%. Ainda em 2022, segundo o Censo da Educação Superior, 65% dos ingressantes optaram por cursos de graduação a distância, o que significa dizer que a presente publicação surge no exato momento em que as matrículas na modalidade a distância prometem ser, já nos próximos anos, não apenas majoritárias, mas plenamente dominantes na educação superior brasileira.

Nesse contexto de acelerada mudança, o meio acadêmico, os formuladores de políticas educacionais, os gestores e os pesquisadores em geral veem-se desafiados não só a discutir um possível redesenho das formas tradicionais de pensar e conduzir a graduação, mas a pensar e propor estratégias de renovação, de complementação, de hibridização e mesmo de radical substituição dos modelos de ensino e práticas pedagógicas vigentes. A educação a distância (EaD), afinal de contas, gostemos ou não, já não é mais apenas uma modalidade com presença residual na educação superior; já não é mais um mero coadjuvante. Em muitos espaços, a EaD já é, ou promete ser em breve, a protagonista do processo educacional.

Por ser uma modalidade de educação relativamente nova em nosso meio, boa parte do esforço de pesquisa ainda recai sobre a necessidade de entender onde e por que ocorreu a sua acelerada expansão, as vantagens, desvantagens e riscos envolvidos diante da política regulatória nacional, que escancarou a porta de entrada para o acesso da EaD à graduação, a identificação dos timoneiros desse processo e os interesses envolvidos em um ambiente altamente privatizado e movido pelo lucro.

Há igualmente um esforço notável no sentido de melhor entender a utilidade e os limites da EaD para a democratização do acesso, para a complementação e a aceleração da aprendizagem, os eventuais riscos à socialização dos indivíduos diante dessa nova concepção de campus, como um entrelugar, que a EaD e as várias modalidades de educação não presencial promovem.

Outros esforços recaem de forma mais contundente sobre os riscos envolvidos na garantia de uma educação superior de qualidade, a viabilidade da EaD na identificação de talentos para a pesquisa e a realização de estudos avançados, as consequências, vantagens e desvantagens da EaD num mundo de acesso desigual à informatização e às plataformas digitais, os agentes que devem ser responsabilizados pelos êxitos e fracassos desse novo modelo de educação, o redesenho dos Projetos Pedagógicos de Curso e os Planos de Desenvolvimento Institucionais, a formação dos professores nos cursos de licenciatura e os impactos dessa nova formação sobre a docência na educação básica diante de alunos da era digital, as implicações, enfim, da EaD para os processos de avaliação do desempenho dos estudantes, dos cursos e das instituições de educação superior.

Estas e muitas outras reflexões são trazidas à nossa apreciação nos textos

que compõem esta coletânea, sempre temperadas por instigantes e informativos relatos de experiências de autores que há muitos anos estudam e discutem as potencialidades, promessas e limites da modalidade de educação não presencial.

Ronaldo Mota e Gabriel Goldmeier argumentam que, no atual contexto de dominância da modalidade EaD, “pensar a aprendizagem no mundo contemporâneo demanda analisar o papel da educação digital, com destaque para a importância da metacognição, enquanto estratégia imprescindível”. Neste novo mundo de máquinas que aprendem e que facilmente nos substituirão nas atividades rotineiras e algoritmizáveis, há que se repensar a formação profissional, buscando “cultivar a metacognição, a compreensão da lógica, da probabilidade estatística do raciocínio analítico e dos predicados socioemocionais”. Segundo os autores, a educação no futuro deverá ser híbrida, flexível e personalizada. Híbrida porque combinará, como em grande parte já faz hoje, o ensino remoto e o presencial; flexível porque se tornará mais adaptável a distintos propósitos educacionais, e personalizada porque poderá superar a padronização e atender melhor as características e necessidades de cada indivíduo.

Roselaine Ripa e Vitor Malaggi, ao relatarem e problematizarem a sua experiência com a formação de professores no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ofertado a distância, destacam a relevância da presencialidade para a formação inicial humanizadora e emancipatória.

Ao destacarem que a massificação da EaD, via setor privado, e o afrouxamento regulatório, que liberou em 2017 a criação de polos às IES credenciadas, sem prévia avaliação e sem supervisão pelo poder público, os autores alertam não só para os riscos da total ausência da presencialidade na EaD, mas também para o uso indevido dos polos unicamente para fins burocráticos e administrativos, desvinculados de professores, tutores, colegas e das importantes atividades acadêmicas previstas no Projeto Pedagógico do Curso. Propõem, portanto, que, diante desse e de outros riscos, os polos presenciais sejam repensados de forma a permitir que eles superem a sua atual condição de mero braço operacional da EaD, tornando-se um elemento estruturante do Projeto Político Pedagógico das instituições, capaz de potencializar não só a alta proficiência no uso das novas tecnologias, mas também a viabilização de experiências político-pedagógicas que contemplam a integração do ensino, da pesquisa e da extensão — atividades próprias das universidades públicas e gratuitas.

Emilio Trindade, em artigo intitulado “A decadência do ensino superior”, vê a privatização e a financeirização como a grande ameaça à qualidade da educação superior. Em suas palavras: “Os 'grupos educacionais' abriram capital em bolsa em 2007 e eram a menina dos olhos dos investidores. Foi aí que tudo desandou”. A modalidade EaD, neste contexto, torna-se igualmente vítima dos indicadores de lucro, levando consigo os professores, os tutores, os alunos e a qualidade da formação: aumenta o tamanho das turmas, substitui professores antigos por novos, com salários mais baixos, se recusa a dar o suporte adequado aos tutores da EaD, não atualiza o material didático há vários anos, porque isso aumenta os custos, e atende os alunos de forma quase que exclusivamente virtual. Trindade argumenta que as instituições privadas, historicamente com fortes vínculos com as comunidades locais em que foram criadas, começaram a migrar para a educação a distância, não porque

passaram a acreditar no potencial dessa modalidade, mas porque a disputa por alunos, surgida com a entrada dos grandes grupos educacionais, tornou essa modalidade um meio de sobrevivência, obrigando as IES a competirem com as gigantes via preço das mensalidades cobradas dos alunos. Em suas palavras, as IES “buscaram se credenciar para ofertar EAD para sobreviver, embora não acreditassem e não tivessem conhecimento da modalidade”. As questionáveis inovações trazidas pela EaD fizeram adeptos mais pela necessidade dos docentes de “garantir seu emprego por mais tempo” do que pela capacidade da modalidade de bem formar e de levar os estudantes a se graduarem com as competências profissionais desejáveis. Diante dessa realidade, argumenta o autor, o diploma de graduação torna-se um mero símbolo da decadência da educação superior.

Airton Jordani Jardim Filho, por outro lado, concentra a sua discussão sobre o que considera os impactos positivos e revolucionários das novas tecnologias no mundo da educação. Baseia as suas observações nas lições recentes, trazidas pela pandemia do coronavírus e na constatação de que historicamente a tecnofobia tem sido reinante, com as novas tecnologias sendo primeiros vistas como ameaças (e.g., televisão, videogames, computadores, internet etc.) para mais tarde serem plenamente incorporadas às atividades diárias das pessoas em geral. Essa tecnofobia, acompanhada de alarmismos e pânicos infundados, argumenta o autor, não é coisa do passado. Ela ainda se mantém presente entre forças conservadoras, resistentes às mudanças, não só no Brasil, mas também em países como a Suécia, onde forças governamentais conservadoras decidiram retirar os livros eletrônicos das escolas e substituí-los por livros impressos. Jardim Filho destaca que esse tipo de atitude é o que não permite que sejam reconhecidas e destacadas as importantes contribuições das novas tecnologias durante a pandemia do coronavírus, quando os computadores e a internet se tornaram a mais importante alternativa para a realização de aulas e atividades que já não podiam ser realizadas presencialmente. Destaca que, infelizmente, essa alternativa, em função das desigualdades sociais e da falta de recursos, de pessoal capacitado e de instrumentalização adequada das escolas públicas foi mais vilipendiada do que reconhecida pelo seu potencial revolucionário, capaz de moldar o futuro do ensino, complementar a educação tradicional, democratizar o acesso, atender populações de áreas remotas, adaptar o conteúdo e o ritmo da aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno etc. etc. etc. Apesar de todo esse potencial, destaca o autor: “a culpa [é] da tecnologia, não da má distribuição de renda no Brasil”, não dos que insistem no mito do “como era boa a escola em nosso tempo”, não da expansão desenfreada do setor privado, sem observância de critérios mínimos de qualidade, não da regulação frouxa por parte dos órgãos governamentais. E conclui: “é essencial reconhecer o papel transformador das novas tecnologias na educação, mesmo diante das incertezas iniciais”, valorizando os professores e capacitando-os para que se apropriem das tecnologias e se tornem proficientes no seu uso. “No caso específico da educação”, conclui o autor, “a ameaça não está no acesso às novas tecnologias, mas na falta dele”.

Carlos Eduardo Bielschowsky e Stephany Petronilho Heidelmann discutem os sonhos e os pesadelos ainda associados à educação digital. O sonho de poder utilizar a educação digital para “promover uma maior participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem”, de poder utilizar o computador

como um facilitador do processo de aprendizagem e de formação dos professores, de democratizar o acesso ao ensino superior e técnico, de ampliar o acesso a equipamentos digitais e à banda larga etc. se realizou em parte, mas os dados mostram que estes avanços, embora importantes, vêm muitas vezes acompanhado de verdadeiros pesadelos: a baixa qualidade do ensino, a alta evasão, a privatização exacerbada da educação superior pelo lucro, a concentração da educação a distância em grandes grupos econômicos de capital aberto (“80% dos alunos matriculados na EaD estão em poucas IES de [9] grandes grupos”), as desigualdades sociais e a falta de percepção de que as tecnologias por si só não são uma solução para todos os males.

Por isso mesmo, os autores entendem que ao comemorar esses e outros avanços não podemos nos afastar da necessidade de perceber o mau uso que vem sendo feito da EaD, a competição predatória e as frouxas políticas regulatórias vigentes. Não podemos igualmente negligenciar a necessidade premente de uma formação de professores que sejam capazes de dialogar com a geração de estudantes “nativos digitais” que estão em nossas escolas e *campi*. Os “nativos digitais”, destacam os autores, necessitam de bem mais do que de acesso às tecnologias, pois o uso acrítico das ferramentas pode vir em detrimento de uma formação de qualidade, autônoma, se o estudante não souber lidar criativa e criticamente com o mundo digital e da inteligência artificial no qual está imerso.

Argumentam os autores que as novas tecnologias, por si só, não necessariamente se traduzem em inovações educacionais ou em qualidade do ensino. Inovação e qualidade só podem vir se outros cuidados as acompanhem, entre eles estratégias pedagógicas que busquem as interfaces entre o conhecimento pedagógico e o tecnológico dos conteúdos, o uso de metodologias centradas no aluno, especialmente o uso de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projetos, a Gamificação, aprendizagem entre pares etc. Por isso mesmo, o professor não é uma personagem descartável e substituível pelas tecnologias, pois o espectro de possibilidades de seu uso se define pela mediação feita pelo docente. Argumentam os autores que há que se repensar os cursos de licenciatura das universidades para que seja superada “a ilusória concepção de que a eficiência pedagógica se dá pela mera transmissão massiva de conteúdos específicos”. Sustentam, portanto, que é “inadiável a necessidade de promover estratégias de formação docente que contemplam a reflexão e a ação rumo à aprendizagem ativa, inovadora, mediada pelas tecnologias e que vá ao encontro das expectativas dos educandos no nosso século”.

Em suma, Bielschowsky e Heidelmann nos brindam com um texto que celebra os avanços e as possibilidades da educação digital, mas que, cautelosamente, baseado em dados, alerta para os riscos de eventuais retrocessos, em especial os trazidos pelo protagonismo assumido nos anos recentes pelo comércio educacional na oferta do ensino a distância.

João Mattar e Daniela Karine Ramos fazem um contraponto aos textos acima apresentados, ao discutir se as atuais iniciativas do MEC no sentido de revisar o marco regulatório para a autorização de cursos de educação a distância no Brasil encontram sustentação na realidade observada. Argumentam os autores que os problemas da educação presencial e da educação a distância, são idênticos “já que ambas se orientam pelos mesmos objetivos e regulamentações em relação à

formação”. Mattar e Ramos descartam como sem fundamento as inferências de outros autores de que os cursos ofertados a distância pelo setor privado são de qualidade inferior aos presenciais. Argumentam que “não há evidências empíricas ou científicas que possam sustentar que a educação presencial seja sinônimo de qualidade e, opostamente, a educação a distância seja sinônimo de qualidade inferior”.

Entendem os autores que o país carece de uma política pública devidamente estruturada capaz de bem avaliar, supervisionar e regular o sistema de educação superior, que os referenciais de qualidade para a educação a distância, que datam de 2007, estão defasados e precisam ser revistos e que, portanto, o sobrerestamento dos processos de autorização e da oferta de cursos a distância, que vem sendo proposto pelo MEC, não se justifica e representa um retrocesso, vindo em detrimento do potencial de utilização dessa modalidade tanto no ensino médio quanto no superior.

Mattar e Ramos, da mesma forma, não veem como outros autores, a expansão exacerbada da EaD no setor privado, com fins lucrativos, como um risco à qualidade. No seus entendimentos, trata-se de algo próprio do mercado educacional. Em suas palavras: “Do ponto de vista prático, esse crescimento, na verdade, é resultado da dinâmica de oferta e demanda: há instituições ofertando esses cursos e há alunos interessados em cursá-los. Impedir que esse ciclo se estabeleça ou continue pode ser visto como uma ingerência do Governo no direito de as IES oferecerem cursos, dentro dos parâmetros legais, e de os alunos estudarem onde e em que modalidade escolherem, um direito aliás universal”. Infere-se, portanto, que, nos seus entendimentos, a educação deve ser, como estabelece o artigo 209 da Constituição de 1988, “livre à iniciativa privada”, sem, no entanto, precisar atender, como agora quer o órgão regulador, o MEC, as condições estabelecidas no mesmo artigo 209, de “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Estamos, portanto, diante de mais um texto que justifica o título dado à presente coletânea: *Educação não presencial: polêmicas e controvérsias*. As polêmicas e controvérsias sobre este tema, aqui apresentados, certamente serão objeto de discussão nos muitos simpósios e debates que ocorrerão nos *campi* de nossas universidades nos próximos anos.

Cristóvam Buarque, em “A sétima pedagogia”, argumenta que assim como o cinema enfrentou fortes resistências dos atores do teatro, os professores ainda hoje resistem à remotividade no ensino e ao uso das novas tecnologias. Buarque lembra que a remotividade, em diferentes momentos da história, para muitos professores vem associada à ideia de que “a qualidade da aula era indiretamente proporcional à distância entre professor e aluno”. Segundo o autor, “Tudo mudou com a internet, quando a transmissão e a recepção ficaram acessíveis e a interação possível.... Mesmo assim, os especialistas em educação continuaram resistindo à ideia de aula remota”. Para Buarque, a resistência é semelhante à dos artistas à passagem da peça teatral para o cinema: “Na época, a discussão era no sentido de que o público não teria a mesma emoção dramática oferecida pela presença do ator em cena: a filmagem de uma peça teatral para sua posterior apresentação na tela roubava a emoção. Por isto, o cinema precisou inventar uma nova linguagem e se transformar em outra arte, a sétima, cinematográfica, não mais teatro”.

A pedagogia vive hoje semelhante desafio: poder, a exemplo do cinema, com o auxílio das novas tecnologias, encontrar a sua própria linguagem, deixando de

ser aula teatral televisionada para se tornar cinematográfica. Isto implica que novos instrumentos pedagógicos, novas técnicas audiovisuais e métodos devem ser desenvolvidos. Neste novo contexto, argumenta o autor: “o professor será o roteirista de uma peça cinematográfica, utilizando os recursos de imagens e efeitos especiais, que transmitam conhecimento de forma eficiente”.

Para que as novas ferramentas tecnológicas disponíveis cheguem ao professor e para que essa nova linguagem pedagógica possa efetivamente surgir, permitindo que se migre do atual sistema teatral ao cinematográfico, há que se desenvolver uma política pública que assegure o acesso a elas. Nesse sentido, o autor propõe a implantação de um Sistema Nacional Público Único de Educação de Base que garanta que “todo brasileiro terá acesso à educação com os mais democráticos e modernos métodos de ensino”.

Karin Vieira da Silva, Ivoneti da Silva Ramos, Luciano Emilio Hack e Anderson Sasaki Vasques Pacheco discutem as oportunidades e dilemas do acesso e permanência na educação a distância a partir de um estudo de caso com base no curso de Administração a distância ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O estudo envolveu pesquisa junto a 132 estudantes de seis polos de ensino localizados em pequenas cidades do interior dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul onde não há oferta de educação superior presencial, pública e gratuita. Foram igualmente realizadas entrevistas com 24 estudantes diplomados envolvendo diferentes polos com o intuito de compreender o impacto da oferta de educação a distância nestas localidades para a vida das pessoas. Dentre as várias conclusões do estudo, desponta a revelação de que “54% dos entrevistados afirmaram que não teriam realizado a graduação caso não tivessem a possibilidade de estudar pela Universidade Aberta. Outros 17,4% informaram que teriam que mudar o seu local de residência para realizar o curso, em uma instituição pública (6,3%) ou privada (11,1%)”. Embora se trate de um estudo de caso localizado, as conclusões são reveladoras dos enormes desafios do acesso à, e da permanência na educação superior pública e gratuita por estudantes residentes em pequenas cidades do interior do país, especialmente estudantes trabalhadores, de baixa renda e que já constituíram família. O estudo revela, portanto, o enorme potencial democratizador da oferta da educação superior a distância, pública e gratuita.

Alexandre Marino Costa e Juliano Reginaldo Corrêa da Silva discutem as novas fronteiras para a educação aberta (e.g., a utilização de recursos como realidade aumentada, realidade virtual e Inteligência Artificial), argumentando que o uso inovador da tecnologia “não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece o impacto das escolas na construção de uma sociedade mais justa, íntegra e responsável” e na formação de profissionais cidadãos preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Costa e Silva destacam, no entanto, que a implementação efetiva da Educação Aberta exige, entre outras, além da alfabetização digital (habilidades de busca, proteção da privacidade online, identificação de fontes confiáveis), além da formação da cidadania digital (reconhecimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos no ambiente digital, acesso equitativo, liberdade de expressão e segurança online) e além das questões relativas à ética na internet (observância dos direitos autorais e a salvaguarda dos

dados pessoais), políticas públicas adequadas e uma implementação efetiva do Plano Nacional de Educação Digital (PNED). Apontam que esse é o caminho para garantir infraestrutura tecnológica adequada, capacitação de educadores, conscientização sobre as potencialidades das novas tecnologias para desenhar novas metodologias de ensino, e.g. aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, gamificação, projetos interdisciplinares, espaços de criação, experiências imersivas, “ambientes onde os estudantes podem experimentar, prototipar e construir projetos utilizando ferramentas e tecnologias diversas”. Ao enfatizar os enormes benefícios que as recentes mudanças tecnológicas podem trazer à esfera educacional, os autores destacam a importância de as instituições de educação superior liderarem os esforços pela integração efetiva das novas tecnologias no ensino, na pesquisa e na extensão.

Vera Márcia Marques Santos destaca que, há mais de duas décadas, a Universidade do Estado de Santa Catarina criava o seu Centro de Educação a Distância (CEAD) e iniciava a oferta de cursos a distância. Nestes 23 anos de atuação, cerca de dezoito mil estudantes se formaram nos cursos ofertados, em nível de graduação, especialização e Mestrado Profissional. Santos, em seu texto, nos brinda com um apanhado histórico das atividades do CEAD ao longo dos anos e discute as suas importantes contribuições ao processo de interiorização da educação superior em Santa Catarina. A partir de inúmeros depoimentos de egressos dos cursos EaD ofertados pelo CEAD, a autora demonstra a importância dessa iniciativa pioneira da UDESC no sentido de possibilitar que estudantes do interior do Estado tivessem acesso à educação superior e pudessem concluir os seus estudos, melhorando as suas condições de vida, atuando em diferentes espaços sociais e contribuindo especialmente para o desenvolvimento da educação básica no Estado de Santa Catarina.

Janice Mileni Bogo, Ivoneti da Silva Ramos e Carmen Maria Cipriani Pandini discutem as dificuldades e os desafios de bem planejar e executar os estágios curriculares supervisionados na educação a distância. Fazem esta discussão a partir da experiência do curso de Administração Pública da UDESC/ESAG, oferecido em parceria com a UAB e com o Centro de Ensino a Distância (UDESC/CEAD). Além de brindar os leitores com um apanhado histórico de importantes iniciativas de universidades brasileiras e do Ministério da Educação para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil, historiando também a parceria da UDESC com a UAB, os autores discutem os desafios de planejar e organizar um curso EaD, em sua primeira edição, especialmente no que diz respeito à organização do estágio curricular supervisionado obrigatório. A solução encontrada, distribuindo “as horas de estágio na matriz curricular em quatro semestres e a vinculação do estágio ao TCC e aos Seminários Temáticos” demonstram que as adversidades encontradas podem ser superadas com sucesso desde que haja bom planejamento, coordenação, controle, e muita cooperação e comunicação entre coordenadores de curso, coordenadores de polo e representantes dos municípios para que as oportunidades de estágio sejam viabilizadas em sintonia com os eixos programáticos do curso.

José Carlos Cechinel, em seu texto “Educação a Distância – Um projeto que deu certo”, nos presenteia com um relato detalhado sobre a elaboração, os trâmites e a execução do projeto que levou ao credenciamento pelo MEC, em junho de 2000, do primeiro curso de Pedagogia, na modalidade a distância, do Brasil.

Segundo Cechinel, “diante da manifestação sequiosa de muitos educadores na busca de novos 'saberes' e na busca de uma melhor qualificação, sobremaneira dos docentes da 1^a à 4^a. Série, e de educação infantil, que se viam impossibilitados de frequentarem um curso superior presencial em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente, que aflorou a ideia de se buscar uma alternativa, para responder a esses anseios”. A resposta foi a oferta de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Cechinel narra o passo a passo dessa trajetória que viabilizou, não sem revezes, percalços e pedras no meio do caminho, a criação desse curso. Relata como um grupo de docentes do Curso de Pedagogia da UDESC constituiu um Núcleo de Educação a Distância, que definiu princípios, objetivos gerais e específicos e levou a proposta à avaliação e à aprovação interna e externa até tornar-se um projeto viável e reconhecidamente bem-sucedido. Com as avaliações positivas feitas por alunos e comissões, mais municípios e estados passaram a reivindicar a oferta do curso em suas cidades, demandando que a UDESC se reestruturasse para garantir atendimento adequado. Estas demandas levaram à criação na estrutura administrativa da Universidade do Centro de Educação a Distância, agora independente de outros Centros e com mais autonomia para a realização de programas e projetos educacionais futuros no âmbito da instituição como um todo. Para registrar o impacto da oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância, Cechinel destaca que, com cerca de 13.000 alunos matriculados, dos quais estima que cerca de 10.000 se diplomarão, “1(um) curso de Pedagogia, que licencie 80 profissionais por ano, levará, no mínimo, 125 anos, para o alcance do número alcançado pelo CEAD!”. E conclui: “Extraordinário! É o milagre da EaD! É uma forma de se apressar o futuro, fazendo-o presente!”.

Por último, **Sônia Pereira Laus** pergunta: “Seriam os *rankings* acadêmicos internacionais relevantes para o conjunto das IES públicas brasileiras”? Sua resposta está ancorada na sua discussão das características e do significado dos principais rankings acadêmicos internacionais, construídos em sua maioria a partir de parâmetros definidos por e para universidades dos países de língua inglesa. Sua conclusão é que as IES públicas brasileiras não devem ser avaliadas com base em padrões acadêmicos estranhos à sua realidade — padrões estes dificilmente alcançáveis por melhor que seja a qualidade do seu ensino, da sua pesquisa e da sua extensão. A autora também argumenta que as IES públicas brasileiras não podem ser orientadas pela lógica de mercado perseguida pelas IES do hemisfério norte — lógica esta que as leva a estarem sempre em busca de estudantes/clientes pagantes lhes ajudam a compensar os cortes nos repasses governamentais. As IES públicas brasileiras devem ser vistas, em seus contextos específicos, principalmente a partir do seu papel formativo, da sua contribuição para o avanço acadêmico-científico e de sua contribuição para o desenvolvimento do país.

A autora alerta, por fim, para as profundas mudanças em curso na educação superior: as instituições estão se tornando a cada dia mais sensíveis ao uso das novas tecnologias, à internacionalização “*at home*”, à mobilidade virtual, à colaboração em plataformas digitais, à modalidade de ensino a distância, à oferta de Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs) etc. Diante disso, os gestores dos rankings devem redobrar os seus cuidados para que os resultados divulgados sejam vistos e entendidos pelo que realmente são e medem, e não, como costuma acontecer na

grande mídia, “sem explicar precisamente do que se trata, o que foi avaliado e qual a diferença entre um ranking e outro”.

Como é possível verificar pelas rápidas referências aos artigos que compõem esta coletânea, as reflexões apresentadas nos permitem ver e compreender a educação não presencial em sua variedade e complexidade, a partir de dados, depoimentos e pesquisas aprofundadas e firmemente ancoradas nas experiências de autores que há muitos anos militam no campo educacional. Trata-se de uma rica oportunidade para que estudantes, professores, pesquisadores e estudiosos em geral possam revisitar a educação a distância para melhor conhecerem as tendências, os riscos, e as principais polêmicas e controvérsias que ainda cercam essa importante modalidade educacional.

Dilvo Ristoff
Agosto de 2024



Dilvo Ristoff

Professor Emérito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi Diretor de Educação Básica da Capes; Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep/MEC; presidente da Comissão de Implantação e primeiro Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul; Diretor de Políticas e Programas da Educação Superior do MEC; Pró-Reitor de Graduação e presidente do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras; membro da Comissão Especial de Avaliação, que elaborou a proposta para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); um dos fundadores das revistas *Ilha do Desterro* e *Avaliação*. É autor dos livros *Construindo Outra Educação; Universidade em Foco; Neo-realismo e a Crise da Representação; Updike's America; John Updike's Rabbit at Rest: Appropriating History; Mitos e Meias-Verdades – a Educação Superior sob Ataque; Revistando o SINAES*; autor dos cadernos GEA da FLACSO/BRASIL *Democratização do Campus; Vinte e um anos de educação superior* e coautor de vários livros e artigos sobre literatura, avaliação e políticas públicas para a educação. E-mail: ristoff.dilvo@gmail.com.

EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL: POLÉMICAS E CONTROVÉRSIAS

SUMÁRIO

Educação Digital: avanços e retrocessos - BIELSCHOWSKY, Carlos E. e HEIDELMANN, Stephany Petronilho	18
Os desafios dos estágios curriculares supervisionados na educação a distância: a experiência do curso de Administração Pública da UDESC/ESAG - BOGO, Janice Mileni, RAMOS, Ivoneti da Silva e PANDINI, Carmen Maria Cipriani	38
A sétima pedagogia - BUARQUE, Cristovam	63
Educação a Distância – Um projeto que deu certo - CECHINEL, José Carlos	68
Ensino Digital: novas fronteiras para a educação aberta - COSTA, Alexandre Marino e SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa da	79
O impacto positivo das novas tecnologias na educação: lições da história recente - JARDIM FILHO, Airton Jordani	91
Seriam os rankings acadêmicos internacionais relevantes para o conjunto das IES públicas brasileiras? - LAUS, Sonia Pereira	103
Revisão do marco regulatório da educação a distância no Brasil - MATTAR, João e RAMOS, Daniela Karine	112
Metacognição: estratégia para a aprendizagem não presencial - MOTA, Ronaldo e GOLDMEIER, Gabriel	124
A modalidade a distância e o contexto [pós]pandêmico: discussões sobre a presencialidade na formação inicial docente - RIPA, Roselaine e MILAGGI, Vitor	136
Contribuições do Centro de Educação a Distância para a interiorização do ensino superior no Estado de Santa Catarina - SANTOS, Vera Márcia Marques	155
Oportunidades e dilemas do acesso e permanência na educação a distância: estudo de caso com base no curso de Administração a Distância - SILVA, Karin Viera da, RAMOS, Ivoneti da Silva e HACK, Luciano Emílio, PACHECO, Anderson Sasaki Vasques	168
A decadência do ensino superior - TRINDADE, Emílio	186

Educação Digital: avanços e retrocessos

*Carlos E. Bielschowsky**
*Stephany Petronilho Heidelmann ***

*Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Departamento de Química Fundamental da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Não podemos mais falar de novas tecnologias, afinal, já se passaram mais de 50 anos que Seymour Papert e colaboradores criaram a linguagem *Logo*, em 1967, no MIT (PAPERT, 1980), como parte do sonho de utilizar a educação digital para promover uma maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Estavam abertas as portas de uma revolução que no Brasil teve o protagonismo de algumas universidades na década de 70, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), alavancado posteriormente, por seminários específicos da área iniciados em 1981, com os Seminários Nacionais de Informática na Educação (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

Estas ações deram origem aos centros de pesquisa do projeto Educom, cuja missão era criar ambientes educacionais visando à utilização de computador como facilitador do processo de aprendizagem e de formação de professores (VALENTE; ALMEIDA, 1997). Esse virtuoso movimento gerou inúmeros grupos de pesquisa, oferecendo ao país um sólido conhecimento na área, a quem homenageamos em nome da Professora Lea Fagundes e do grupo de pesquisa criado por ela na UFRGS. Um marco foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no MEC, que proporcionou um importante fomento ao seu desenvolvimento em todo o país através Proinfo - Programa Nacional de Informática Educativa, criado pelo MEC em 1997, posteriormente transformado em Proinfo Integrado (BRASIL 2007).

Os desdobramentos destas ações pioneiras na educação básica são conhecidos e, em particular, quatro fatores se destacam nesta trajetória: o desenvolvimento dos equipamentos digitais, principalmente dos equipamentos móveis, o acesso cada vez mais amplo à banda larga, o desenvolvimento de metodologias ativas e, mais recentemente, sua ampla utilização por ocasião da pandemia da Covid-19 através do dito “ensino remoto”.

Esta revolução nos processos educacionais oriunda da utilização de educação digital não ficou restrita à educação básica, expandindo-se para as fronteiras do ensino superior e do ensino técnico, com a utilização de meios digitais na educação a distância, que não pode ser confundida com ensino remoto, por abordar sistemas estruturados com um desenho instrucional específico para cada curso. A educação digital encontrou um terreno fértil com a consolidação da

educação a distância no ensino superior praticadas em universidades dedicadas, tais como a Universidade da África do Sul, UNISA criada em 1962 (MOORE; KEARSLEY, 1996; HOLMBERG, 2005), a *Athabasca University* no Canadá em 1970, a *Open University* da Grã-Bretanha em 1971, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha em 1972, a *Fern Universitat* da Alemanha em 1974 e a Universidade Nacional de Educação a Distância na Costa Rica em 1974.

No início, estas Instituições tinham como base do processo de ensino meios tradicionais da EaD, utilizando material impresso aliado às atividades presenciais nos polos presenciais, tais como tutorias, laboratórios didáticos e exames de disciplinas, utilizando também comunicação com os professores por fax, correio tradicional ou telefone do tipo 0800. A partir dos anos 90 assistimos a uma gradual mudança da metodologia de oferta dos cursos por estas Universidades, em 1994 surge no mundo a primeira Universidade totalmente online, a Universidade *Oberta da Catalunha* (UOC), ao mesmo tempo em que algumas disciplinas já eram oferecidas online em inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) no mundo, como por exemplo na *Penn State University* ou na *Maryland University* nos EUA – prática que cresceu rapidamente como mostra, no caso dos EUA, o relatório do Departamento de Educação dos EUA de 1999 (LEWIS et al., 1999) que aponta um número expressivo de IES com oferta de disciplinas com *e-learning*. Hoje a esmagadora maioria da oferta de EaD é realizada através da educação digital.

No Brasil começamos tarde no ensino superior a distância, em 1997, com o trabalho pioneiro da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) na oferta do curso de pedagogia para professores em exercício, que se espalhou para outras IES públicas, e com o curso de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF) no âmbito do consórcio Cederj em 2002, o primeiro sistema com exame de ingresso aberto a todo público no Brasil (BIELSCHOWSKY, 2017). Estes cursos surgiram em um período de transição, as principais Universidades a distância do mundo ainda utilizavam meios tradicionais, mas já estavam incorporando alguns mecanismos de educação digital e, no Brasil, seguimos à época na mesma direção. Por exemplo, o consórcio Cederj foi criado em 1999 com forte apoio no material impresso e nos polos regionais com tutorias, exames e laboratórios, mas desde seu início utilizando amplamente os recursos de plataforma de ensino virtual.

Nas últimas duas décadas, o Brasil assistiu a uma rápida expansão da EaD no ensino superior, com forte utilização de educação digital, a ponto do censo de 2022 (INEP, 2023) mostrar um maior número de ingressos nesta modalidade quando comparada com o número de ingressos no ensino presencial, ampliando o acesso da população ao ensino superior em todo território nacional.

Enfim, avançamos tanto na utilização de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, como na democratização do acesso ao ensino superior e técnico (INEP, 2023), mas podemos dizer que nosso sonho de agregar a tecnologia na educação de forma a potencializar o processo de ensino e aprendizagem, e oferecer um ensino de qualidade socialmente referenciado foi

consolidado? Podemos comemorar estes feitos?

Neste trabalho mostramos um cenário dubio, onde nosso sono continua povoado de sonhos, mas que pesadelos também vêm se impondo com frequência. Destacamos por um lado os avanços significativos na educação do Brasil como função dos avanços de tecnologias e metodologias digitais, ao mesmo tempo que esta janela de oportunidades vem trazendo elementos preocupantes. Em particular, encontra-se em curso um processo de precarização do ensino superior fruto de um mau uso da EaD, que vem resultando numa competição predatória com a concentração de matrículas em poucos grupos privados com indícios de baixa qualidade e alta evasão. Também no ensino básico, temos algumas interrogações relacionadas à sua efetiva utilização nas escolas em parte devido à falta de capacitação e prioridade das redes e, em consequência, de seus professores na utilização efetiva de ferramentas digitais e metodologias ativas no cotidiano dos estudantes.

Somamos a esse cenário um receio em torno da equivocada concepção de alguns que vivemos a era dos estudantes “nativos digitais” e da tecnologia como a resposta a todos os problemas. Nos preocupa e cabe perguntar: Será que estas concepções e ferramentas podem trazer prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem ao serem utilizadas acriticamente sem priorizar a qualidade na formação dos estudantes?

Esta análise crítica parte de dois autores apaixonados pela educação digital, que vêm oferecendo uma contribuição nesta área, tanto na implementação de projetos que permitiram um aumento do acesso ao ensino público, como por exemplo na criação do consórcio Cederj no Rio de Janeiro, da Universidade Aberta do Brasil e do e@tec Brasil no MEC, como favorecendo a dinamização do processo de ensino e aprendizagem através de cursos de extensão e especialização, e do curso que atualmente ministrados em conjunto no mestrado profissional do Instituto de Química da UFRJ com o nome técnicas inovadoras no ensino de química. Não se trata, portanto, de uma visão crítica fundada em preconceitos que surgem naturalmente quando novas práticas se impõem, não é o nosso caso, nossa preocupação é pautada em dados, e nosso propósito é fomentar uma discussão crítica e saudável sobre os limites que o Estado Brasileiro deve impor neste setor educacional.

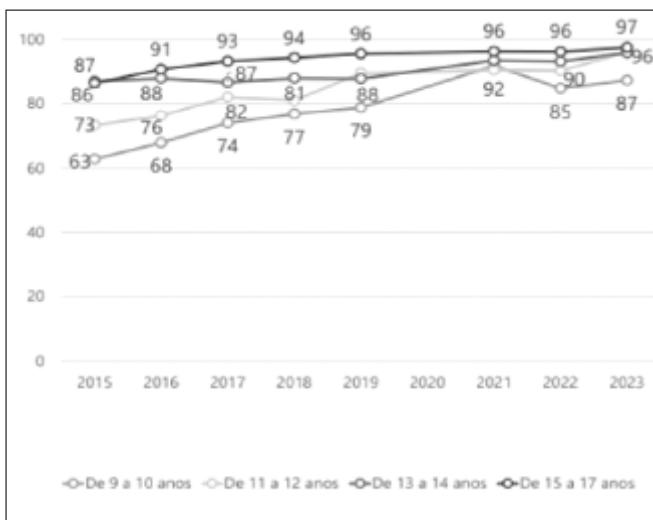
2. O potencial da educação digital na dinamização do processo de ensino e aprendizagem

Com a intensa modificação nas formas de comunicação e conectividade nos últimos anos, um novo tipo de cultura passou a fazer parte da sociedade: a cultura digital. Trata-se de novos comportamentos e processos sociais advindos da inserção da tecnologia digital, que possibilitou, por exemplo, rápido acesso, produção e divulgação de informações, a conectividade global, interatividade e novas formas de produção intelectual (HEINSFELD, PISCHETOLA, 2017). A cultura digital não é um modismo e tão pouco se restringe ao manejo de aparelhos

tecnológicos e ao simples entretenimento, portanto, cabe entendermos melhor de que forma o contexto escolar, imerso nessa realidade, vem lidando com as questões contemporâneas.

Ao longo dos anos, o termo “nativos digitais”, criado por Prensky (2001), se popularizou para descrever uma geração de indivíduos que praticamente já nascem com o domínio para acesso e manejo de recursos digitais e online. E, de fato, quando analisamos os dados da pesquisa TIC KIDS online Brasil 2023, feita com mais de cinco mil crianças e adolescentes de 9 a 17 anos pelo país, podemos observar que o primeiro acesso à internet vem ocorrendo cada vez mais cedo, tendo mais da metade dos participantes indicado que iniciaram o uso da internet antes dos 10 anos de idade (CETIC, 2023). Ao observarmos o comportamento de tais jovens nas pesquisas que ocorreram nos últimos nove anos, percebemos o quanto vem se expandindo a proporção de usos de internet entre eles (Tabela 1).

Tabela 1- Crianças e adolescentes usuárias de internet (2015 a 2023).
Total da população de 9 a 17 anos (%)



Fonte: TIC Kids Online Brasil 2023 (CETIC, 2023).

Com isso, superamos o “estar conectados” e, ao que tudo indica, temos alcançado o patamar de “ser conectados”. De qualquer forma, uma pergunta permanece: Seria suficiente para nossos alunos serem os tais “nativos digitais”?

Ao verificar as habilidades dos adolescentes para uso da internet, a pesquisa TIC Kids Online Brasil (2023) apontou que somente 58% dos participantes de 11 a 17 anos checavam a confiabilidade dos sites que usavam, 65% conseguiam encontrar um site visualizado anteriormente, apenas 58% sabiam como identificar se uma informação encontrada na Internet estava correta e 40% concordaram que o primeiro resultado de uma pesquisa na Internet é sempre a melhor fonte de informação. Ou seja, em meio à cultura digital e aos constantes avanços da inteligência artificial, os jovens estão realmente sabendo lidar com ela em termos informacionais e educacionais?

Os dados que apresentamos aqui concordam com o estudo de Pischedola e Heinsfeld (2018), onde as autoras analisaram a percepção dos docentes de jovens de oito escolas municipais do Rio de Janeiro e concluíram que é fundamental desmistificar a ideia de que a habilidade técnica de uma geração é suficiente para entendimento e crítica às perspectivas sociais, econômicas, políticas e culturais contemporâneas que envolvem o uso da tecnologia. Assim, reforçamos o papel da escola e dos professores como mediadores para promover o letramento digital, ou seja, desenvolver hábitos e estratégias para lidar com a informação, buscando, analisando, produzindo e ressignificando os conteúdos digitais (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Pensando o aspecto educacional, é importante resgatarmos a perspectiva Freiriana ao colocarmos o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, entendendo as demandas atuais advindas da realidade vivenciada na cultura digital. Somente a partir do universo dos estudantes torna-se possível orientá-lo a refletir e questionar a realidade, promovendo assim uma educação pautada nas vivências do aluno e que ao mesmo tempo seja transformadora (FREIRE, 2009).

Consideramos então que o contexto educativo demanda de experiências que possibilitem ao aluno re(construir) conhecimentos e dentro desse contexto temos as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que podem expandir o potencial humano e proporcionar novas vivências no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2009).

Devemos considerar as TIC muito mais do que uma simples ferramenta de suporte à prática do professor, já que assim elas seriam meros acréscimos ou substituições digitais a uma didática pronta que preexiste e pretende ser modificada (PISCHETOLA, 2018). Reforçamos aqui a necessidade de pensar mais ampla e criticamente sobre o que as tecnologias representam em termos de reconstrução pedagógica dentro da cultura digital.

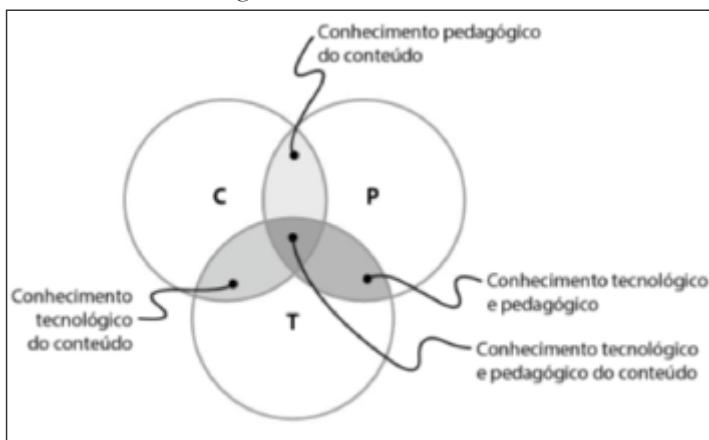
Obviamente que a introdução de tecnologias digitais na sala de aula, por si só, já representa uma mudança ao que vinha sendo feito anteriormente, mas seria tal sedução pelo novo que é gerado no aluno suficiente para falarmos de inovações educacionais?

Em 2022 foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Península, com 957

professores atuantes no Ensino Básico pelo Brasil em 2022 (INSTITUTO PENÍNSULA, 2022). Nela, foi observado que, embora 55% dos participantes tenham afirmado que as TIC poderiam ser utilizadas para apoiar o uso de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, os respondentes sinalizaram em outro momento que as principais formas de uso da tecnologia nas escolas ainda são para comunicação entre alunos, educadores e seus familiares e como ferramenta de apoio às aulas presenciais e ao planejamento docente, uma utilização ao nosso ver ainda bem modesta frente a todas as demandas contemporâneas. Tais dados corroboram a afirmação de Lilian Bacich (2018), que sinaliza a contradição de os estudos mais recentes apontarem para uma maior confiança docente para a introdução das TIC em sala de aula, porém seu fazer ainda se concentrar na preparação de aulas com poucos as utilizando efetivamente no trabalho com os alunos.

Nesse contexto, reforçamos inúmeras possibilidades, porém sinalizamos que as TIC não podem e não devem substituir o professor, pois suas possibilidades de uso são definidas a partir da mediação que é feita pelo docente. Por isso, resgatamos nesse momento o modelo TPCK (do inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge*, Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo) para pensar o processo de ensino e aprendizagem envolvendo a tecnologia, onde C se refere ao conteúdo, P à pedagogia/metodologia e T à tecnologia (Figura 1).

Figura 1 – Modelo TPCK



Fonte: Bacich (2018) apud Mishra e Koehler (2006, p. 1025)

Ao analisarmos o modelo TPCK (Figura 1) conforme Bacich (2018), é possível identificarmos no centro das circunferências (azul mais escuro) a zona interseccional que deve ser almejada pelo docente ao realizar seu planejamento didático. Desta forma, observamos que o conhecimento do conteúdo é importante (C), mas ao relacioná-lo com a metodologia mais adequada para o ensino (P), é possível obter o conhecimento pedagógico do conteúdo (intersecção P e C). Ao mesmo tempo que, tendo a metodologia mais pertinente (P) para cada caso, é importante que isso esteja relacionado com o recurso apropriado (intersecção P e T), ao passo que a tecnologia tem que estar de acordo com o conteúdo (intersecção T e C). Em outras palavras, não basta pensar isoladamente na tecnologia, na metodologia ou no conteúdo e almejar com isso desenvolver um conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.

A tecnologia hoje chega às salas de aula com grande potencial de integrar tempos e espaços, mundo físico e digital, e isso é fundamental para derrubar as paredes da escola e conectá-la com o mundo contemporâneo, promovendo assim uma sala de aula constantemente híbrida (MORAN, 2015). Para tal, é fundamental que as metodologias estejam em consonância com tais objetivos educacionais mais amplos e permitir o envolvimento do aluno no processo de experimentação, criação e avaliação.

Nessa perspectiva, ressaltamos a urgência de envolver os estudantes e propor momentos em que eles avancem em atividades cada vez mais complexas, refletindo, propondo soluções, mostrando iniciativa e criatividade. Em acordo com isso, foi visto no estudo com professores brasileiros pelo Instituto Península em 2022 que, ao questionar quais as estratégias que julgavam mais efetivas para aumentar a motivação e aprendizagem dos alunos, foi obtido 45% dos participantes indicando o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

De forma geral, podemos compreender que em vários momentos ao longo do processo educacional é exigido dos envolvidos um comportamento ativo no sentido mais amplo da palavra, seja durante a interpretação, avaliação, aplicação do conteúdo, seja quanto os movimentos internos e externos realizados por alunos e professores durante o desenvolvimento da aprendizagem (MORAN, 2018). Por outro lado, a aprendizagem pode ser potencialmente mais profunda caso seja dado ao aluno um papel protagonista em todas as etapas do processo, em que seja valorizado seu envolvimento direto e a possibilidade de aprender fazendo a partir de ambientes ricos em estímulos e oportunidades para construir novos conhecimentos (MORAN, 2018). Essas estratégias mais centradas no aluno na construção do processo de aprendizagem chamamos de metodologias ativas. Eis alguns exemplos:

- Aprendizagem Baseada em Problemas (no inglês *Problem Based Learning*) (MORAN, 2018);
- Aprendizagem Baseada em Projetos (no inglês *Project Based Learning*) (MORAN, 2018);
- Gamificação (SCHLEMMER, 2014);

- Sala de aula Invertida (MORAN, 2018; VALENTE, 2018);
- *Design thinking* (ROCHA, 2018);
- Aprendizagem entre pares, ou *peer instruction* (ARAUJO; MAZUR, 2013);
- Seminários (CAPELLATO; RIBEIRO; SACHS, 2019);
- Aprendizagem baseada em equipe (no inglês *Team Based Learning* -TBL) (BURGESS et al. 2020);
- Júri Simulado (DE SOUZA et al., 2019);

Assim, a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente educacional, com potencial de ampliar as trocas, reduzir distâncias e promover ambientes de compartilhamento e coautoria, associadas às possibilidades de promover a autonomia do aluno com o desenvolvimento de metodologias ativas, representa um novo olhar em potencial rumo a uma educação emancipatória na era digital.

Cabe por fim ressaltarmos que, embora vejamos diversas possibilidades no uso das TIC e das metodologias ativas para a aprendizagem, não defendemos sua utilização como uma solução mágica e infalível para todos os desafios e dificuldades do processo educacional. Partimos do entendimento desses aspectos como artefatos da cultura digital e, por reconhecer o papel da escola e das IES nesta cultura e de sua importância para o letramento digital, destacamos aqui a urgência de repensar como e se tal ambiente e a formação dos docentes que nele atuam vem contribuindo para uma educação emancipatória de nossos alunos frente às mudanças sociais, políticas e éticas do mundo moderno.

3. Dificuldades e consequências da utilização de educação digital no Brasil

Quais são as principais consequências destes avanços tecnológicos e metodológicos para a maioria de nossos estudantes do ensino básico e superior?

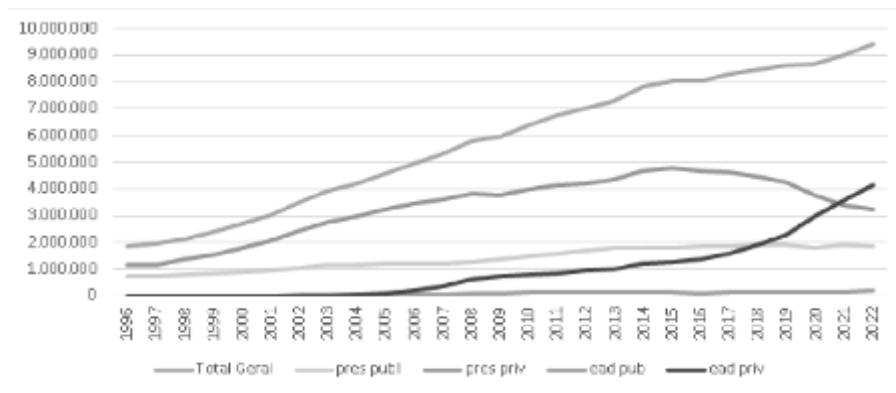
O ensino básico no país é essencialmente oferecido pelo setor público, responsável por 84,0% das matrículas do ensino fundamental I e II (incluindo Educação de Jovens e Adultos - EJA), a cargo principalmente das prefeituras municipais e por 87,9 % das matrículas do ensino médio (incluindo EJA), a cargo principalmente dos governos estaduais (INEP, 2023). E o ensino superior é hoje principalmente ofertado pelo setor privado, o Censo da Educação Superior (INEP, 2023) mostra que em 2022 este setor detinha 78,3% das matrículas e 89,1% dos novos ingressos. Quais as consequências desta revolução digital no ensino básico público e no ensino superior privado, que respondem pela grande maioria dos estudantes do país?

Vejamos inicialmente a questão do ensino superior. O ensino superior no Brasil cresceu 484% nos últimos 25 anos, passando de 1,945 milhão de alunos em 1997 para 9,42 milhões em 2022. Com isto, passamos de uma taxa bruta de

matrículas¹ de 16,1% em 1999, baixa mesmo comparada com a média da América Latina de 22,7% e do mundo de 24,3%, para uma taxa de 55,1% em 2019, superior à média da América Latina de 47,7% e de 37,9% no mundo. Ou seja, nosso ensino superior deu um grande salto de abrangência em apenas 20 anos! Mas será que esta expansão se deu de forma adequada? Qual o papel do mundo digital nesta expansão?

A educação a distância, com uso cada vez mais intensivo de educação digital, tem forte influência neste processo a partir de 2005, principalmente nas IES privadas, como mostra a Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Micro dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2022



Fonte: INEP, 2023, adaptado pelo autor

Entre 2005 e 2015 ambos o ensino presencial e a EaD nas IES privadas cresceram, mas a partir de 2015 a EaD passa ter um crescimento exponencial acentuado, enquanto o ensino presencial apresenta uma queda acentuada. São resultados positivos? Apresentamos alguns argumentos e dados que indicam estarmos mais próximos do pesadelo que do sonho neste campo (BIELSCHOWSKY, 2023).

Um primeiro argumento é que a EaD no Brasil vem sendo um dos principais motores na concentração de matrículas no ensino superior em poucos grupos privados. A seguir apresentamos o percentual de matrículas, e em seguida o percentual de ingressos no ensino superior em 2022, dividida em três categorias de IES: as públicas, as IES privadas que pertencem aos maiores grupos e as demais IES (Tabela 2).

¹Taxa bruta de matrículas em um determinado ano expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino, independentemente da idade, em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino.

Tabela 2 - Micro dados do Censo da Educação Superior sobre ingressos e matrículas em 2022

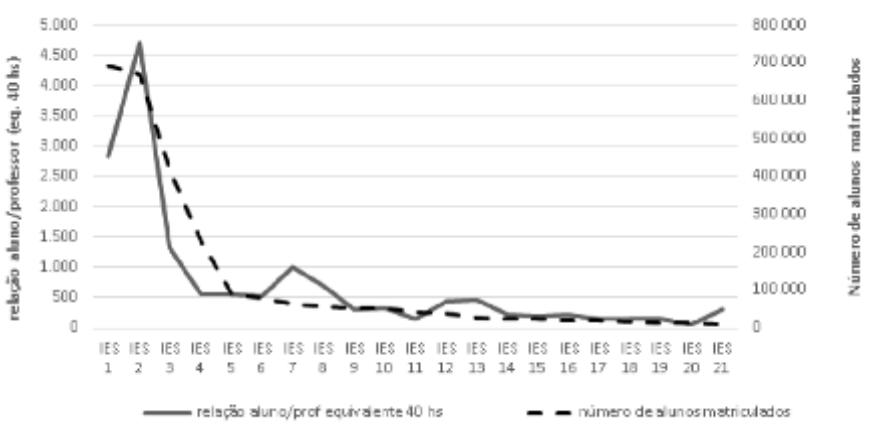
Censo de 2022	Ingressos em 2022			Matrículas em 2022		
	% Ing. Pivs.	% Ing. EaD	Total	% Mat. Pivs.	% Mat. EaD	Total
9 Maiores grupos privados	52,54%	82,92%	65,38%	24,05%	79,74%	49,59%
Demais IES privadas	40,27%	14,89%	23,73%	39,58%	16,06%	28,69%
Públicas	27,19%	2,19%	10,89%	36,56%	4,20%	21,72%

Fonte: INEP, 2023 – dados tratados pelo autor

A Tabela 2 mostra que dois terços dos alunos que ingressaram no ensino superior em 2022 e metade dos alunos matriculados no mesmo ano estavam em IES particulares que pertencem a apenas nove grandes grupos privados. É possível identificar também que 80% dos alunos matriculados na EaD estão em poucas IES destes grandes grupos, de uma maneira geral de capital aberto, motivadas pelo lucro financeiro.

Um segundo elemento preocupante na questão do uso de metodologias digitais no ensino superior está na automatização do processo de ensino e aprendizagem das IES dos grandes grupos privados, pois sendo voltadas ao lucro, maximizam a relação aluno/docente, o que não favorece o ensino participativo. Para avaliar a relação aluno/professor, pesquisamos IES com grande percentual de alunos na EaD, pois não dispomos de dados sobre o número de professores por curso e modalidade, apenas por IES. A Figura 3 mostra a relação aluno/professor equivalente 40 horas como função do número de alunos matriculados em IES com mais de 80% de seus alunos na modalidade EaD, para IES com mais de 10 mil alunos.

Figura 3 – Microdados do Censo da Educação Superior sobre a relação professor/aluno nas IES



Fonte: INEP (2023) – dados tratados pelo autor

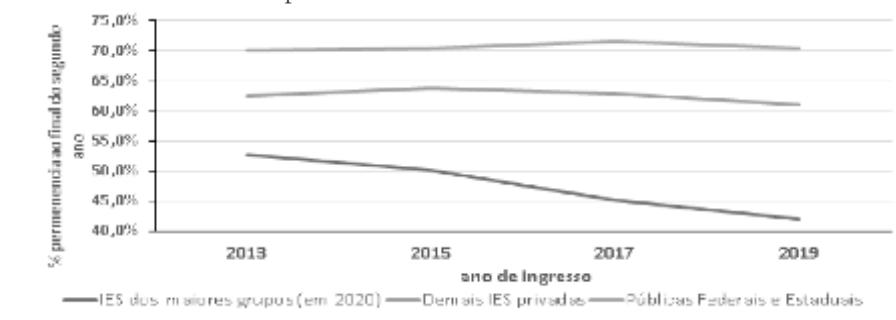
São 21 IES com estas características (mais de 10 mil alunos e mais de 80% dos alunos na EaD), que somam 2.584.126 estudantes matriculados em 2022, cerca de 35% de todos os matriculados nas IES privadas nas duas modalidades. Estas 21 IES têm um total de 3.617 docentes equivalentes 40 horas, o que fornece uma média de 732 alunos por professor. Estimamos o número de professores equivalente 40 horas de uma determinada IES, considerando o professor de tempo integral como 40 horas, de tempo parcial como 20 horas e horista como 10 horas, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior do INEP de 2022. Se utilizarmos o número de professores em exercício, sem considerar o regime de trabalho, seriam 5.912 docentes para estas 21 IES, o que fornece 448 alunos por professor em exercício, contra a média geral de todas as IES particulares de 39 alunos/docente. Chama a atenção que, de uma maneira geral, as IES com maior relação aluno/professor são aquelas com maior número de alunos matriculados.

A pouca disponibilidade de docentes para a oferta de EaD das IES particulares tem consequências óbvias. Ainda que não estejamos considerando nesta relação aluno/docente o número de tutores que atuam nos cursos cujos dados não estão no Censo, cabe destacarmos que o docente do quadro tem um papel importante na EaD, em particular na construção do processo de ensino-aprendizagem com foco no aluno e na implementação de metodologias ativas, como já sinalizamos anteriormente. Neste quadro, via de regra, as IES particulares acabam oferecendo processos de ensino e aprendizagem pouco dinâmicos, não aproveitando a potencialidade educacional que abordamos na segunda seção, embora alguns esforços na direção de utilizar inteligência artificial e dinâmicas autoinstrucionais estejam em andamento, cujo impacto ainda não está claro, como mostra uma revisão da literatura a respeito realizada por trabalhos de Bearman et al (BEARMAN; RYAN; AJJAWI, 2022).

Quais as consequências da concentração de matrículas de EaD em termos de permanência e qualidade de sua formação dos alunos?

A Figura 4 abaixo mostra a evasão dos estudantes no final do ano seguinte ao ingresso, a partir dos microdados de alunos do Censo da Educação Superior do INEP para as IES que compuseram os grandes grupos educacionais até 2020. Não é possível atualizar estes dados, pois a partir de 2020 o INEP não divulgou mais os microdados dos alunos.

Figura 4 - Microdados do Censo da Educação Superior sobre evasão de estudantes

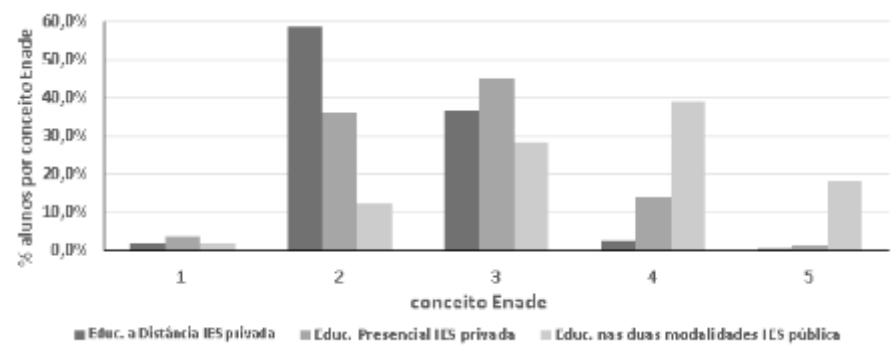


Fonte: INEP (2023) – dados tratados pelo autor

A Figura 4 mostra claramente que a evasão aumentou significativamente com o processo de concentração de matrículas em poucos grupos educacionais com intensa utilização de EaD.

Já na Figura 5 a seguir, comparamos o percentual de alunos nos exames de Enade de 2019, 2021 e 2022, que abrange todas as carreiras, por conceito Enade, separadas entre as modalidades presencial e EaD das IES privadas, comparados com o resultado dos estudantes das IES públicas nas duas modalidades.

Figura 5 - Microdados dos exames
Enade de 2019, 2021 e 2022

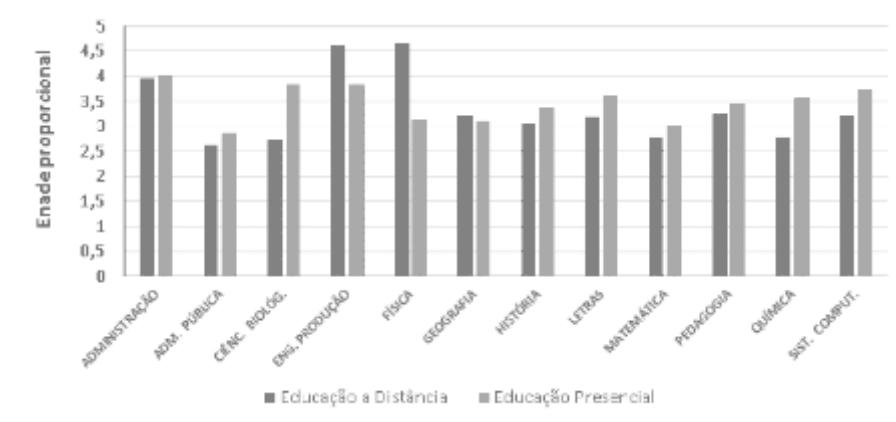


Fonte: INEP (2023) – dados tratados pelo autor

A Figura 5 mostra que os estudantes de EaD das IES privadas têm um desempenho destacadamente inferior àqueles de cursos presenciais das IES privadas, e que ambos apresentam um desempenho bastante inferior àqueles das IES públicas. Trata-se de um resultado dramático, especialmente considerando que este movimento de mercado (concentração de matrículas em poucos grupos privados de IES com capital aberto) está levando a uma substituição de matrículas presenciais por matrículas de EaD, cujos estudantes têm, via de regra, baixo índice de permanência e baixo desempenho no Enade. Não cabe mais o argumento de que esta diferença de desempenho se deve principalmente à questão do perfil socioeconômico, como muitos tentavam justificar após a implementação das leis de cotas nas IES públicas (BIELSCHOWSKY, 2023).

Não se trata de uma limitação intrínseca no uso de metodologias no espaço digital, temos inúmeros exemplos de sucesso, um exemplo é o consórcio Cederj no Rio de Janeiro, consórcio que agrupa oito IES públicas do Rio de Janeiro (Cefet/RJ, UENF, UERJ, Unirio, UFF, UFRJ e UFRRJ e IF/RJ) e possui cerca de 40 mil alunos, em 17 carreiras, distribuídos em 41 polos regionais. A Figura 6 apresenta os resultados do Enade dos estudantes presenciais dessas IES comparados com seus estudantes de EaD (consórcio Cederj) dos últimos exames.

Figura 6 - Microdados dos exames
Enade de 2019, 2021 e 2022



Fonte: INEP (2023) – dados tratados pelo autor

Percebemos pela Figura 6 que o desempenho dos alunos de EaD das IES públicas do Rio de Janeiro proporcional ao número de alunos que participam de cada IES é equivalente ao desempenho dos alunos presenciais destas mesmas prestigiosas IES, estando estes entre os melhores de todo o país.

Com o passar dos anos, tem ficado mais evidente que o processo de concentração de matrículas em poucos grupos privados de capital aberto, com forte participação da EaD, sem um devido controle por parte do Estado, tende a precarizar a nossa oferta, ou seja, um quadro mais para pesadelos que de sonhos.

Na educação básica, também são vários os desafios na implementação de processos educacionais inovadores, especialmente nas escolas públicas, que respondem por cerca de 85% das matrículas. Dentre estas dificuldades está a questão da formação e interesse dos professores, a necessária prioridade e investimentos em infraestrutura e no acesso dos alunos a meios digitais (CETIC, 2023). Sendo uma tarefa de grande dificuldade, mas também de grande impacto, e que demanda um largo período de incubação, muitas vezes não encontra a necessária prioridade e empenho por parte dos governos Estaduais e Municipais que são os principais responsáveis por este nível de ensino. Por conta disto, a questão do uso de tecnologias digitais já foi uma preocupação central do Governo Federal através do MEC, pautado em uma construção da área que se distinguiu, no passado, de outras experiências internacionais, pela preocupação com o processo pedagógico, como destacam Valente e Almeida (1997):

A terceira diferença é a proposta pedagógica e o papel que o computador deve desempenhar no processo

educacional. Nesse aspecto o programa brasileiro de informática na educação é bastante peculiar e diferente do que foi proposto em outros países. No nosso programa, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de "automatizar o ensino" ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador.

Em outros termos, começamos bem, com foco na dinamização do processo de ensino e aprendizagem, fruto da participação ativa de nossa comunidade acadêmica, e nesta esteira, foi tomando vulto um amplo programa de informatização na Secretaria de Educação a Distância no MEC, o Proinfo, que evoluiu para uma visão sistêmica do processo, disponibilizando recursos e agindo em parceria com os governos Estaduais e Municipais (BIELSCHOWSKY, 2009), com ações na formação de professores, infraestrutura das escolas, conteúdos digitais e conexão das escolas.

Ao longo do tempo, vimos a expansão de instrumentos tecnológicos pelas escolas em decorrência de alguns fatores, como o barateamento dos computadores e do acesso à rede, a popularização dos dispositivos móveis e a demanda decorrente da pandemia da Covid-19. A pesquisa TIC Educação realizada em 2022 aponta, por exemplo, que 94% das escolas brasileiras participantes que oferecem o Ensino Fundamental e Médio, público ou privado, em áreas rurais ou urbanas, já possuem acesso à internet, porém o quantitativo de escolas que disponibilizam aparelhos tecnológicos e rede para conectividade dos alunos ainda é pequeno, considerando a demanda atual (58%) (CETIC, 2023). Por outro lado, aos poucos acompanhamos a perda da prioridade pedagógica na execução de programas de formação no MEC, o que prejudicou o desenvolvimento da área com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

Nos últimos anos tivemos um grande salto na utilização de educação digital com a pandemia da Covid-19, por exemplo, a pesquisa do CETIC referente ao ano de 2021 aponta que 98% dos educadores realizaram atividades na modalidade remota nos 12 meses que antecederam a realização da pesquisa, seja durante o período de atividades estritamente a distância, seja ao longo das atividades híbridas (alternância entre presenciais e virtuais) (CETIC, 2021). Mas será que estes avanços estão consolidados? Segundo a pesquisa TIC Educação 2022, a prioridade de conexão das escolas com a rede foi mantida, apresentando inclusive avanços para nossas escolas públicas, mas, ao mesmo tempo, houve um decréscimo no uso pedagógico de ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem com relação ao ano anterior, em escolas municipais caindo de 42% para 29%, de 63% para 51% nas estaduais e de 72% para 63% nas instituições particulares (CETIC, 2023).

Adicionamos a essa discussão a necessidade de superar a ideia de que a distribuição de oportunidades se dá exclusivamente pelo acesso à tecnologia, legitimando a democratização de aparelhos e internet como máscaras que

escondem o conjunto de relações socioeconômicas e educativas que o uso pedagógico desses aparatos envolve para sua real apropriação (CAZELOTO, 2009). É fundamental pensar o ensino básico no viés da formação inicial e continuada de professores e refletir se o letramento digital e o desenvolvimento de competências para lidar com as demandas técnicas e sociais da cultura digital vêm fazendo parte dos currículos e repercutindo nas práticas nas salas de aula.

A pesquisa “Retratos da Educação Pós-Pandemia: uma visão dos professores”, publicada em 2022, aponta, por exemplo, que 54% dos docentes participantes acreditavam que a tecnologia poderia ser utilizada para recuperação de aprendizagem e 48% sinalizaram desejar uma formação continuada para uso contínuo de recursos tecnológicos que apoiem a aprendizagem discente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2022). Será que este cenário não seria então um alerta para que tenhamos um olhar mais cuidadoso para formação daqueles que estão em nossas salas de aula da educação básica?

Esse não é um problema local, uma das principais conclusões do relatório *Global Education Monitoring Report 2023* é justamente que as tecnologias só serão de fato uma ferramenta efetiva nos processos de ensino e de aprendizagem e no apoio à gestão das redes de ensino e das escolas se forem utilizadas com propósitos e objetivos bem definidos (UNESCO, 2023). Segundo o relatório, não é mais possível analisar as tecnologias na educação com a mesma lente utilizada antes da pandemia. Hoje, há uma maior consciência das desigualdades de acesso, de uso e de habilidades digitais, onde elas ocorrem, quais são seus impactos e quem são as populações mais atingidas. Da mesma maneira, há mais consciência de que as tecnologias não são capazes de solucionar todos os desafios postos à educação – o chamado solução tecnológico, tampouco são aspectos isolados de outros fatores sociais, econômicos e políticos de mudanças na sociedade – como, na educação, o que se convencionou chamar de determinismo tecnológico. Assim, é urgente que questionemos a suposta neutralidade dos sistemas tecnológicos quanto às oportunidades, investimentos e riscos da adoção das tecnologias no âmbito educacional.

4. Considerações finais

Estamos encantados com todo o potencial que a educação digital nos traz, decorrente do significativo avanço das tecnologias dos dispositivos eletrônicos e conexão em rede, bem como das possibilidades que visualizamos nas metodologias ativas que permitem uma maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, amplamente utilizada nas faculdades de medicina e na educação básica, ou na Aprendizagem Baseada em Projetos, também bastante utilizado na educação básica e em faculdades de engenharia.

Muitas dificuldades estruturais na implementação de educação digital já foram vencidas. Por exemplo, já passamos da época em que nossos alunos de cursos de educação básica ou superior sofriam de falta de familiaridade técnica

para navegar neste universo, hoje, conforme discutimos anteriormente, a grande maioria já é de nativos digitais. Além disso, a utilização do meio digital no ensino superior com a EaD vem permitindo ampliar o acesso de estudantes, auxiliando o país a atingir índices de envolvimento já superiores à média da América Latina, o que não ocorria no passado recente.

Entretanto, todo este potencial vem sofrendo das consequências da falta de efetiva regulação e supervisão do MEC no ensino superior, onde 79% dos estudantes estão em IES privadas, a maioria com fins lucrativos pertencentes a grandes grupos educacionais de capital aberto, mostrando, de uma maneira geral, uma oferta de baixa qualidade e alta evasão dos estudantes, como mostra o recente relatório sobre a expansão do ensino superior privado realizado pelo Centro Sou Ciência (BIELSCHOWSKY, 2024).

No que diz respeito à educação básica, realizada essencialmente pelo setor público já que a maioria dos estudantes brasileiros está em instituições municipais e estaduais pelo país, vimos que a cultura digital traz consigo um novo desafio para as escolas: ser a mediadora entre o jovem e a sociedade atual. Para tal, é fundamental que as práticas educativas incluam as tecnologias não como um apêndice às demais atividades e coloquem o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que assim os estudantes desenvolvam estratégias críticas e reflexivas para participação ativa na sociedade atual.

Há ainda uma urgência de (re)pensarmos a formação inicial e continuada docente frente às demandas do processo de ensino-aprendizagem imerso na cultura digital, afinal, precisamos superar a ilusória concepção de que a eficiência pedagógica se dá pela mera transmissão massiva de conteúdos específicos. Há muito mais em jogo, como discutimos aqui. Portanto, é inadiável a necessidade de promover estratégias de formação docente que contemplam a reflexão e ação rumo à aprendizagem ativa, inovadora e mediada pelas tecnologias, e que vá ao encontro das expectativas dos educandos no nosso século.

Na prática, concluímos que estamos ainda distantes de atingir o tão sonhado propósito da educação digital permitir a construção de um país mais digno, com maior acesso à sua população a uma educação de qualidade, e socialmente referenciada em todos os níveis de ensino. No momento, vivemos noites de sono agitadas entre sonhos e pesadelos que nos motivam a continuar refletindo e agindo rumo a uma mudança, ainda que pequena, neste cenário.

Referências

ALMEIDA, M. E. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Revista Em Aberto**: Brasília, v. 21 n. 79, 2009. <https://doi.org/10.24109/21766673.emaberto.21i79.2306>.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma

proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, 30(2), 2013, p.362–384. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n2p362>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, Porto Alegre: Penso, parte 2, 2018.

BEARMAN, M.; RYAN, J.; AJJAWI, R. “Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review”, **Higher Education** (2023), <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>

BIELSCHOWSKY, C. **Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto**. EaD em Foco, 2017, 7 (2), 08–27.

BIELSCHOWSKY C. (coord.). **Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições Privadas**. São Paulo: Sou Ciência, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/64956>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BIELSCHOWSKY, C.E.; MINHOTO, M.A.P; DIAS, A.L.V.; SILVA C.G.A., Reserva de vagas nas universidades federais e desempenho estudantil: os impactos da lei 12.711/2012, **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 39, n. 01 e 1 2 8 5 2 7 , 2 0 2 3 . Disponível em : <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128527/90278>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BIELSCHOWSKY, C.E. Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: O Programa Proinfo Integrado, **Revista e-curriculum**, São Paulo , v. 5 , n. 1 , 2 0 0 9 . Disponível em : <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3256/2174>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL Proinfo Integrado - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm- DECRETO N° 6.300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.

BURGESS, A. et al. Team-based learning: design, facilitation and participation. **B M C Medical Education** 20 (Suppl 2), 461 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02287-y>.

CAPELLATO, P.; RIBEIRO, L. M. S.; SACHS, D. Metodologias ativas no

processo de ensino-aprendizagem utilizando seminários como ferramentas educacionais no componente curricular química geral. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e50861090, 2019.

CAZELOTO, E. Apontamentos sobre a noção de “democratização da internet”. In: TRIVINHO, E., CAZELOTO, E. **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

CETIC – Comitê Gestor da Internet no Brasil, TIC EDUCAÇÃO, **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias e Comunicação nas Escolas Brasileiras, 2018**. Disponível em : https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, TIC EDUCAÇÃO, **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias e Comunicação nas Escolas Brasileiras, 2021**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias e Comunicação nas Escolas Brasileiras, 2022**. Disponível em : https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_edu_cacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, **TIC online Brasil 2023**: principais resultados. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2023_principais_resultados.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

DE SOUZA, P. V. T. et al. Júri simulado como estratégia de intervenção pedagógica para o ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v.5, n.1 ESP, p. 5-15, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1349–1371, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>>. Acesso em: 19 jan. 2024

HOLMBERT, B. The evolution, principles and practices of distance education. In: **Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**, v. 11, 2005.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior e do Enade**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos>>. Acesso: 06 fev. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da educação pós-pandemia: uma visão dos professores** (Relatório de Pesquisa), 2022. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEWIS, L. et al., **Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-9**. Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES, 1999.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **A systems view of online learning**. Wadsworth Cengage Learning, 1996.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, Porto Alegre: Penso, parte 1, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: DE SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. (orgs.) **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG / PROEX, v.2, 2015, p. 15-33. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 01 fev. 2024.

PAPERT, S.; Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books. 1980. Traduzido para o Português em 1985, como **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense.

PISCHETOLA, M. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e

práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.), **Didática: tecendo /reinventando saberes e práticas**, 1 ed., Rio de Janeiro: 7 letras, 2018, p. 186-201.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants Part 1.** On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**, Porto Alegre: Penso, cap 7, 2018.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2014, v.23, n.42, pp.73-89. ISSN 0104-7043. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42007>.

UNESCO. **Unesco Institute for Statistics database**, 2019. Disponível em: <http://tcg.uis.unesco.org/>.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em mídialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**, Porto Alegre: Penso, cap 1, 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.1, 1997. <https://doi.org/10.5753/rbie.1997.1.1.45-60>

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.28 (94). 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>.

Os desafios dos estágios curriculares supervisionados na educação a distância: A experiência do curso de Administração Pública da UDESC/ESAG

Janice Mileni Bogo¹

Ivoneti da Silva Ramos²

Carmen Maria Cipriani Pandini

Resumo:

A educação a distância (EaD) possibilita democratizar o acesso ao ensino superior e ampliar a qualificação profissional em todos os níveis. Porém, existem inúmeros desafios a serem considerados na sua implementação, tanto nos aspectos de fomento quanto na execução dos projetos pedagógicos. No tocante ao fomento, a parceria entre os entes federativos tem se apresentando importante instrumento para viabilizar a oferta dos cursos. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e com os polos de apoio presencial nos municípios catarinenses, disponibiliza cursos de graduação e de especialização *strictu sensu* pelo Estado, para além de suas sedes fixas. Porém, outros obstáculos surgem no momento da execução, e a operacionalização dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios é um destes. Nesta perspectiva, se tem por objetivo relatar a experiência do planejamento e da execução do estágio curricular supervisionado obrigatório a partir da experiência do curso de Administração Pública oferecido na modalidade EaD pelo Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (UDESC/ESAG) na parceria com a UAB e com o Centro de Ensino a Distância (UDESC/CEAD). O artigo está delineado como pesquisa bibliográfica e acompanhado de estudo de caso. Como resultados, apresenta-se a descrição desde a distribuição das horas de estágio na matriz curricular, a interrelação com o trabalho de conclusão de curso (TCC), alguns aspectos da gestão e das orientações durante a execução dos estágios, o que culmina com o compartilhamento do progresso do TCC nos Seminários Temáticos e nas defesas públicas.

Palavras-chaves: Educação. Modalidade EaD. Estágio Curricular Supervisionado. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Aberta do Brasil.

1. Introdução

A educação a distância (EaD) é uma modalidade que democratiza o acesso ao ensino superior, além de se constituir em um significativo de projeto de

¹Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Administração Pública, janice.bogo@udesc.br

²Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Administração Pública, ivoneti.ramos@udesc.br

³Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Pedagogia a Distância, carmen.pandini@udesc.br

qualificação profissional em todos os níveis – da formação inicial à continuada. Porém há de se considerar os desafios inerentes à sua implementação, tanto nos aspectos de fomento quanto na execução dos projetos pedagógicos e programas institucionais. No que se refere ao fomento, a parceria entre os entes federativos tem se apresentando um importante instrumento para viabilizar a oferta dos cursos. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e com os polos de apoio presencial nos municípios catarinenses, possibilita a disponibilização de cursos de graduação e de especialização *strictu sensu* pelo Estado, para além das sedes da Universidade. Entretanto, outros obstáculos surgem no momento da execução e operacionalização das ações didático-pedagógicas relacionadas aos currículos, a exemplo dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, que é o tema deste artigo.

Nesta perspectiva, o objetivo é o relato das experiências de planejamento e de execução do estágio do Curso de Administração Pública, oferecido na modalidade EaD pelo Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (UDESC/ESAG) por meio do convênio UDESC/CAPES nº Convênio 843397/2017 em parceria com o Centro de Ensino a Distância (UDESC/CEAD).

Justifica-se a escolha do tema como forma de contribuição ao campo de estudos na formação de administradores, uma vez que, como apontado em Vieira et al. (2019, p.1), “apesar da relevância do estágio curricular supervisionado para a formação e a inserção de alunos de cursos de graduação no mercado de trabalho, poucos são os estudos que analisam essa prática, principalmente no contexto dos cursos a distância”. Embora não sejam abrangidas as questões da prática dos estágios sob o ponto de vista dos alunos, são abordados os caminhos da operacionalização dos estágios realizados na perspectiva da coordenação e dos professores envolvidos na organização e condução do processo do estágio curricular supervisionado obrigatório.

O artigo está estruturado com parte introdutória, fundamentação teórica, elaborada tendo como referência autores que tratam sobre a modalidade e em seções, as quais bordam os aspectos metodológicos; a descrição da experiência desde a distribuição das horas de estágio na matriz curricular; a interrelação com o trabalho de conclusão de curso (TCC); aspectos da gestão e das orientações durante a execução dos estágios. Ainda se registra o compartilhamento do progresso do TCC nos Seminários Temáticos e nas defesas públicas e, por fim, as conclusões e o referencial do *corpus* teórico relacionado ao tema.

2. A educação a distância no Brasil, a universidade aberta e a parceria com a UDESC

Este capítulo apresenta de forma breve alguns aspectos históricos da educação a distância no Brasil, o que é a UAB e como está estruturada a relação de parceria com a UDESC.

2.1 A educação a distância no Brasil

Na segunda metade do século XX, vários países já adotavam a modalidade a distância como uma alternativa para a ampliação da formação de profissionais em diferentes áreas, enquanto no Brasil a modalidade não evidenciava grandes progressos. A educação superior a distância inicia suas primeiras experiências na América Latina na década de 70 do século XX, e as iniciativas, no Brasil, nascem influenciadas pelo entusiasmo gerado pelas Universidades Abertas e, em especial, com a criação da *Open University*, do Reino Unido (ARETIO, 2002).

Aos poucos, as Universidades investem na modalidade a distância para a formação de profissionais nas diferentes áreas, porém o desenvolvimento é mais lento se comparado aos demais países americanos e europeus. Instituições como *Centre National d' Enseignement à Distance/CENED* (França), *Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED* (Espanha) e *Open University* (Inglaterra) contribuíram significativamente para que países em outras partes do mundo pudessem desenvolver seus modelos educacionais voltados ao atendimento em larga escala na Educação Superior (VIANEY, 2008).

Até o ano de 1960, o sistema educacional brasileiro atuava com um modelo centralizado de ensino que seria adotado por todos os Municípios e Estados brasileiros. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1961, as instâncias estaduais e municipais obtiveram autonomia, mas o Ministério da Educação permaneceu como órgão regulador. Segundo informações do Portal CONAES/MEC (<http://portal.mec.gov.br/conaes>), a reforma universitária realizada em 1968 representou um importante avanço na Educação Superior brasileira ao instituir um modelo organizacional único para as Universidades públicas e privadas.

Segundo Pandini (2020), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada no ano de 1996, assegurou a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às Universidades, e a EaD se apresenta como uma promissora forma para a minimização das dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais. Nas duas décadas seguintes à implantação da LDB, a formação superior ganha destaque nos debates como uma possibilidade produtiva e desenvolvimentista. Nesse período, a formação de professores assume um protagonismo e gera interesse na pauta nacional, que se intensifica ou se amplia somente a partir da década de 1990.

Um avanço acelerado na história da EaD acontece já nos anos 1980 em virtude da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sociedade, implantação de redes de fibra óptica, instalação de satélites, computadores em rede, cabeamento de TV. Nessa data, a Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a *Open University*, implanta um programa de extensão em EaD que foi oferecido em todo o País. Nesse projeto, até 1983 já haviam participado mais de 30 mil alunos. Em 1984, encerrou-se a parceria, porém, em 1985, a UnB dá continuidade às práticas de EaD criando uma Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), que no presente momento continua em funcionamento, com as

necessárias inovações. As atividades a distância da Universidade de Brasília iniciaram em 1979, tornando-se uma das pioneiras no Ensino Superior a Distância no Brasil, criando vários cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989, institui-se o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD), e lança-se o Brasil EaD (ALVES, 2009).

Com a adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantado em 2005, a política de institucionalização da UnB propiciou o desenvolvimento de projetos em várias áreas e níveis de formação e contribuiu com a implantação da EaD em várias Universidades do Brasil⁴, atuando no apoio técnico, na implementação de sistemas e subsistemas e na formação pedagógica, técnica e tecnológica dos profissionais envolvidos e na organização de cursos (PANDINI, 2020).

No Brasil, a década de 1990 pode ser considerada um marco histórico às iniciativas na Educação Superior a Distância graças à criação, em maio de 1996, da Secretaria de Ensino Superior a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação⁵. Nesse ano, foi instituída uma comissão de trabalho que, durante os primeiros meses, cuidou do trabalho organizacional, o qual foi lançado oficialmente em setembro de 1991, quando se iniciam, ainda que um pouco tímidas, as discussões para estimular a EaD nas Universidades brasileiras. As redes brasileiras já buscavam a interligação com as redes internacionais para uma linha de relação mais profícua de apoio, visando ao desenvolvimento da EaD no País (ALVES, 2009).

Em 1990, o Ministério da Educação encaminha ao Congresso Nacional o projeto de lei n. 4592, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Foi nessa mesma década que o Plano Decenal de Educação para Todos (PNE), com vigência de 1993 a 2003, definiu metas importantes para minimizar e/ou solucionar os problemas da área educacional básica e em nível superior, pois, para solucionar os problemas do nível básico, era preciso investir em formação de professores. O governo brasileiro e os órgãos responsáveis pela economia reconheceram que, para desenvolver o País, era necessário qualificar a educação, formar os professores, capacitá-los e especializá-los. Investir em tecnologias e em modelos de educação que alcançassem territórios inacessíveis pela educação convencional (presencial) tornar-se-ia uma prioridade, e a EaD seria o caminho mais curto. O objetivo, inicialmente, era o de formar os professores leigos em exercício, cujo contingente é muito grande, principalmente nas licenciaturas.^[3] O preâmbulo do Plano Decenal da educação já era um prenúncio do futuro promissor para a EaD (PANDINI,

⁴ A Universidade de Brasília serviu aos propósitos da UDESC para a implantação da modalidade a distância. Um grupo de profissionais do Centro de Ciências da Educação, que iniciou o projeto, realizou um curso de especialização no final da década de 1990, para aperfeiçoamento na área, para iniciar as atividades na Instituição.

⁵ A Secretaria de Educação a Distância – SEED – do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. Os recursos financeiros da maioria das ações estão alocados e disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (<http://portal.mec.gov.br>).

^[3] Revogada pelo Decreto No. 9057/2017.

2020).

Em 2005, foi assinado o Decreto 5.622/2005⁶, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EaD no Brasil. O Decreto revisa o conceito de EaD, mas se mantém próximo da definição do Decreto n. 2494/98, de 10 de fevereiro de 1998, revogado pelo decreto citado. Nesse documento, a EaD é caracterizada na perspectiva da sua organização e metodologia, conforme destaque a seguir:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

[...]

§ 1º. A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios curriculares supervisionados obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005 s/p).

Observa-se que o Decreto n. 5.662/2005 possui especial relevância quanto à organização da EaD, mas um fator estruturante é a necessidade da institucionalização efetiva da EaD nas Universidades públicas de Ensino Superior, prevista como exigência no art. 12, inciso IV desse mesmo Decreto, que se refere ao plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de Educação Superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância (BRASIL, 2005).

A Educação a Distância está cada vez mais integrada às demandas de transformação das sociedades contemporâneas e se apresenta como uma modalidade de educação extremamente adequada para atender às finalidades educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica e mundial. Segundo a pesquisadora, essas mudanças acontecem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e provocam, senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios na educação. Para Pretti (2011), a reconfiguração dos espaços educativos guarda as marcas de uma sociedade em movimento, que evidenciam alterações não só nos modos de conhecer e de pensar, mas nas formas de interagir com esse conhecimento e nos modos de agir diante do ato educativo.

Belloni (2002) considera que:

as transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas (estrutura que se convencionou descrever com base em conceitos como: “fordismo” e “pós-fordismo”, “globalização” e “deslocalização”, “flexibilização” [ou precarização do trabalho], “estado mínimo”, entre outros) **foram, de certo modo**, impulsionadas pelo avanço técnico, especialmente em informática e telecomunicações, criaram novos contextos culturais (“cibercultura”, “culturas híbridas” ou simplesmente “paisagem audiovisual” [...] (BELLONI, 2002, p. 120, grifo nosso).

Essas mudanças podem ser notadas nas estruturas que foram implementadas e na ampliação da sua natureza como instituição social e pública. Tal reordenação pode ser relacionada às transformações próprias pelas quais a sociedade passa e às necessidades do ser humano que se alicerçam nas suas condições de existência.

Para Knüppel (2013, p. 35), “a EaD deve ser vista como uma modalidade diferenciada em que a democratização do ensino se apresenta como premissa básica e que precisa ser, de fato, institucionalizada nas Universidades”, para dirimir a dualidade que impera nos discursos e na prática que polariza o presencial e a distância. A Universidade deve ser um espaço constantemente renovado como espaço acadêmico e, como tal, deve oportunizar reflexões sobre as teorias e práticas que revelam essa nova sociedade que designa um novo fazer profissional e gera novos modelos de trabalho. Segundo a autora, essa construção “deve ser uma ação contínua tendo em vista que as relações entre os indivíduos, entre estes e a instituições, em diversos grupos e entre as nações tornam-se cada vez mais complexas”.

De acordo com Pandini (2020), é essencial reconhecer que a Educação a Distância não ingressa nas Universidades apenas como uma modalidade de ensino diferenciada, mas vem carregada de conteúdo ideológico, político, econômico e social, e interfere na própria história da Universidade e nas práticas dos profissionais que atuam nos projetos. Tal tendência, segundo Belloni (2006, p. 24), designará um modelo de educação mais aberto e em rede, no qual o indivíduo será responsável por sua própria formação.

O Sistema UAB e as parcerias firmadas com a implantação de cursos em todo o Brasil, em várias áreas e para diferentes públicos, modifica o *modus operandi* com relação à oferta de cursos superiores e incentiva a criação de uma estrutura de EaD sistêmica, integrada e coesa, com ações colaborativas e em rede, para dar conta das demandas do desenho pedagógico e da qualidade da oferta (PANDINI, 2020).

Para Knuppel et, al.

a modalidade EaD dispõe de pedagogias que

contribuem efetivamente para uma reconfiguração do processo educativo no ensino superior, pois a sua proposição chama para a prática do exercício efetivo de pedagogias que promovam a capacidade de resolver problemas, a interação com pessoas de diferentes regiões do país, diferentes modelos educacionais e a organização de redes de colaboração. (2021, p. 22)

De forma geral, algumas Universidades são iniciantes na modalidade, outras já vivenciaram as experiências na década de 1996-2005. Porém, nas últimas duas décadas, a maioria das Universidades públicas do Brasil tem experimentado profundas e significativas mudanças nas suas formas de produzir, de transmitir e de socializar o conhecimento por meio da Educação a Distância, e especialmente na formação de professores por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Mutzig destaca dados e números expressivos, que contam um pouco do contexto do Sistema UAB no âmbito das suas finalidades como política de formação superior, notadamente:

O Sistema UAB foi constituído para operar como uma rede que visa expandir a Educação Superior em uma perspectiva integradora das modalidades e de cooperação entre todos os atores envolvidos, apresentou resultados positivos desde seus primórdios. [...] a partir de 2006, mais de 730 mil vagas ofertadas, 564 mil alunos ingressantes e 173 mil alunos matriculados em junho de 2015, além de 197.820 vagas adicionais a serem disponibilizadas a partir do 2º semestre de 2015. (2015, p. 9)

Verifica-se que a expansão do Ensino Superior e o aumento progressivo do número de matrículas de cursos a distância aconteceram ao longo dos anos 2000, principalmente entre 2006 e 2008 (BRASIL, 2014, p. 10), período em que as Universidades tiverem de reorganizar suas estruturas para atender à modalidade, criando setores com a finalidade de atender às necessidades pedagógicas, técnicas/tecnológicas e administrativas. Segundo o último censo (2022), os últimos quatro anos, entre 2018 e 2022, o número de cursos EaD no Brasil cresceu 189,1%, passando de 3.177 em 2018 para 9.186 em 2022. Das quase 23 milhões de vagas ofertadas em 2022 no Ensino Superior, 17 milhões foram para cursos a distância.

Para alcançar o ideal de qualidade das ofertas, os cursos tiveram de atentar para as diretrizes que norteiam práticas e processos para obter e manter a qualidade da EaD. Para atender à exigência da legislação, que prevê estrutura diferenciada e constantemente avaliada por meio de instrumentos de autorização de cursos, do credenciamento e recredenciamento da instituição, houve uma atenção importante por parte dos órgãos reguladores e avaliadores do Ministério da Educação.

O documento dos Referenciais de Qualidade em EaD (2003, 2007), por

exemplo, integra um conjunto de itens que subsidiam os critérios de avaliação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), compostos por indicadores e parâmetros para avaliar a qualidade dos produtos e serviços desenvolvidos nas instituições, do desenho à implementação, e acompanhamento de Programas e cursos em todos os níveis. Esses requisitos foram incorporados aos instrumentos de análise e definição dos parâmetros de oferta dos cursos a distância também nos Conselhos Estaduais de Educação.

No cenário vigente, a partir das experiências da EaD, são visíveis e inevitáveis as transformações das instituições. Essas mudanças podem ser notadas nas estruturas que foram implementadas e na ampliação da sua natureza como instituição social e pública. Tal reordenação pode ser relacionada às transformações próprias pelas quais a sociedade passa e às necessidades do ser humano que se alicerçam nas suas condições de existência.

2.2. O Programa Universidade Aberta do Brasil na UDESC

Com a renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia por parte do Conselho Estadual de Educação/CEE e com a reformulação curricular do Projeto do mesmo curso (Resolução Nº 027/2009 – CONSUNI de 09/07/ 2009), a UDESC e o Centro de Educação a Distância iniciam uma nova fase nas suas histórias e trajetórias com a modalidade. A UDESC ingressa no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Este Programa do Governo Federal subsidia a oferta de cursos superiores a distância e projetos de formação continuada nas Universidades públicas com a responsabilidade de atendimento no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. O extrato do Convênio com a UDESC foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 28 de março de 2011, juntamente com a relação de polos presenciais aprovados pela CAPES/UAB, para a primeira etapa de implantação do programa. A regulação deste ato se encontra na Portaria Interministerial nº 127/2008, datada de 04 de março de 2011.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, pelo MEC e se organiza com base em cinco eixos estruturantes para expandir as experiências formativas:

1. Expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios.
3. A avaliação da Educação Superior a Distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC.

4. As contribuições para a investigação em Educação Superior a Distância no país.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior a Distância (BRASIL, 2006, s/p).

O art. 1º do Decreto expressa, em sua redação, a intenção do “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação a Distância no País” (BRASIL, 2005, s/p). Assim como um programa educacional, sua estrutura e filosofia se basearam na ideia de colaboração, de rede, e garantiram um sistema articulado que se consolida por meio das tendências tecnológicas de comunicação em rede. Apresenta-se, também, como uma política pública que busca no *know-how* das Universidades, um investimento no potencial humano e nas inovações tecnológicas como estratégias para a renovação das práticas pedagógicas que possuem nas tecnologias digitais um aporte essencial.

O sistema UAB se organiza no modelo de parceria entre Polos, mantidos pelo poder público municipal ou estadual que oferecem as estruturas necessárias para a oferta de cursos. Já as Instituições de Ensino Superior oferecem cursos nestes polos, tendo sido submetidos em Editais de Articulação publicados pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

Para Knuppel, Serra e Lira (2021), esse formato visa fortalecer a interiorização do ensino superior, que na visão de Ferreira (2010), começou nos anos 1950, de forma tímida, e só ganhou maior fôlego na década de 1990. A interiorização do ensino superior também é reforçada em outro diploma legal do governo federal e é um repto que integra o atual Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. A estrutura organizacional é representada da seguinte maneira:



Figura 1: Estrutura Organizacional - Sistema UAB

Fonte: [*https://www.gov.br/capes/pt-br - CAPES \(2020\)*](https://www.gov.br/capes/pt-br - CAPES (2020))

Ao ingressar no Programa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), novos procedimentos metodológicos foram adotados pelo CEAD, os quais deveriam combinar uma proposta pedagógica e administrativa vigente com novas práticas de gestão em virtude do modelo apresentado pelo programa.

Com as orientações da CAPES, que subsidia parte do orçamento investido na oferta dos cursos a distância, o sistema disponibiliza às instituições parceiras os seguintes agentes: Coordenação Geral e Coordenação Adjunta, para o gerenciamento dos processos financeiros e administrativos; Coordenação de Curso, Coordenação de Tutoria, Professores e Tutores para atuarem no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem e gestão pedagógica; equipe multidisciplinar composta de professor conteudista, *designer* instrucional, *web designer* ou *designer* gráfico, revisor de texto, para o desenho e desenvolvimento dos recursos didáticos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A estrutura da UDESC para a oferta de EaD combina componentes pedagógicos, tecnológicos e humanos instalados e em funcionamento desde a primeira oferta do curso, em 2011, e serve aos programas desenvolvidos com recursos próprios da UDESC e aos Cursos financiados pela UAB. Dos cursos ofertados com financiamento, três pertencem ao CEAD, dois ao Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (UDESC/ESAG) e um pertence ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (UDESC/FAED).

A gestão dos convênios do sistema UAB e a gestão da equipe multidisciplinar é realizada no CEAD, com apoio das Coordenações Geral e Adjunta UAB/UDESC, porém os centros parceiros permanecem com a responsabilidade da gestão acadêmica do curso. A Figura 2 demonstra a relação da UAB com a UDESC e seus respectivos setores de apoio à implementação dos cursos:

Figura 2: Estrutura Programa UAB/UDESC

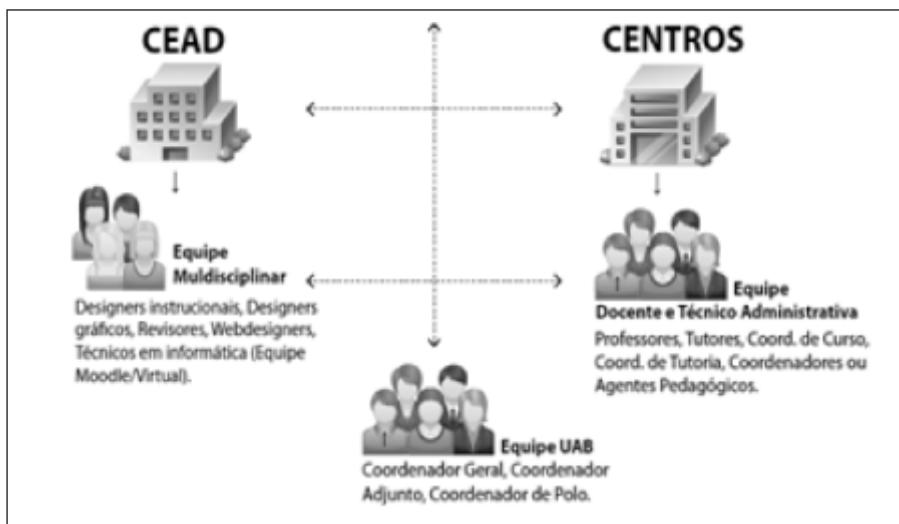


Fonte: Arquivo MultiLab.EaD (2018).

A partir da experiência do CEAD, outros centros da UDESC buscaram ampliar suas ofertas por meio da parceria com a UAB, a exemplo da UDESC/ESAG, que possui a sua própria estrutura acadêmica e administrativa, e trabalha em parceria com os profissionais bolsistas, vinculados ao sistema UAB e remunerados pela CAPES, com o apoio do CEAD (PANDINI, 2020).

A Figura 3, a seguir, ilustra essa relação de parceria com os demais centros da UDESC:

Figura 3: Atribuições dos Centros na gestão dos processos



Fonte: Relatório Comissão de Institucionalização (2014, s/p).

A UDESC ingressou no Programa UAB em 2011, com 20 polos de apoio presencial e, à medida que as ofertas se consolidavam, abriam-se novos polos, atendendo à solicitação dos Municípios. Essas novas solicitações de polos, feitas por gestores municipais (prefeitos) ou estaduais (Secretários Regionais de Educação) eram submetidas ao credenciamento via processo encaminhado à CAPES pela UDESC, atendendo às orientações do Ministério da Educação para a implantação de polos presenciais.

Em 2015, foi aprovado o Curso de Licenciatura em Informática e, no ano de 2017, foi aprovado e homologado o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação a Distância. Vinculados ao Sistema UAB, no contexto do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), estão também outros dois cursos que foram aprovados pelo Conselho Universitário no ano de 2014, que são os cursos da UDESC/ESAG: Bacharelado

em Administração Pública e Especialização em Gestão Pública Municipal.

O mapa disponível na Figura 4 demonstra a distribuição dos polos no Estado e as ofertas vigentes no ano de 2018 em relação aos cursos de Administração Pública e Gestão Pública Municipal, ofertados por convênio UAB/CAPES:

Figura 4: Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil



Fonte: Arquivo Multi.Lab.EaD (2017).

O início da oferta dos novos cursos da UDESC/ESAG, admitidos pela CAPES, se deu no segundo semestre de 2017 e após essa data não houve mais ingressos pelo Sistema. Ingressaram 314 estudantes no curso de Administração Pública, distribuídos em 08 polos e 150 estudantes na especialização em gestão Municipal, distribuídos em 06 polos de apoio presencial⁷.

Figura 5: Polos da primeira oferta PNAP da UDESC/UDESC/ESAG

POLOS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	POLOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO MUNICIPAL
Polo UAB de Blumenau (BLU)	Polo UAB Campos Novos (CAN)
Polo UAB de Caçador (CAO)	Polo UAB Concórdia (CON)
Polo UAB de Criciúma (CRU)	Polo UAB Indialândia (IND)
Polo UAB de Joaçaba (JOA)	Polo UAB de Laguna (LAG)
Polo UAB de Palmitos (PMT)	Polo UAB de Palhoça (PAL)
Polo UAB de Pouso Redondo (PRD)	Polo UAB São Bento do Sul (SBDs)
Polo UAB de São Miguel do Oeste (SMO)	
Polo UAB de Videira (VID)	

Fonte: Ramos, Pinheiro e Bogo (2018)

O relato, presente neste artigo, se dá a partir da experiência do Curso de Administração Pública ofertado pela UDESC/ESAG em 2017, com quatro anos regulares finalizados em 2021.1, mais um ano de repercuso⁸ tradicional, e dois anos a mais de repercuso em desdobramento do período pandêmico. Ao total foram sete anos de curso, com 126 administradores públicos formados. O curso alcançou o conceito 3 (de 5) no ENADE e com 4,57 (de 5) na nota da renovação de reconhecimento do curso pelo Conselho Estadual de Educação.

3. Aspectos metodológicos

Este estudo está delineado como pesquisa bibliográfica e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica engloba leitura, análise e interpretação de textos contidos em livros e artigos (GIL, 2008). Desta forma, o *corpus* do artigo, ou seja, o conjunto de fontes/materiais que podem fundamentar o estudo (BAUER; AARTS, 2002), foi organizado por meio do levantamento bibliográfico. A opção pelo estudo de caso se dá, pois, de acordo com Yin (2010), este pode ser o mais adequado método de pesquisa quando envolve complexidade dos fenômenos organizacionais. Entende-se que o planejamento e a execução dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios estão relacionados a esta complexidade, uma vez que envolve o alinhamento entre a universidade, o polo de apoio presencial e a instituição que concede o estágio.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Portal dos Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e em três e-books publicados pela editora da UDESC sobre educação a distância. No Portal da CAPES, com as palavras chaves educação a distância e estágio curricular a pesquisa reportou 65 artigos. Mas, ao estreitar a pesquisa adicionando curso de administração pública, o resultado caiu para 6 artigos, dos quais apenas um artigo relata o tema de forma específica.

Na plataforma do Google Acadêmico a pesquisa com as palavras educação a distância e estágio curricular ficou muito ampla e retornou estudos que contemplavam o período remoto, por isso, para o filtro foi adicionada a sigla da Universidade Aberta do Brasil que é referência em EaD no país. Mesmo com esta restrição, a busca retornou muitos casos relatando a pandemia. Foi necessário um filtro mais específico: “relato de experiência” “educação a distância” “estágio curricular supervisionado” “UAB” “administração pública”, o qual resultou em 32 links. Ao analisar os resumos destes 32 materiais, apenas dois e-books abordam relatos de experiência no tema.

Nos três e-books publicados pela editora da UDESC, a pesquisa foi realizada com as palavras “estágio curricular” e retornou com um artigo no tema específico.

O estudo de caso apresentado foi a descrição, a partir da experiência da

⁷Para mais detalhes da primeira oferta ler o relato inicial do curso em Ramos, Pinheiro e Bogo (2018): https://www.UDESC.br/arquivos/cead/id_cpmenu/1715/2018_Gest_o_da_Aprendizagem_e_do_Conhecimento_para_grafica_1_16517716928114_1715.pdf

⁸O repercuso se caracteriza por oferta de disciplinas para os estudantes que ainda estão matriculados e precisam concluir disciplinas que não conseguiram realizar no tempo regular ou que foram reprovados.

coordenadora do curso de Administração Pública EaD e da professora das disciplinas de Seminário Temático/Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV da UDESC/ESAG, da primeira edição do bacharelado nesta modalidade.

4. Resultados/discussões

Em agosto de 2017 a UDESC/ESAG ofertou, pela primeira vez, o curso de graduação em Administração Pública na modalidade EaD. O convênio que viabilizou foi estabelecido entre a UDESC e a CAPES/MEC, relativo à parceria com o programa UAB, no contexto do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Como destacam Ramos, Pinheiro e Bogo (2018), a iniciativa da educação a distância na UDESC/ESAG teve início em 2012 por meio de uma comissão formada para estudar como tornar o curso de Administração Pública acessível para mais pessoas para além das fronteiras da capital catarinense. A modalidade EaD foi sugestão da comissão e aprovada no pleno do departamento de Administração Pública. Esclarecem os autores que “a inscrição às vagas do PNAP ocorreu em 2014 por meio do Edital N° 075 lançado pelo MEC, cujo resultado foi homologado em março de 2017” (p. 56).

Para elaboração e efetivação contou-se com o apoio, a orientação e até gestão, em certa medida, da UDESC/CEAD. A UDESC/ESAG não tinha experiência prévia com a modalidade e, também por este motivo, o processo e os procedimentos necessários, tanto para a proposição do curso quanto para sua gestão durante todo o período, foram desafiadores.

O curso foi organizado em oito semestres regulares com dois semestres adicionais para repescagem, relembrando que é um período no qual os alunos ainda podem cursar disciplinas nas quais foram reprovados, seja em outra instituição de ensino superior ou em disciplina conduzida pela própria UDESC/ESAG. A intenção é oportunizar aos alunos um tempo a mais para a conclusão da graduação. No curso de Administração Pública são obrigatórios o estágio e o trabalho de conclusão de curso (TCC). De acordo com as diretrizes curriculares do Campo de Páginas, Resolução N° 1, de 13 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014, p. 1):

Art. 7º O projeto pedagógico do curso deverá disciplinar o estágio supervisionado, sob várias formas, desde estágio propriamente dito até imersão acadêmica em pesquisa e outras atividades, com base em regulamento próprio de cada Instituição de Educação Superior.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente curricular obrigatório e deverá constar do projeto pedagógico do curso, e suas características deverão ser estabelecidas em regulamento próprio.

No bacharelado presencial em Administração Pública na

UDESC/ESAG, o TCC é resultado do estágio obrigatório. Nesta configuração, o acadêmico pode escolher entre três modalidades de estágio: pesquisa, consultoria ou externo. Cada modalidade tem suas particularidades, mas todas atendem ao objetivo de articulação teoria-prática, embora em contextos e com mecanismos diferenciados. Nas modalidades consultoria e externo, o aluno concebe e executa uma solução para uma situação-problema ou, no mínimo, um diagnóstico e um plano de ação, para a unidade concedente de estágio, sempre partindo de uma situação real, de uma demanda organizacional.

Tendo em vista a constatação de benefícios, tanto para o aluno, quanto para as organizações que o recebem na situação de estagiários, decidiu-se pela integração estágio obrigatório e TCC igualmente na graduação em Administração Pública na modalidade EaD. No regulamento de estágios do curso de Administração Pública EaD está:

O Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo ser uma experiência prática do discente no campo de públicas. Visa proporcionar experiência na identificação de uma demanda, observação, diagnóstico e proposição de soluções ou melhorias para uma dada situação real. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem um papel importante na formação em Administração Pública e visa integrar conteúdos presentes durante o curso permitindo reflexão e conexão entre teoria e prática, proporcionando iniciação científica e visão ampliada da gestão do interesse público nas suas mais variadas formas.

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Administração Pública EaD terá como produto a elaboração do TCC. (UDESC/ESAG, 2019, p.1)

Outro aspecto importante diz respeito à carga horária e sua distribuição na matriz curricular. No curso presencial os estágios curriculares supervisionados obrigatórios (e o TCC) estão na matriz curricular nos dois últimos semestres e com carga horária de 180 horas cada um. Esta foi uma decisão que se manteve em todas as reformas curriculares empreendidas até então. Os projetos pedagógicos do bacharelado presencial e do EaD são semelhantes em alguns aspectos, mas diferentes no geral. Como exposto anteriormente, o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do EaD é dado, ou seja, é o mesmo para todo o país conforme definido no âmbito do PNAP. No entanto, há certo nível de liberdade. No caso dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios foi possível dividir a carga horária total (180 horas totais dos estágios) não em dois, mas em quatro semestres. Definiu-se que nas últimas quatro fases do curso, ou seja, 5a, 6a, 7a e 8a, os alunos cumpririam com 90 horas de estágio obrigatório em cada uma.

Esta decisão se deu por meio da reflexão sobre o fato de que eram oito

polos de educação a distância e, por isso, mais complexa a gestão e o acompanhamento do que em um curso presencial em um único local. Somou-se a esta constatação a realidade da rotina dos alunos. Em sua maioria tinham atividades profissionais que lhes tomavam boa parte do tempo útil do dia. Estágios de 180 horas por semestre poderiam ser inviáveis para quase todos.

Outra razão para a divisão em quatro semestres do estágio obrigatório foi permitir um desenvolvimento mais paulatino e favorecer o acompanhamento do andamento deste. Com isso em vista, a disciplina de Seminário Temático, incluída em cada uma das fases nas quais o estágio curricular supervisionado obrigatório também estava, passou a ser a instância na qual os alunos compartilhavam suas experiências e discutiam as metas para cada semestre. O TCC no EaD, refletindo os bons resultados advindos da união entre estágio curricular supervisionado obrigatório e TCC no curso presencial, passou a constituir o resultado do estágio curricular supervisionado obrigatório e, assinalando uma vez mais, apoiado pelas atividades dos Seminários Temáticos semestrais. Esta situação está explicitada no regulamento de estágios do EaD da seguinte forma:

O TCC do curso de Administração Pública EaD será uma monografia, um trabalho dissertativo com base em um diagnóstico, revisão bibliográfica e posterior proposição de soluções ou melhorias para uma situação real, elaborado individualmente ou em duplas em quatro etapas. Nas três primeiras etapas haverá orientação do professor responsável pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado e, na quarta etapa, haverá professor orientador, de acordo com as áreas temáticas. Nos Seminários Temáticos, que acompanham os períodos de Estágio, serão apresentados os resultados de cada etapa culminando com a defesa em banca no 8º semestre do trabalho completo. É condição, durante todo o processo, que estas atividades mantenham estreita relação com as áreas temáticas do curso definidos neste Regulamento (UDESC/ESAG, 2019, p.1).

Assinala-se que nos três primeiros semestres do estágio curricular supervisionado obrigatório, e da elaboração do TCC, os alunos foram acompanhados não só pela professora responsável pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado, mas também por tutores a distância sob a coordenação da primeira. Na 8ª fase e último semestre, por conta da disponibilidade das bolsas, os professores orientadores das áreas dos temas dos alunos iniciaram as atividades com os alunos, porém ainda contaram com a coordenação da professora que acompanhou o processo durante os semestres anteriores, além de um dos tutores a distância.

Quadro 1. Períodos de realização do Seminário Temático, do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e do TCC

5a fase	6a fase	7a fase	8a fase
• Seminário Temático I	• Seminário Temático II	• Seminário Temático III	• Seminário Temático IV
• ECS I	• ECS II	• ECS III	• ECS IV
• 90 horas	• 90 horas	• 90 horas	• 90 horas

Fonte: PPC do Curso de Administração Pública EaD

O regulamento de estágios continha todas as informações necessárias para que o aluno compreendesse seus objetivos, mecanismos e forma. As metas para cada semestre, igualmente, foram definidas e comunicadas. O regulamento de estágio tinha a seguinte estrutura:

Introdução

- I. O Estágio Curricular Supervisionado e o TCC na Matriz Curricular
- II. Orientações para a Realização dos Estágios curriculares supervisionados obrigatórios
- III. Campos do Estágio Curricular e Áreas Temáticas do TCC
- IV. Normalização e a Estrutura do TCC
- V. Entregas Intermediárias, Avaliação, Defesa Pública e Reprovação
- VI. Disposições Finais

Do regulamento destaca-se ainda que o principal requisito do estágio e do TCC era: “A demanda da Unidade Concedente de Estágios deve ter como fundamento sua aplicação em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor” (UDESC/ESAG, 2019, p. 4). A demanda e a solução proposta pelo aluno deveriam ser coerentes com a formação em Administração Pública, e as áreas temáticas para os TCCs, nas quais se poderiam trabalhar, eram: Teorias da Administração e das Organizações, Administração de Recursos Humanos, Administração de Mercado e Marketing, Administração de Materiais, Produção e Logística; Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Sistemas de Informação e Planejamento Estratégico e Serviços.

Os alunos foram orientados a realizar seus estágios ou nas organizações nas quais já atuavam como servidores, funcionários ou voluntários ou em organizações próximas ao polo ao qual estavam vinculados. A intenção era promover o desenvolvimento local por meio de aperfeiçoamento de organizações da região do polo ao qual o aluno estava vinculado.

A estrutura do TCC seguiu um padrão o qual foi seguido por todos os alunos e tinha como objetivo não só orientá-los na sua construção, mas homogeneizar os produtos de forma a permitir sua análise mais bem fundamentada, bem como uma entrega sistematizada e consistente às unidades concedentes de estágio.

Neste sentido, a estrutura proposta para o TCC, de forma resumida, foi:

1. Elementos pré-textuais

- Apresentação
- Capa e folha de rosto
- Lista de ilustrações
- Sumário

2. Elementos textuais

- I. Introdução
- II. Caracterização da Unidade Concedente de Estágio
- III. Identificação da Demanda e da Situação-Problema
- IV. Revisão da Literatura
- V. Operacionalização das Atividades Realizadas
- VI. Apresentação de Dados, Análise e Interpretação
- VII. Proposta de Intervenção

3. Elementos pós-textuais

- VIII. Conclusões e Recomendações
- IX. Relato das atividades desenvolvidas nos Estágios I até IV
- Apêndices
- Anexos
- Referências

Em cada uma das etapas, ao longo dos quatro semestres do Estágio e do TCC, os alunos tinham metas a cumprir, como se pode observar na sequência:

Quadro 2. Metas dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e do TCC a cada semestre

Estágio/Semestre	Etapa do TCC
1. Estágio I – 5a fase	Definição da UCE Documentação para a regularização do vínculo de estágio Identificação da demanda da UCE
2. Estágio II – 6a fase	Projeto de pesquisa Revisão de Literatura
3. Estágio III – 7a fase	Revisão de Literatura Procedimentos metodológicos
4. Estágio IV – 8a fase	Proposta de intervenção Finalização do TCC

Fonte: Elaborado pelos autores

Durante os três primeiros estágios os alunos foram acompanhados e orientados tanto pela professora de TCC, quanto pelos tutores a distância com o suporte e participação da coordenação geral do curso. Para tal, aconteceram encontros on-line pelo ambiente virtual de aprendizagem, tanto em grupos quanto individuais. Reuniões presenciais igualmente se deram nos polos de ensino a distância e, ainda, atendimentos diversos por e-mail, aplicativos de mensagens

instantâneas e outros mecanismos de comunicação disponíveis no sistema Moodle.

Inclusive a documentação necessária para a formalização dos estágios foi gerida pela equipe do Núcleo de Educação a Distância da UDESC/ESAG com o apoio e participação da Coordenadoria de Estágios do Centro de Ensino.

Um aspecto interessante que diz respeito aos momentos de compartilhamento foi que, dos estágios I até o III, nas disciplinas de Seminário Temático, havia o intercâmbio de experiências no estágio e da evolução do TCC. Foram momentos valiosos não só pelo exercício de apresentar o que se desenvolveu do TCC no período e a exposição, mas pelo diálogo estabelecido entre colegas e com os professores. Nesta troca perceberam-se desdobramentos e ajustes por conta dos novos olhares sobre a UCE, a demanda e o caminho trilhado por cada um. O suporte nas dificuldades enfrentadas e a aproximação entre todos, da mesma forma, floresceram a cada oportunidade, fortalecendo laços e criando um ambiente de cooperação, além de estimular e reforçar o sentimento de pertencimento dos alunos à Universidade.

Acompanhar e orientar os alunos com temas diferentes, em organizações diversas e com capacidades e possibilidades que variavam significativamente, se constituiu em um desafio considerável. Organização, registro e controle do progresso individual, e de outras questões com influência sobre o aluno, foi sobremaneira essencial para cumprir com a responsabilidade da função, mas especialmente para informar e coordenar a continuidade dos trabalhos no Estágio IV com os professores orientadores.

Finalmente, na 8a fase e última etapa do TCC, quando os alunos já contavam com um professor orientador especialista na área do trabalho, se revisou toda a produção das fases anteriores, além de proceder à consolidação da proposta de intervenção.

Como evento final para os alunos que concluíram o curso no período regular, aconteceram as defesas públicas dos TCCs. Estas foram presenciais e com a participação de, pelo menos, dois professores mais o professor orientador. As defesas foram abertas à comunidade e, quando necessário, transmitidas on-line.

Dentre os temas abordados pelos alunos, estavam os abaixo e muitos outros:

- Agricultura familiar e cooperativismo
- Impacto das concessões rodoviárias na economia dos municípios
- Arrecadação de IPTU municipal
- Captação de recursos para prefeitura municipal
- Acolhimento de idosos em Unidade Básica de Saúde
- Gestão financeira e previdenciária
- Preservação do Patrimônio Cultural
- Avaliação de política pública
- Desenvolvimento Local
- Conselhos Municipais de Educação
- Gestão ambiental municipal e gestão de resíduos

- Políticas Públicas para Agricultura Familiar
- Gestão participativa e transparéncia
- Gestão do Conhecimento e o mapeamento de processos
- Avaliação institucional em unidade escolar
- Licitações públicas e a participação das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte
- Execução de contratos administrativos
- Gestão de patrimônio e de estoques
- Sistemas de Informação e Comunicação na Gestão Pública
- Gestão de custos
- Gestão de recursos financeiros de servidores públicos municipais de pequenos municípios

Cerca de 90% dos estágios e dos TCCs aconteceram em organizações públicas, 8% em iniciativas da sociedade civil e 2% em pequenas e médias empresas da iniciativa privada.

Os alunos que ficaram para o período de repescagem mantiveram a tendência nos temas e nos locais de estágio. As defesas, da mesma forma, foram abertas à comunidade, porém em sua maioria no formato on-line, considerando que, por vezes, em um mesmo dia havia defesas em polos distintos e o deslocamento de professores e equipe de suporte não era possível. Isso sem mencionar a pandemia de Covid-19.

Sobre o papel estratégico da coordenação do curso na abertura de oportunidades de estágio, Ventura e Unglaub (2015) colocam que a gestão dos estágios precisa estar calcada na docência compartilhada para que tenha êxito, desde a coordenação do curso, passando pelos professores e orientadores, pelos tutores a distância e presencial, pela coordenação do polo e pelos gestores nas instituições que concedem os estágios.

Por isso, outro ponto importante a destacar foi a mediação realizada pela coordenação do curso junto aos coordenadores de polos para abrir espaços de estágio nos municípios da região dos polos. Seguem abaixo os passos realizados para essa intervenção pela coordenação do curso:

1. Explicar ao coordenador de polo e ao tutor presencial quais áreas abrangem o estágio no curso de Administração Pública e em quais setores este pode ser realizado (setor público, administração direta e indireta, em organizações da sociedade civil e nas empresas que fazem a interface público-privada, nas áreas de licitações, planejamento, responsabilidade socioambiental, dentre outras);
2. Mapear em conjunto as instituições da região para visitas nas quais eram apresentados tanto o curso, quanto as áreas temáticas dos estágios;
3. Reuniões com as instituições que se prontificaram a poder receber a UDESC;
4. Estabelecimento dos convênios com as instituições que necessitavam deste instrumento jurídico;

5. Divulgar as vagas aos estudantes;
6. Celebração dos Termos de Compromisso de Estágio entre as unidades concedentes de estágio e os alunos ou, no caso de já serem servidores ou funcionários, da comprovação do vínculo e a autorização para a realização do estágio obrigatório.

Santos et al. também registraram o quanto desafiador e diferente da experiência que tinham do ensino presencial:

Tivemos que construir uma forma de condução para os mesmos tomando como condição o fato de nossos alunos já estarem em sala de aula ou no exercício da gestão. A solução foi criar uma rede, envolvendo os gestores escolares, os professores das escolas, os tutores e os docentes supervisores de estágio. Cada grupo com responsabilidades no sentido de colaborar para que o estudante realizasse seu estágio de forma a refletir sobre a sua prática (2015, p. 71).

Grossi e Silva (2020) apresentam uma aplicação ao estágio curricular supervisionado em curso técnico a distância do CEFET-MG, demonstra a organização do estágio em quatro etapas, próximo ao que se tem no curso da UDESC, porém, diferente da UDESC, que articula no estágio os temas do campo do administrador público e o trabalho de conclusão de curso, o relato diz que a prática ocorre “[...] de maneira desarticulada com as demais disciplinas do curso, tornando essa prática um momento só para cumprir uma carga horária para obtenção do diploma técnico” (GROSSI E SILVA, 2020, p. 20).

Silva e Silva (2013) trazem reflexões teórico-metodológicas sobre o estágio curricular em um curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na parceria com a UAB. O curso apresenta o estágio em dois semestres com carga horária de 75 horas cada. No primeiro estágio, o estudante observa as escolas em busca de conhecimento sobre o espaço educativo. Na segunda etapa do estágio, o estudante revisita suas observações, analisa e elabora os planejamentos didáticos. Em ambas as etapas o estudante conta com professor orientador, tutor virtual e tutor presencial (SILVA E SILVA, 2013). Embora diferente no que se refere à carga horária e à distribuição das etapas, mas tem forma muito similar à UDESC na parte da estratégia de atendimento: o professor da disciplina de estágio é o mediador das atividades didático-pedagógicas e os tutores a distância (virtuais na nomenclatura da UFRPE) auxiliam no desenvolvimento do estágio, enquanto os tutores presenciais atuavam nos polos diretamente com os estagiários no suporte a dúvidas e encaminhamento de documentos.

5. Considerações finais

A Educação a Distância está cada vez mais integrada às demandas de transformação das sociedades contemporâneas e se apresenta como uma modalidade de educação extremamente adequada para atender às finalidades educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica e mundial. Segundo a pesquisadora, essas mudanças acontecem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e provocam, senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios na educação.

Para além das adversidades e desafios para o planejamento e organização geral dos cursos na modalidade EaD, estão os contratempos e a complexidade do dia a dia, da execução, das incertezas e do que não está sob o controle da coordenação e dos demais envolvidos nestes processos. Buscou-se descrever a experiência de parte desta multiplicidade tendo como fulcro o estágio curricular supervisionado obrigatório a partir da experiência do curso de Administração Pública EaD da UDESC/ESAG na sua primeira edição.

Para isso, inicialmente foram demonstrados aspectos da parceria da UDESC com a UAB, bem como um breve panorama da EaD no país. Tendo em vista a problemática da efetivação dos estágios na modalidade a distância e a realidade da maioria dos alunos, houve a distribuição das horas de estágio na matriz curricular em quatro semestres e a vinculação do estágio ao TCC e aos Seminários Temáticos. Outro ponto de destaque foi a mediação realizada pela coordenação do curso junto aos coordenadores de polos e com representantes municipais para abrir vagas de estágio nas regiões de abrangência do curso.

O estabelecimento de metas para cada estágio, o acompanhamento constante, os mecanismos de controle e registro do progresso, bem como as inúmeras reuniões individuais ou em grupos e as outras formas de interação com os alunos e, ainda, o compartilhamento nos momentos de Seminário Temático foram de grande valia para uma gestão mais consistente e segura, para os bons resultados dos estágios e dos TCCs e para a integração e envolvimento do aluno com seus colegas, com os professores, a coordenação e com a Universidade em si.

Percebeu-se que os estágios aconteceram, em sua maioria, em organizações públicas, o que representa a aderência da proposta de aprimoramento organizacional, em particular, no 1º setor e no nível municipal. As contribuições às organizações da iniciativa da sociedade civil e às empresas privadas foram igualmente interessantes e assinalam o fundamento da coprodução tão presente no curso presencial em Administração Pública e que, por motivos diversos, tenderam a permear as discussões e os TCCs no EaD. As intervenções propostas pelos alunos foram diversificadas e responderam a demandas, da mesma forma, variadas, indo desde a agricultura familiar até a gestão de recursos financeiros em pequenos municípios, passando por temas em quase todas as áreas de conhecimento abrangidas na graduação.

Planejamento, coordenação, controle, cooperação e muita comunicação

são fatores em evidência e essenciais para os produtos e a repercussão destes nos campos de influência dos alunos. Da mesma forma, estes fatores têm especial contribuição para a boa gestão do curso na modalidade EaD e para reduzir as inevitáveis adversidades e surpresas inerentes a todo o processo.

Recomenda-se para estudos futuros: análise da experiência sob o ponto de vista dos alunos sobre a questão prática dos estágios e a contribuição para sua formação profissional; e estudo das percepções sobre o processo e dos alunos, além dos impactos nas instituições que os receberam; investigação aprofundada sobre os TCCs contemplando as áreas do conhecimento, abordagens etc.; e exploração do contexto e das razões dos alunos que não finalizaram o TCC.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. **A história da EaD no Brasil.** In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte (pp. 9-13). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARETIO, L. G. **La Educación a distancia: de la teoría a la práctica.** Barcelona: Ariel, 2002.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. [In]: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, M. L. Ensaio Sobre a Educação a Distância No Brasil. **Educação & Sociedade**, XXIII (78), 2002.

BRASIL. **Decreto N° 5.800, de 8 de junho de 2006.** Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 28 de janeiro, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução N° 1, de 13 de janeiro de 2014 .** Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&Itemid=30192. Acesso em 14 abril, 2024.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 de fevereiro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância.** MEC: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 28 de janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância.** MEC: Brasília,

2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 28 de janeiro, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 28 de fevereiro, 2017.

BRASIL. Projeto Cne/Unesco 914brz1142.3 **Desenvolvimento, Aprimoramento E Consolidação de uma Educação Nacional de qualidade - Educação a Distância na Educação Superior**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Acesso em 10 de agosto, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; SILVA, Lívia de Cássia. Curso técnico na modalidade a distância do CEFET-MG: estudo sobre o estágio curricular supervisionado. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais** 20.2 (2020): 20–32.

KNÜPPEL, M. A. C.; SERRA, I. M. R. de S.; LIRA, L. A. R. de. Novas tendências e desafios para educação a distância: a parceria das universidades estaduais e o sistema UAB. Plurais - **Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373. 2021.v6.n3.13237. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13237>. Acesso em 6 maio, 2024.

KNÜPPEL, M. A. C. Gestão Articulada de Polos: Espaço Múltiplo e Diverso. In M. L. F. Costa (Org.). **Educação a distância no Brasil: Avanços e Perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013.

MUTZIG, J. Prefácio. In: PANDINI, C. M. C; SOUSA, A. H. (Org); BLEICHER, S. (Org); TRIDAPALLI, Ana, L. (Org); SERRA, I. (Org); RAUSKI, E. (Org); KNUPPEL, M. A. (Org); CAMPOS, V. (Org). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: Cenários, experiências e Reflexões**. 1. ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2015. v. 01. 475p.

PANDINI, Carmen. O Trabalho do Design da EaD na convergência de modalidades: Entre Saberes, Pensamentos e Atividades. **Tese de Doutoramento**. Universidade do Minho. Portugal, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/81722451904/Downloads/Carmen%20Maria%20Cipriani%20Pandini-40.pdf>>. Acesso em 05 maio, 2024. 566pp.

RAMOS, Ivoneti da Silva; PINHEIRO, Daniel Moraes; BOGO, Janice Mileni. Educação a distância na UDESC/ESAG: relato inicial da experiência da primeira oferta In: PANDINI, Carmen Maria Cipriani; HACK, Luciano Emílio; MONTE BLANCO, Soeli Francisca Mazzini (Orgs.). **Gestão da aprendizagem e do conhecimento: formação permanente em contextos ampliados** - Florianópolis: UDESC, 2018.

SANTOS, Claudinea Angélica dos; AYROSA, Pedro Paulo da Silva; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro; FUJITA, Oscar Massaru. A educação a distância na Universidade Estadual de Londrina: um desafio histórico. IN: SOUSA, Antonio Heronaldo de; PANDINI, Carmen Maria Cipriani; BLEICHER, Sabrina; TRIDAPALLI, Ana Laura; SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza; RAUSKI, Eliane de Fátima; KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi; CAMPOS, Valter Gomes (Orgs.). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil:** cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: UDESC, 2015.

SILVA, A. P. T. B., SILVA, I. M. M. (2013). Estágio curricular em contextos não formais: interfaces com desafios na educação a distância. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 1(2), 155–179.

UDESC/ESAG. Administração Pública EaD - **Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso** – Regulamento. 2019. Documento de uso interno.

VENTURA, Lidnei; UNGLAUB, Tania Regina da Rocha. Boas práticas da docência compartilhada vivenciadas no estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia a distância - CEAD/UDESC. IN: IN: SOUSA, Antonio Heronaldo de; PANDINI, Carmen Maria Cipriani; BLEICHER, Sabrina; TRIDAPALLI, Ana Laura; SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza; RAUSKI, Eliane de Fátima; KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi; CAMPOS, Valter Gomes (Orgs.). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil:** cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: UDESC, 2015.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. **Revista Digital da CVA - Rices**, 5 (17), 2008.

VIEIRA, Naldeir dos Santos; HIGUCHI, Agnaldo Keiti; CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira; SANTOS SÁ, Adriana Aparecida da Conceição; TELES, Maiara Pereira. O estágio supervisionado em cursos a distância: uma análise da percepção dos estagiários do curso de administração pública da Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. **EaD em Foco** 9.1 (2019): EAD em Foco, 2019-06, Vol.9 (1).

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A sétima pedagogia

Cristovam Buarque

Quando o escocês James Pillans (1778-1864) inventou e usou o primeiro giz em cores, e promoveu o quadro-negro como ferramenta pedagógica, seus alunos e colegas devem ter estranhado a distância entre professor e aluno. Aquela “remotividade” rompia com a tradição das escolas que reuniam os discípulos ao redor do tutor nas academias gregas e romanas, e nas escolas da China, Índia, Coreia, Pérsia e nas Madras islâmicas, tradição que continuou nas escolas da Europa cristã. Até então, os alunos se sentavam ao redor do tutor na distância não apenas de até onde a voz chegava, mas até mesmo onde os braços alcançavam. O tutor abraçava seus discípulos com o ensino.

O professor de geografia James Pillans, em pé e falando alto, conseguiu aumentar o número dos presentes na sala, levar seus ensinamentos a uma distância maior do que o abraço, e com mais eficiência do que o discurso anterior sem recurso visual. O quadro negro foi instrumento de democratização e ao mesmo tempo de maior eficiência no ensino. Décadas depois da adoção desta ferramenta, a tecnologia fez aumentar o tamanho da sala, graças à invenção dos amplificadores de voz, os antigos megafones.

Não demorou para a voz ir além da sala, ao ser possível transmiti-la por alto falantes e rádios. Mas, por falta do acompanhamento visual da mensagem, a pedagogia deixou o uso do rádio para os discursos políticos e para a arte dramática sem aceitação didática plena. O ensino a distância se manteve nos cursos por correspondência, via Correios, ampliando-se a possibilidade da “remotividade”, mas sacrificando a eficiência e diminuindo a qualidade na formação do aluno. Para muitos professores havia a ideia de uma equação pela qual a qualidade da aula era indiretamente proporcional à distância entre professor e aluno. Surgiu um divórcio no casamento entre democratização e eficiência que o quadro negro havia propiciado.

Obviamente, caía a qualidade do ensino para o aluno que ouvia a aula pelo rádio ou alto falante sem visualizar o quadro-negro que o professor usava, mas não demorou para esta dificuldade desaparecer com a possibilidade de a aula ser transmitida, áudio e visualmente, de uma sala para outra, separadas por longas distâncias, graças à tecnologia televisiva. Mas o sistema ainda era restrito porque a transmissão da imagem exigia equipamentos caros e sua recepção requeria aparelhos específicos. A pedagogia teria que disputar patrocínio com mensagens mais lucrativas nos raros canais existentes. Além do custo, continuava faltando a possibilidade de interação entre o professor e os alunos. Mesmo assim, diversos programas educacionais foram adotados em horários especiais do tipo “telecursos”.

Tudo mudou com a internet, quando a transmissão e a recepção ficaram acessíveis e a interação possível. A internet permitiu o maior salto na pedagogia,

desde o uso do quadro negro. Mesmo assim, os especialistas em educação continuaram resistindo à ideia de aula remota. Repetia-se, cem anos depois, a resistência dos artistas à passagem da peça teatral para o cinema, agora por professores e pedagogos. Na época, a discussão era no sentido de que o público não teria a mesma emoção dramática oferecida pela presença do ator em cena: a filmagem de uma peça teatral para sua posterior apresentação na tela roubava a emoção. Por isto, o cinema precisou inventar uma nova linguagem e se transformar em outra arte, a sétima, cinematográfica, não mais teatro. Até hoje, chama-se de ator ao que se apresenta no teatro ou em frente às câmeras, mas na verdade, são dois profissionais com desempenhos tão distintos que deveriam receber nomes diferentes para suas profissões.

A pedagogia atravessa a disruptão que a arte dramática sofreu quando o cinema permitiu democratizar o teatro levando a peça para onde estava o espectador, e depois quando o cinema encontrou sua própria linguagem e passou a emocionar não mais por ser teatro remoto, mas por ser a “sétima arte”. Diferente da “arte dramática remota”, cuja aceitação decorreu da nova linguagem cinematográfica, o ensino remoto foi adotado por força do isolamento devido à covid: não foi o avanço técnico que levou da aula teatral à aula cinematográfica, foi o isolamento forçado pela covid que obrigou a fechar o processo presencial da aula; não foi a pedagogia que avançou para se adaptar às técnicas do ensino remoto, foi a realidade que barrou a convivência da forma presencial, forçando o ensino remoto que se manteve limitado à transmissão televisiva da aula teatral. O recurso de transmissão televisiva de aulas passou a ser usado como rotina e a aula remota passou a ser a maneira de funcionar ao longo de meses, até anos, sem que a escola se adaptasse ao uso pleno dos recursos tecnológicos disponíveis para o salto radical que é possível, não apenas para democratizar, mas também para fazer o ensino mais eficiente, graças ao uso das novas tecnologias – computacional, teleinformática, digital – que superam as dificuldades da distância entre os ambientes, oferece recursos dinâmicos nem ao menos sonhado com o uso do quadro negro, e permitem a interação entre alunos e professor. A covid provocou a necessidade de transmitir a aula remotamente, mas a pedagogia ainda não inventou a nova linguagem que fará a aula ser não apenas remota, mas cinematográfica, sintonizada com o gosto e com a eficiência lúdica e pedagógica.

A exigência de remotividade devido à covid fez com que a ideia da aula remota ficasse limitada à transmissão da aula teatral. O avanço tecnológico foi a transmissão, não a tecnologia pedagógica na maneira de ensinar. O avanço foi realizado pelos engenheiros, não pelos pedagogos, tanto quanto há cem anos a passagem do teatro ao cinema se originou entre os fotógrafos, e só depois os atores e diretores fizeram avançar à nova linguagem. Passada a razão do impedimento ao presencial pelo vírus, cabe agora aos professores, como há cem anos aos dramaturgos, inventarem os novos instrumentos pedagógicos e mostrarem sua efetividade: a “sétima pedagogia” para saltarmos da aula teatral para a aula cinematográfica, tanto quanto passou do teatro ao cinema, ao ponto de que não faz sentido chamá-lo de teatro remoto.

O quadro negro provocou um salto político de democratização com o aumento no número de alunos, e também um salto tecnológico na facilitação do aprendizado pela combinação entre a voz, as imagens desenhadas e as informações escritas pelo professor. Mas foram dois saltos pequenos quando comparado com as potencialidades pedagógicas da teleinformática aliada aos bancos de informações disponíveis. Ao desenhar e escrever, o professor não apenas facilitava a compreensão, como também o ato de decorar a informação transmitida. Agora, as modernas tecnologias com o uso de imagens e apresentação de informações acumuladas em bancos de dados manipulados pelas técnicas audiovisuais digitais permitem ao mesmo tempo os saltos da ampliação no número de alunos em escala mundial e o incremento na qualidade pedagógica da aula: democratização e eficiência. Leva a aula aos alunos, não importa onde eles estejam no Planeta, graças às técnicas televisivas, e utiliza os recursos pedagógicos disponíveis graças às técnicas de acúmulo e manuseio de dados possibilitadas por plataformas como Google e YouTube, além de permitir a interação simultânea entre professor e aluno, apesar da distância.

A nova aula cinematográfica

Foi Marx quem percebeu que a superestrutura cultural, econômica e social crescia motivada pela evolução da infraestrutura tecnológica. A superestrutura dos métodos pedagógicos vai forçosamente evoluir para utilizar a infraestrutura das novas ferramentas digitais: a aula cinematográfica vai se impor na construção de uma nova aula. Desta vez, as novas ferramentas se imporão pela ânsia da infraestrutura tecnológica e a ânsia de democratização no acesso. Tendo contado com o incentivo gerado pela covid para diminuir a resistência à “remotatividade” inicialmente forçada para evitar o convívio, estas novas ferramentas transformarão o exercício da pedagogia em direção à nova aula cinematográfica.

O novo professor

O quadro negro substituiu a palavra tutor por professor. O cinema não substituiu a palavra ator por outro nome, apesar da radical diferença entre o profissional no palco e o profissional gravando uma tomada do roteiro que ele representa. Da mesma forma, é possível que o termo professor ainda se aplique, mas sua função e suas características serão completamente diferentes. A nova aula não mais dada necessariamente pelo professor presencialmente diante dos alunos com o cenário do quadro negro, mas a aula em que o professor será o roteirista de uma peça cinematográfica, utilizando os recursos de imagens e efeitos especiais, que transmitam conhecimento de forma eficiente. Por entender do tema que deve ser transmitido, o professor será sobretudo um roteirista que organiza a peça pedagógica, mas a aula vai precisar usar pelo menos mais dois profissionais: o que tem acesso e sabe onde encontrar as imagens disponíveis sobre o tema e dar-lhes

vida com efeitos especiais; e aquele que sabe como colocar a aula em rede e possibilitar a interação entre os alunos e deles com o professor, seja remota ou presencialmente.

A grande diferença não estará na “remotatividade”, a distância do professor, mas na prática como o magistério será desenvolvido utilizando os recursos que vão muito além do quadro negro. Esta mudança radical no exercício da profissão provocará grandes resistências de todos os professores formados para o mundo pré-digital. Não será a primeira vez na história. Agora, reagirão para nos adaptar à nova infraestrutura tecnológica. Mas estas - mais uma como prevista por Marx - se imporão para levar adiante a democratização e a eficiência.

A reação do pessoal do teatro, se recusando a ver no cinema uma manifestação dramática com a mesma força do teatro presencial, também ocorreu no mundo pedagógico no século 16, quando os livros foram adotados quebrando o monopólio do professor levar o conhecimento e fazer o aluno decorar o assunto ensinado; também no século 20, quando as calculadoras fizeram obsoletas as tabuadas. Muitos professores reagiram ao imaginar que a pedagogia era sinônimo de decorar o ensinamento e aprender a fazer contas.

A ampliação do lúdico

O quadro negro representou não apenas democratização e eficiência, também fez a atividade pedagógica mais lúdica. Desde que Pillans inventou o quadro negro, ficou injustificada a aula sem este instrumento, da mesma forma não se justifica hoje em dia uma aula sem trazer para os alunos os recursos das imagens dinâmicas, como é possível com as ferramentas já disponíveis. A revolução cinematográfica com seus efeitos especiais não apenas democratizou a arte dramática, trouxe também ampliação do lúdico para os assistentes. As atuais potencialidades da internet, com seus jogos, bancos de dados, redes sociais, tornam a tradicional arte pedagógica teatral um método não lúdico, que afasta o aluno nascido no mundo digital. A mentalidade do aluno está mais acostumada à dinâmica do que à estática, e mais sensível à imagem na tela do que a presença na sala. A nova aula cinematográfica é uma necessidade do lúdico na pedagogia, seja sob o método remoto – peça pedagógica sem presença do professor na sala – seja o método cinematográfico com a presença do professor na sala manejando as ferramentas televisivas digitais, como antes se manejava o quadro negro.

A maior eficiência

Não por acaso, James Pillans era professor de geografia, disciplina que exigia o acompanhamento maior de ferramentas visuais do que as aulas de línguas, filosofia, direito, teologia, que caracterizavam a educação no seu tempo. Da geografia, o quadro negro foi adaptado a todas as disciplinas, possivelmente a partir da matemática, especialmente a geometria. Hoje, toda disciplina se beneficia das ferramentas cinematográficas. Uma aula de história adquire outra

dimensão se o professor traz para sua aula filmes de época, falas de personagens citados, gravados em vida ou reconstruídas. Uma aula de biologia pode mostrar as imagens dinâmicas dos corpos de cada órgão, pode permitir navegar nos organismos. Uma aula de ecologia pode mostrar as interações entre os diversos elementos da natureza. A aula passou a ter vida, não apenas os sons da voz do professor e de imagens que ele use no quadro negro.

Um sistema nacional de educação de base

As ferramentas não chegam ao professor se além do educador em sala de aula não houver um sistema que lhe permita ter acesso a elas. O atual pobre sistema educacional brasileiro carece até de quadro negro, giz, água e eletricidade; sem falar que despreza de tal forma ao professor, que não o deixa com formação, nem com motivação, para migrar do sistema teatral para o sistema cinematográfico: faltam as novas ferramentas e faltam os novos professores.

Dante do Brasil está a conformação e aceitação do quadro negro teatral ou o desafio de dar o salto para os novos tempos da pedagogia: democrática, para todos, eficiente, cinematográfica.

O Brasil não tem direito de continuar atrasado e deve, portanto, dar o salto na universalização de sua educação até a conclusão do ensino médio, assegurando que todos receberão a formação necessária para viverem no mundo contemporâneo dispondo do mapa para sua felicidade pessoal, e das ferramentas para construir um mundo melhor e mais belo: falar e escrever bem o idioma português; fluente em pelo menos mais um idioma; conhecer os fundamentos da matemática, ciências, geografia, história, artes, filosofia; debater os temas do mundo moderno; saber usar as ferramentas digitais; dispor de pelo menos um ofício; adquirir solidariedade com os vizinhos, com a humanidade e com a natureza; ser capaz de obter educação continuada até o final da vida; disputar vaga em curso superior de qualidade em condições iguais com os demais brasileiros, se tiver vocação.

Para tanto, será necessário a implantação de um Sistema Nacional Público Único de Educação de Base, sobre o qual todo brasileiro terá acesso à educação com os mais democráticos e modernos métodos de ensino. O Brasil adiou tanto sua reforma agrária que as novas técnicas agrícolas praticamente impedem a distribuição de terra. Não podemos deixar que isto aconteça com a educação, que de tanto adiada, pode chegar atrasada para o novo mundo da inteligência artificial e do conhecimento do funcionamento do cérebro que fará a pedagogia unir-se à sub especialização da neurofisiologia.

Educação a distância - um projeto que deu certo

José Carlos Cechinel

Proponho-me neste texto referir lembranças de um projeto de Educação a Distância que deu certo na UDESC, por meio do Centro de Educação a Distância - CEAD.

Desde já, limito o foco do meu olhar basicamente no período que vai de 1997 até o final de 2003, enquanto estive diretamente ligado ao projeto do Curso de Pedagogia a Distância na sua elaboração e na sua execução, depois até abril de 2004, enquanto reitor, dando os suportes necessários para o seu êxito, pois sempre o considerei um projeto ímpar e inovador para UDESC, e com efetiva ressonância positiva para a sociedade

Este relato busca reviver momentos da elaboração e da execução do projeto de Educação a Distância da UDESC, para a formação de docentes em curso de Pedagogia para Séries Iniciais e Educação Infantil, na modalidade Educação a Distância, como reconhecimento e gratidão aos pioneiros atores do primeiro Curso de Pedagogia a Distância em EaD no Brasil, historicizando-os, na medida do possível, mas também para fazer crer que projetos levados a sério, sobremaneira na formação de professores em atuação em sala de aula, constituem, talvez, o único caminho possível para melhor qualificá-los e consequentemente melhorar a educação oferecida às nossas crianças.

A minha trajetória começou como coordenador do projeto na sua reelaboração, e segue na sua implantação, cuja responsabilidade se estendeu de 1997 até abril de 2004, quando deixei as funções de reitor da Universidade. É deste período que versam as minhas lembranças.

Comecemos! “Vivemos num mundo de profundas mudanças, determinadas pela prevalência das mais diversas tecnologias, largamente disseminadas e num nível espantoso, em que o homem não mais ocupa o centro da história, cedendo lugar à tecnologia multiforme e onipresente numa nova sociedade tecnocêntrica. Por isso, entendemos que a educação a distância pode ser transformada em um recurso importante como possibilidade de atendimento a um grande contingente de alunos-professores e de superação de formas convencionais de ensino com ganhos pedagógicos efetivos” (Projeto CEECD - UnB, 1997/98).

O Projeto do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC nasceu no Centro de Ciências da Educação - FAED. Teve sua origem nas ações pedagógicas desenvolvidas desde 1991 pelo Núcleo de Apoio Pedagógico-NAPE, em alguns municípios da Grande Florianópolis, direcionadas à capacitação docente, à consultoria e à assessoria na definição de encaminhamentos didáticos-pedagógicos para as políticas educacionais desses municípios.

Foi na implementação dessas ações, marcadas por inúmeros encontros, e diante da manifestação sequiosa de muitos educadores na busca de novos “saberes” e na busca de uma melhor qualificação, sobremaneira dos docentes da

1^a a 4^a série e de educação infantil, que se viam impossibilitados de frequentarem um curso superior presencial em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente, que aflorou a ideia de buscar uma alternativa para responder a esses anseios.

Como resposta, alguns professores do Centro de Ciências da Educação começaram a idealizar, como alternativa, a oferta de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância, e formaram, então, um grupo de estudos denominado: Núcleo de Educação a Distância - NEAD. Este grupo procurou integrar-se dessa modalidade de ensino, passando os seus membros não só a frequentarem, mas também promoverem cursos a respeito do tema, acumulando conhecimentos, para poderem elaborar um projeto de educação na modalidade a distância e implementá-lo. O que o fizeram.

Em setembro de 1996, estando o projeto no seu trâmite final no Conselho Universitário - CONSUNI/UDESC, houve a indicação para sua retirada de pauta, restando mais tempo para o seu aperfeiçoamento.

Em 1997, coube ao então diretor do Centro de Ciências da Educação, Prof. Osni Mazon Debiasi, pela Portaria 054/97, designar uma comissão, a qual tive a honra de presidir, para reavaliar e reelaborar o projeto. Integravam a comissão: Ademilde Sartori, Leda Regina Deucher Secca, Neli Góes Ribeiro, Sandra Cisne, Sueli Wolff Weber e Sueli Gadotti Rodrigues, a quem rendo minha gratidão e louvor em sua memória.

Esta comissão se dedicou com afinco ao trabalho, dando resposta efetiva às determinações da Portaria 054/97/FAED.

Num acanhado lugar, no subsolo do prédio da rua Visconde de Ouro Preto, em Florianópolis, onde funcionava a Direção de Pesquisa e Extensão, estávamos lá irmanados, para dar nova vida ao projeto. Só Deus sabe das dificuldades e do muito trabalho e da grande dedicação desses professores do então Núcleo de Educação a Distância - NEAD.

A Comissão - pautada também nas reflexões e contribuições de alguns de seus membros, alunos do Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância - UnB, 1997/98 - alargou sua visão sobre o projeto e procurou fundamentar-se em experiências dessa modalidade de ensino, buscando referência em outras instituições, sobremaneira fora do Brasil. Valendo-se também do projeto inicial, buscou reformulá-lo, dando-lhe uma nova forma, com uma estrutura curricular que valorizava a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática e a aprendizagem significativa, além do uso das ferramentas oferecidas pela tecnologia para o processo ensino-aprendizagem.

O curso, tendo em vista o profissional que se pretendia formar - o pedagogo para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental e/ou educação infantil -, teve como princípios norteadores, dentre outros, os que seguem: unidade na teoria/prática, o que implicava em assumir uma outra postura em relação ao conhecimento que superasse as fronteiras entre as disciplinas das diferentes áreas curriculares; formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, bem

como sobre os conteúdos inerentes ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil; compromisso social do pedagogo, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulado com os movimentos sociais; trabalho coletivo entre professores e alunos, capacitando-os a atuarem desta forma no seu cotidiano de trabalho educacional, viabilizando assim a articulação vertical e horizontal das disciplinas; gestão democrática, entendida como a superação das relações de poder que se reproduzem no trabalho cotidiano.

Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia ofereceria uma formação teórico-prática para que o futuro profissional da educação atuasse nos diferentes setores de atividades educativas: instituições de ensino, secretarias de educação nos níveis central e intermediários; nas áreas de políticas públicas, planejamento, pesquisa, administração e instituições que desenvolvessem processos educativos não formais.

Assim, teria como objetivos gerais: participar do esforço para a melhoria do Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina, canalizando ações dirigidas ao magistério através da implantação de um programa dirigido à formação de professores de séries iniciais e educação infantil; capacitar docentes a partir da priorização de conteúdos que auxiliassem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural catarinense e brasileiro, e suas transformações.

Como objetivos específicos, o curso visava a: possibilitar aos professores que estivessem atuando no magistério a formação em curso de Pedagogia com aprofundamento em Magistério das Séries Iniciais e Educação Infantil, por meio da modalidade de Educação a Distância; subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas, possibilitando-lhes acesso aos fundamentos das diversas teorias do conhecimento.

Com base nesses princípios e objetivos, reelaboramos o projeto com uma grade curricular, contemplando disciplinas com densa carga horária voltada a uma boa preparação do futuro professor, além de contemplar desde o seu início a prática da extensão e da pesquisa. Ainda, na reelaboração do projeto entendido como piloto, a equipe, considerando o trabalho a ser realizado e a necessidade de acumular experiências, limitou a área geográfica para a oferta de 15 vagas para cada município em que o Centro desenvolvia ações pedagógicas, embora a demanda inicial nesses municípios fosse de 1.196 professores sem formação superior. A seleção dos professores se daria por meio de um processo seletivo inovador que considerasse para a classificação a média das notas obtidas pelo candidato na 3^a série do 2^º grau.

Vale ressaltar que o município mais distante estava a 90 quilômetros do Centro (FAED – Florianópolis) e todos possuíam uma rede viária em excelentes condições, meios suficientes de transporte, serviços de telefonia, os alunos tinham facilidade de acesso ao rádio e aos canais de televisão, inclusive a TVE-Anhatomirim, mantida pela UDESC e pela UFSC.

Praticamente em 30 dias a Comissão concluiu o seu trabalho, remetendo

o anteprojeto à Direção do Centro para os encaminhamentos legais, ficando no aguardo da sua aprovação, mas sem descuidar das ações necessárias para executá-lo. Aprovado no Centro de Ciências da Educação - FAED, o projeto seguiu para as instâncias superiores da UDESC.

Em 23 de outubro de 1997, o projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário - CONSUNI, consolidando a proposta da UDESC em busca da democratização do Ensino Superior em nosso Estado, por meio da Educação a Distância. Cumpridos os trâmites legais internos, a Universidade buscou as instâncias externas que a credenciassem para oferta da educação na modalidade a distância, e assim o projeto foi encaminhado ao MEC, sendo protocolado junto ao gabinete do Ministro no dia 29 de outubro de 1998, sob o número 23999.011187/90-10, quando o MEC ainda não dispunha de regras claras quanto à educação a distância.

Só após um ano e meio, em 03 de abril de 1999, é que a Universidade recebeu a Comissão Verificadora, designada pela SESU, para avaliação do pleito. Esta, após ouvir o coordenador do grupo do Projeto e conhecer as condições para oferta do curso, emitiu parecer favorável ao credenciamento e assim se referiu: "A Comissão constatou, em reuniões com professores, técnicos e dirigentes, que as equipes estão formadas, têm perfil adequado ao projeto proposto e sabem como serão utilizados os meios técnicos; a Universidade dispõe de infraestrutura em termos de espaço, computadores, produção de áudio e de vídeo; a biblioteca (já em processo de informatização) conta com um acervo adequado; as Prefeituras estão dispostas à contrapartida que permitirá a instalação das salas de recepção; e há por parte da Instituição disposição, competência e expectativa por parte da comunidade para um curso que é imprescindível para a qualificação de professores do Ensino Fundamental, como manda a lei".

Em 4 de abril de 2000, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer da Conselheira Silke Weber, recomendando o credenciamento da UDESC para desenvolver e implementar o Programa de Educação a Distância da UDESC, com autorização para o curso de Pedagogia. Em 2 de junho de 2000 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 769, oriunda do Gabinete do Ministério da Educação, credenciando a UDESC para desenvolver e implementar seu Programa de Educação a Distância.

Ainda em agosto de 1999, o NEAD, valendo-se do parecer da Comissão Verificadora do MEC/SESU, adiantou-se e implementou o projeto de Educação a Distância da UDESC, ou seja, o seu projeto piloto, dando início às atividades enquanto ampliava seus conhecimentos e experiências em EaD.

Lembro que o NEAD qualificou professores para produção de material impresso e audiovisual com equipes das Universidades de Brasília - UnB e da Espanha - UNEB, além de oportunizar para eles a participação em cursos, congressos, seminários, cursos de especialização na modalidade a distância, além do que preparou tutores para atuarem junto aos alunos em seus municípios.

O NEAD estava então preparado para dar consequência ao projeto piloto e selecionou 240 professores/alunos, formando as primeiras turmas, assim

distribuídas por municípios: Águas Mornas: 15; Rancho Queimado: 16; Angelina: 15; Anitápolis: 19; Santo Amaro: 12; São Bonifácio: 17; Biguaçu: 17; Antônio Carlos: 20; Gov. Celso Ramos: 14; Florianópolis: 20; Palhoça: 17; Paulo Lopes: 20; São José: 21; São Pedro de Alcântara: 17.

Em razão dos trabalhos a serem realizados, houve a necessidade da atuação de mais profissionais e melhoria da estrutura administrativa, o NEAD evoluiu então para uma Coordenadoria, cujo objetivo ficou assim definido: “A Coordenadoria de Educação a Distância - CEAD é o órgão responsável pela coordenação administrativa e didático-pedagógica dos cursos e atividades de ensino a distância, estando subordinada à Direção Geral da FAED e terá dois setores de apoio, um didático pedagógico e outro de apoio administrativo”.

A Coordenadoria de Educação a Distância passou a contar com uma boa estrutura, embora bastante enxuta, com um Coordenador Geral, uma Coordenadoria Administrativa e uma Coordenadoria de Educação. Funções, na ordem, ocupadas por mim, pelo ex-reitor da UDESC, Prof. Rogério Braz da Silva, e pela ex-pró-reitora de Ensino da UDESC, Profa. Dra. Sueli Wolff Weber e com o decidido apoio do então reitor, Prof. Raimundo Zumblick.

Sob a égide desses coordenadores, formou-se uma equipe didático-técnica-pedagógica e administrativa, altamente qualificada, para dar andamento ao curso, bem como para ampliá-lo, visando a atender mais professores da rede municipal e estadual de educação.

Essa equipe multidisciplinar, na competência técnica e/ou pedagógica de cada profissional com formação em diferentes áreas, trabalhou ativamente produzindo materiais pedagógicos utilizados na oferta do curso, capacitando professores para o exercício da tutoria, para o uso de novas tecnologias, para a supervisão de atividades administrativas e pedagógicas, para a elaboração de projetos de pesquisa e de avaliação, e para outras atividades.

A Coordenadoria de Educação a Distância, acompanhando o curso em execução e tendo em vista também a expansão da sua oferta, analisava sistematicamente todas as ações didático-pedagógicas, a exemplo dos encontros com professores das disciplinas, dos encontros com tutores, dos encontros presenciais com os alunos, da relação aluno x professor, professor x tutor, bem como as ações voltadas às produções de materiais instrucionais para o curso, dentre elas a elaboração de cadernos pedagógicos, guias de estudos, vídeos e até elaboração e correção de provas. Essas ações coordenadas e afinadas entre seus integrantes repercutiam positivamente na execução do curso.

Resultados das provas escritas dos alunos; os relatórios dos tutores, mostrando o bom desempenho dos mesmos; as falas elogiosas dos alunos, referindo a qualidade dos cadernos pedagógicos e dos vídeos; a dedicada atenção dos tutores e da equipe central; os depoimentos dos secretários municipais de educação dos municípios, referindo as mudanças na postura dos seus professores, indicavam a qualidade do curso, e, consequentemente, sua aceitação.

Essas e outras manifestações positivas repercutiram e motivaram expressivos pleitos vindos de outros municípios do Estado de Santa Catarina, e de

professores que viam na modalidade a distância a possibilidade de ingressarem no curso de Pedagoga e cumprirem assim uma exigência da LDB quanto à necessidade de formação superior do professor para atuar como docente em séries iniciais e/ou de educação infantil. Aliada aos anseios dos professores e às políticas educacionais de diversos municípios, a UDESC entendeu a necessidade da ampliação do número de vagas no curso de Pedagogia na modalidade a distância como uma exigência social de inclusão, a fim de atender mais municípios e mais professores.

Diante do êxito do projeto piloto do curso, a UDESC alargou o seu horizonte geográfico e deu consequência ao aumento de vagas, para em torno de 3.000, abrangendo 76 municípios do Estado de Santa Catarina. Em fevereiro de 2001, no cumprimento do seu objetivo social e educacional, implantou a segunda turma dos futuros professores a serem licenciados em Pedagogia na modalidade EaD.

Para atender esse contingente de forma a assegurar a qualidade do curso, a UDESC ampliou a equipe de professores e técnicos ligados à produção e operacionalização dos meios de comunicação e informação; da equipe de professores capacitados na modalidade a distância; da admissão de mais tutores; da equipe de produção de material impresso, áudio e vídeo. Em plena execução, o curso, tal como acontecia com a primeira e segunda turmas, constituía-se num sucesso com avaliações extremamente positivas, cuja repercussão expandiu-se por todo o Estado de Santa Catarina, determinando mais solicitações para sua oferta.

A UDESC, tendo em vista o propósito do atendimento às reivindicações, decidiu por desvincular a Coordenadoria de Educação a Distância do Centro de Ciências da Educação - FAED, dando-lhe uma outra configuração e consequentemente maior autonomia, o que provocou a criação de um novo Centro na estrutura administrativa da UDESC, ou seja, o Centro de Educação a Distância - CEAD. Em 24 de outubro de 2002, por meio da Resolução nº 055/2002, foi criado o Centro de Educação a Distância - CEAD, aprovado por unanimidade em todas as instâncias da UDESC.

“O Centro de Educação a Distância-CEAD constituiu-se em órgão setorial de execução de políticas, programas e projetos de ensino, pesquisa extensão e prestação de serviços da UDESC, cabendo-lhe funções deliberativas normativas e executivas nos planos didático, científico, administrativo, financeiro e disciplinar, observadas as disposições do Regimento Geral e do Estatuto da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Legislação aplicável”.

O Centro de Educação a Distância - CEAD, com prédio próprio, passou a integrar o campus de Florianópolis. Com a já estrutura da Coordenadoria de Educação a Distância, dispunha de espaços adequados às atividades de cursos que viesse a executar, com destaque a diferentes ambientes, como: secretaria, sala de reuniões, de coordenações, de atendimento a professores, tutores, alunos, biblioteca, kit com livros indispensáveis para cada disciplina da grade curricular que era disponibilizado aos municípios conveniados que não possuíam biblioteca, espaço para uso de telefone, fax, computador e outros equipamentos. Contava

também com salas destinadas ao acompanhamento dos alunos pela plataforma UDESC Virtual, para elaboração e correção de provas, para produção dos Cadernos Pedagógicos. Dispunha de um excelente estúdio com duas ilhas de edição, três câmeras digitais profissionais, dois distribuidores de vídeo e áudio, DVDs, onde eram gravados e produzidos os vídeos de cada disciplina em sintonia com os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos, e também produzidos programas para a TV Cultura (Minuto UDESC, Educação em Foco, Plantão Pedagógico, Notícias).

Havia uma infraestrutura invejável quanto a meios de comunicação, que permitia com rapidez e eficiência a conexão com todos os municípios, os quais, sem exceção, recebiam sinais de telefonia, televisão e rádio, além do suporte de três rádios próprias e da TVE - Cultura, mantida pela UDESC e pela UFSC, como já mencionamos.

Do ponto de vista de redes, a UDESC estava conectada à internet em mais de 60 (sessenta) campi de universidades catarinenses e 6 (seis) grandes cidades através de videoconferência. Pertencendo à "espinha dorsal" dessa Rede, a UDESC, e por conseguinte o CEAD, possuía uma comunicação de dados confortável entre os outros Centros e com a própria internet, facilitando a sua comunicação com o mundo, além dos seguintes equipamentos/recursos do Centro de Informática, com: 74 linhas de acesso discado; servidor www; servidor de e-mail; servidor de FTP; equipamentos de videoconferência e ainda uma estrutura didática-pedagógica que garantia a qualidade dos cursos oferecidos, de modo especial o curso de Pedagogia.

Importa dizer que todos os recursos didático-pedagógicos, com excelente qualidade, eram produzidos por uma equipe de profissionais habilitados em diferentes áreas, e compunham a equipe do CEAD, sendo ao todo cerca de 155 professores conteudistas e tutores, 12 técnicos em computação, gerenciando a UDESC Virtual, e mais 14 técnicos em multimídia. Isso tudo porque, desde os primeiros estudos e trabalhos relacionadas à educação a distância, a UDESC, por meio da Coordenadoria e também pelo CEAD, buscou consolidar-se como referência nesta modalidade de ensino, tornando-se conhecida em todo o Estado de Santa Catarina, fato que implicou também em reivindicações por cursos presenciais. Com extraordinária e invejável estrutura, e excepcional equipe de profissionais, garantia-se a oferta de um curso de Pedagogia na modalidade a distância que servia de exemplo para quaisquer instituições que enveredassem por esse caminho com seriedade.

Em 2002, houve avaliações externas realizadas pelo PNUD e pela UNIREDE e a UDESC obteve os melhores resultados dentre as Universidades avaliadas, recebendo, no que se refere ao curso de Pedagogia na modalidade a distância, recomendações para atender também a demanda de outras regiões do Brasil.

O curso foi também avaliado positivamente pela Comissão de Especialistas das Universidades Federal de Juiz de Fora e da Bahia, as quais foram contratadas pelo Consórcio da Universidade Virtual Pública do Brasil -

UNIREDE para avaliarem instituições que adotaram a EaD em licenciaturas. Essas avaliações foram produzidas com base nos relatórios dos consultores, que visitaram os cursos superiores (licenciaturas) ministrados a distância in loco, e analisaram o material didático, bem como todo o sistema de educação a distância de cada Universidade avaliada, no caso: UDESC, UFMT, UFPr e UECE.

Ainda, dados da pesquisa (CNPq), coordenada pela Dra. Sônia Mello, demonstravam o grau de satisfação dos alunos do curso da UDESC em juízo de Muito Bom e Excelente, num percentual de 68,5%, e Bom em 28,8%, que somados chegaram 97,3%, índice extremamente animador.

A UDESC, juntamente com a UNIREDE - Universidade Pública Virtual do Brasil, sob a articulação do professor Marcos Hert do CEAD, participou em todos os momentos das ações que objetivavam cumprir as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei 9394/96) e do Plano Nacional de Educação que envolviam a Modalidade de Educação a Distância. A participação da UDESC na UNIREDE, bem como a divulgação pelo MEC em seu site das universidades credenciadas para a modalidade a distância, provocou a busca pelo curso de Pedagogia, passando o CEAD - UDESC a receber centenas de pedidos para implantá-lo, não só no Estado, mas também em diferentes regiões do país.

Na verdade, o curso de Pedagogia representava um instrumento de democratização do ensino, de inclusão, compromissado com a sociedade como um todo, afinado com as políticas do MEC, à época, para a Educação a Distância.

Contando com essas avaliações positivas referentes ao curso e invejável estrutura, neste mesmo ano de 2002, a UDESC atenta às inovações e às necessidades educacionais, cumprindo mais uma vez sua função social, oportuniza o acesso ao curso de Pedagogia a uma demanda expressiva de ansiosos professores, e implanta a terceira etapa do projeto, admitindo pioneiramente, e em caráter inovador, também candidatos portadores de deficiência visual e auditiva, objetivando a formação dos mesmos como futuros professores. Era a UDESC segura do que estava fazendo e da sua competência.

Nascia assim, em setembro de 2002, uma terceira turma, contando com mais 9.300 alunos, distribuídos em 71 municípios do Estado de Santa Catarina, sem contar os matriculados em alguns municípios do Estado do Maranhão e do Estado do Amapá, elevando o contingente total de alunos matriculados no curso de Pedagogia para cerca de 13.000. Destes, com certeza mais de 10.000 concluíram o curso. Vale refletir sobre a extraordinária importância da Educação a Distância para a formação de pedagogos.

Quaisquer instituições com a oferta de 1(um) curso de Pedagogia, que licencie 80 profissionais por ano, levará, no mínimo, 125 anos, para o alcance do número alcançado pelo CEAD!

Extraordinário! É o milagre da EaD! É uma forma de se apressar o futuro, fazendo-o presente!

Lembro que a UDESC, além do curso de Pedagogia, ofertou nessa modalidade também curso de Especialização em Gestão Escolar em Santa Catarina

para 3.000 profissionais da Secretaria da Educação, e de igual modo 4.000 no Estado do Ceará, onde também foram atendidos outros 8.000, em curso de Extensão, em EaD. Foram momentos históricos e marcantes para a educação, não somente no Estado de Santa Catarina, mas também para o Brasil.

Pode-se dizer que foi e foram cursos na modalidade a distância que deram certo, muito particularmente o de Pedagogia na modalidade a distância. E deram certo, creio, por diversas razões, dentre elas a de terem sido executados por uma instituição pública e gratuita, ou seja, sem fins lucrativos, e verdadeiramente voltada ao seu compromisso educativo com a sociedade. Mais, uma Universidade que garantiu uma estrutura invejável para a execução do curso de Pedagogia e de Especialização na modalidade a distância e uma equipe de profissionais certeiramente capacitados para executá-los.

Diferentemente do que se vê hoje em determinadas instituições que apenas visam ao lucro, tendo sob a égide de um só tutor, praticamente um número ilimitado de alunos. A Udesc mantinha um sistema tutorial no CEAD, e em cada município conveniado, havia um tutor responsável por uma classe que não ultrapassava 40 alunos, e a obrigatoriedade de uma reunião presencial semanal com os mesmos. Além disso, fazia-se uma avaliação rigorosa por disciplina, cujas provas eram fiscalizadas com presença de fiscais, encaminhados pelo CEAD. Por outro lado, a definição da clientela, pois, tratava-se de uma clientela específica, ou seja, de professores atuando em sala, o que contradiz aqueles que negam a licenciatura em pedagogia a distância sob o argumento de que os estudantes não teriam a vivência em sala de aula, e assim negam a milhares de professores essa qualificação, esquecendo-se de que qualidade da educação se faz com melhoria do professor, ou seja, da sua capacitação.

Aliás, é bom que não esqueçamos o papel significativo do ensino a distância nas diversas instituições escolares e universidades durante a pandemia! Enfim, apesar de todo esse sucesso, há tristes lembranças, amigo Drumond!...houve uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho houve uma pedra...

Esse extraordinário reconhecimento da UDESC em Educação a Distância, sobremaneira com o seu projeto voltado à formação de professores em pedagogia, sofreu seus primeiros revezes, fazendo com que a educação a distância, resultado da ingerência político partidária externa, interferindo na autonomia da Universidade, por meio de uma intervenção autoritária e da ingerência político interna, fruto da luta pelo cargo de reitor, fosse desconsiderada nos seus avanços. Uma política avessa à EaD adotada pela nova administração, relegou-a a um segundo plano, enquanto outras universidades expandiam essa modalidade.

Professores efetivos que alicerçavam a EaD, com curso de especialização em EaD na Universidade de Brasília - com doutorado, focando a EaD -, e professores com conhecimentos alargados em visita à UNED da Espanha e à Universidade Aberta de Portugal - professores com mestrado ou doutorado nas disciplinas pelas quais eram responsáveis, experts em informática, recursos

humanos, qualificados - foram dispensados, indo muitos deles trabalhar em outras Instituições, como UFSC... Unisul... Estácio....

E o que mais me fica na lembrança é que foram profissionais que se empenharam e deram o melhor de si na formação de colegas professores com consequências previsíveis na melhoria da qualidade da educação em nosso Estado. Os espaços deram lugar para outras atividades e o melhor estúdio de Florianópolis, transformado em depósito para coisas inservíveis, ilhas de edição desconectadas, equipamentos sucateados... Retrocessos nos avanços institucionais da educação a distância representavam a negação da dimensão da cidadania inerente a essa modalidade, um dos caminhos contemporaneamente tidos como efetivamente possíveis para universalizar em grande medida o ensino superior.

Era lamentável, em tempos em que a democracia parecia ter se consolidado, que a comunidade acadêmica assistisse a um ato de exceção explícito, assim como era lamentável que, em tempos em que as mídias eletrônicas permitiam a redução de distâncias e favoreciam a universalização do ensino superior, a educação a distância fosse concebida como emergencial e de suplêncio. No momento em que centros de excelência em nível universal empenhavam-se por consolidar a educação a distância, esta, na UDESC, estava à deriva, ignorando-se todo trabalho desenvolvido, quando a educação a distância da UDESC estava sendo exemplo para os demais Estados da Federação.

Em entrevista, o então secretário de Educação a Distância do MEC, Dr. João Carlos Teatine, por ocasião de sua visita ao Centro de Educação a Distância - CEAD, ao ser questionado sobre as expectativas de cooperação interinstitucional entre a Secretaria de Educação a Distância e a UDESC, respondeu que: “Nós temos um projeto, que o Ministro Cristovam Buarque até já externou, que é dobrar as vagas na educação superior pública brasileira utilizando a EaD e tendo como ênfase principal a formação de professores. Nesse sentido, experiências como a da UDESC, nós temos como uma das mais bem sucedidas no Brasil. Pelo alcance do número de alunos, como também pelo alcance social que atende um número expressivo de mais de 60% dos municípios de Santa Catarina. A experiência da UDESC é uma das que nós estamos olhando com maior carinho, para, na medida de nossos recursos, apoiar”.

Manifestações como essa me levam à convicção do êxito do curso, e que o grau de eficiência, eficácia e efetividade das ações relacionadas ao mesmo foi extraordinário, haja vista também os depoimentos elogáveis e favoráveis da sociedade, dos que participaram na execução do projeto, e principalmente dos alunos-professores

Registro que além de inestimável, foi largo o alcance social do mesmo, sobretudo por atender professores, os quais têm profunda interferência nas transformações sociais, na medida em passam a melhorar a sua prática pedagógica, já que para isso tiveram o suporte de conteúdos atualizados e o conhecimento de novas tecnologias, para implementarem a melhoria da educação, oferecida de modo particular para nossas crianças.

Creio que os resultados alcançados mostraram que é possível, diante da carência de professores devidamente habilitados para o exercício do magistério, que haja uma política séria e competente, oferecendo por meio da Educação a Distância cursos de licenciaturas, como uma exigência nacional.

Enfim, como está hoje a EaD - CEAD? Volto ao meu propósito e fico com as lembranças! Lembranças nascidas da história de um curso que me impõe neste relato fazer agradecimentos e manifestações de gratidão! Lembranças que revelem sem distinção, solidariedade com todos os profissionais com os quais convivi na implantação e execução da EaD na UDESC, desde o início no Núcleo de EaD, na Coordenação no Centro e como reitor.

Solidariedade também com todos os profissionais que ainda hoje continuam a dar vida ao Centro - e mais, também, como um mea culpa da UDESC pelo desrespeito tido para com aqueles profissionais que deram o melhor de si pela Universidade, tornando-a conhecida em mais de 170 municípios do Estado e que foram afastados dos seus sonhos.

Solidariedade com os milhares de professores que se formaram e com aqueles que desejam por meio da EaD o acesso a uma licenciatura em Pedagogia no lídimo anseio de melhor se qualificarem, não só tendo em vista o crescimento intelectual, a melhoria salarial, mas, sobretudo, para oferecer uma melhor educação às nossas crianças.

Solidariedade com aqueles que apostam numa EaD de qualidade, como alternativa possível para ao acesso ao ensino, quando as fórmulas tradicionais já não respondem às necessidades existentes e exigem soluções inovadoras que aproveitem os recursos da tecnologia, a fim de oportunizar para mais pessoas o acesso a um curso superior.

Enfim, reitero que o meu compromisso neste relato foi com as lembranças! Tempo Bom! As tempestades eram muitas, mas só serviam para testar a força das nossas raízes. Reviver aqueles momentos historicizando-os me faz crer que projetos levados a sério, sobremaneira na formação de professores já atuando em sala de aula, constitui talvez o único caminho possível para melhor qualificá-los e consequentemente melhorar a educação em nosso país.

Ensino digital: novas fronteiras para a educação aberta

*Alexandre Marino Costa
Juliano Reginaldo Corrêa da Silva*

Resumo: O texto discute o papel das escolas na formação educacional do cidadão brasileiro, conforme delineado na Constituição da República Federativa do Brasil. As escolas são responsáveis por oferecer um ambiente de aprendizado de qualidade, promovendo o desenvolvimento acadêmico, profissional, social e emocional dos alunos. Além disso, devem garantir a inclusão e equidade educacional, adaptando-se às transformações tecnológicas e promovendo o acesso igualitário a oportunidades educacionais. As escolas também têm o potencial de serem agentes de transformação social, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos responsáveis e engajados, por meio do uso inovador da tecnologia. Por conseguinte, a tecnologia não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece o impacto das escolas na construção de uma sociedade mais justa, íntegra e responsável.

Palavras-chave: Ensino Digital, Educação Aberta, Aprendizagem Aberta

1. Introdução

A formação educacional do cidadão brasileiro é delineada por uma tríade hierarquizada, conforme estipulado na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 205: “**país, sociedade e escolas**”, nessa ordem (BRASIL, 1988, grifo nosso). Na estrutura delineada pela Constituição Brasileira, país, sociedade e escolas possuem direitos e obrigações específicas para a consecução desse processo de formação.

As escolas, escopo dessa pesquisa, representam um ambiente formal de educação, onde os alunos recebem instrução acadêmica, desenvolvendo habilidades cognitivas, profissionais, sociais e, até mesmo, emocionais. É responsabilidade das escolas oferecer um currículo de qualidade e recursos adequados para o aprendizado, por meio de atuação ética, íntegra e responsável. Por conseguinte, os educadores têm o papel de ensinar e apoiar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico e profissional, preparando-os para os desafios do mundo hodierno.

Ademais, as escolas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade educacional, devendo adaptar-se à transformação tecnológica que permeia o processo de ensino, em atendimento à demanda estudantil. Garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou habilidades, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais é um desafio constante. Para tanto, as instituições educacionais precisam integrar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas, utilizando recursos digitais para diversificar e personalizar o

aprendizado. Isso envolve a implementação de políticas e práticas que atendam às necessidades individuais dos alunos, oferecendo suporte adicional quando necessário e promovendo um ambiente de respeito e cidadania.

Por conseguinte, as escolas têm o potencial de serem agentes de transformação social, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos responsivos, engajados e comprometidos com o bem-estar coletivo, por meio do uso inovador da tecnologia. Por meio de projetos educacionais que integrem ferramentas digitais, atividades extracurriculares mediadas por tecnologia e parcerias com a iniciativa privada, as escolas podem inspirar os alunos a fazerem a diferença em seu entorno. Dessa forma, a tecnologia não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também potencializa o impacto das escolas na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e responsável.

2 Educação aberta: Promovendo a democratização do conhecimento

A Educação Aberta emerge como uma abordagem transformadora no campo educacional, visando democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a inclusão social e contribuindo para o desenvolvimento. Nessa senda, explorar-se-ão os fundamentos da Educação Aberta, seu impacto na sociedade contemporânea e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na sua promoção, destacando experiências relevantes como a parceria entre a *British Broadcasting Corporation* (BBC) e a *The Open University*.

2.1 Educação aberta: Conceitos e princípios fundamentais

A Educação Aberta vai além da simples entrega de conteúdo educacional, englobando princípios de acesso irrestrito ao conhecimento, flexibilidade na aprendizagem e uso de recursos educacionais abertos (BELAWATI; RACHMAWATI, 2020). Essa abordagem visa eliminar barreiras geográficas, econômicas e sociais, possibilitando que indivíduos de diferentes contextos e realidades tenham acesso a oportunidades de adquirir conhecimento.

Ao adotar os princípios da Educação Aberta, as instituições de ensino e os educadores se comprometem a oferecer oportunidades educacionais acessíveis e inclusivas para todos os indivíduos, independentemente de sua localização geográfica, situação socioeconômica ou outras circunstâncias. Isso implica não apenas na disponibilização de materiais educacionais de forma gratuita, mas também na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a personalização e a colaboração.

No entanto, para que a Educação Aberta seja efetivamente implementada, é necessário superar uma série de desafios e obstáculos. Isso inclui questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, capacitação de educadores, políticas educacionais, conscientização sobre a importância da abertura no ensino e a resistência das instituições de ensino brasileiras à adoção de novas práticas, como a

2.2 O acesso à informação e os meios de comunicação na era digital

O acesso à informação e os meios de comunicação, na era digital, desempenham um papel crucial na promoção da Educação Aberta. A internet e as tecnologias digitais possibilitam o acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, incluindo cursos online, vídeos educativos e materiais didáticos (LIMA, 2019). Além disso, as redes sociais e plataformas de compartilhamento de conteúdo têm facilitado a troca de conhecimentos e experiências entre estudantes e educadores em todo o mundo (COSTA; POZZEBON; LOPES, 2020).

Em que pese a inegável e crucial contribuição do acesso à informação e dos meios de comunicação na era digital para a promoção da Educação Aberta, assiste-se a um recrudescimento de injunções judiciais que, tanto no âmbito nacional quanto em contextos internacionais, se afiguram como tentativas de cerceamento de conteúdos e informações. Tais iniciativas frequentemente almejam restringir o acesso a determinados conteúdos tidos por sensíveis ou controversos, sob a justificativa de salvaguardar interesses ou valores específicos.

Insta frisar que o presente empreendimento não apenas transgride os pilares basilares da liberdade de expressão e do acesso desimpedido à informação, mas também encarna uma ameaça direta à educação aberta e ao intercâmbio livre de ideias e informações, os quais são preceitos essenciais para o progresso societário no atual século. Essas medidas, amiúde embasadas em interpretações discutíveis do *corpus juris* ou em decisões discricionárias ao arrepio da lei, tendem a instaurar um clima de temor e autovigilância, corroendo, por conseguinte, o desenvolvimento intelectual e a multiplicidade de perspectivas inexoráveis em um mundo cada vez mais intrincado e interligado.

2.3 O papel das instituições de ensino superior na promoção da educação aberta

As IES desempenham um papel fundamental na promoção da Educação Aberta, tanto no cenário nacional quanto internacional. No exterior, instituições como a *The Open University* do Reino Unido têm sido pioneiras na oferta de cursos e programas educacionais online acessíveis a um público diversificado (HAGGARD et al., 2021). No Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) demonstra impacto positivo para a expansão do acesso à educação superior, especialmente em regiões remotas e desfavorecidas. Além disso, as IES tradicionais devem cada vez mais incorporar tecnologias digitais em seus currículos e práticas pedagógicas, buscando inovar e atender às necessidades de uma sociedade digitalmente conectada (GUIMARÃES, 2021).

Não obstante, é importante frisar que é crucial reconhecer os riscos enfrentados por essas instituições diante da não adaptação às demandas do mundo contemporâneo. Com o avanço acelerado das tecnologias digitais e a crescente

demanda por aprendizado flexível e personalizado, as IES enfrentam o desafio de se manterem relevantes e competitivas em um cenário educacional em constante evolução (KIRSCHNER; VAN MERRIËNBOER, 2020).

Nessa senda, a falta de adaptação às tecnologias digitais pode comprometer a qualidade do ensino e a experiência do aluno, dificultando o engajamento dos estudantes, a promoção de aprendizado significativo e a preparação adequada para os desafios do mercado de trabalho (CASTANHO; PACHECO, 2020). Essa recalcitrância em adotar inovações pode ocasionar uma deterioração na reputação institucional e a desconfiança por parte do corpo discente e da sociedade.

2.4 Experiência da BBC e a The Open University

A parceria entre a *British Broadcasting Corporation* (BBC) e a *The Open University* do Reino Unido é um exemplo inspirador de como a Educação Aberta pode transformar vidas. Por meio do programa *BBC Learning English*, a BBC oferece uma ampla variedade de recursos educacionais gratuitos para o aprendizado da língua inglesa em todo o mundo (BBC, 2020). A *The Open University* complementa essa iniciativa ao disponibilizar cursos online de inglês e outras disciplinas acadêmicas isoladas, permitindo que estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade e gratuito.

Além disso, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da Educação Aberta e na melhoria do acesso à informação e ao ensino. De acordo com Almeida (2021), a cultura digital oferece oportunidades para o desenvolvimento de metodologias criativas que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, Belawati e Rachmawati (2020) destacam o potencial das tecnologias digitais para resolver desafios e promover a educação aberta em todo o mundo.

2.5 Desafios e perspectivas para a educação aberta

Apesar dos avanços, a Educação Aberta ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a garantia de qualidade dos recursos educacionais, a capacitação de professores e a inclusão digital de populações marginalizadas. Além disso, questões relacionadas à propriedade intelectual e direitos autorais requerem uma abordagem cuidadosa para garantir o equilíbrio entre o acesso aberto ao conhecimento e a proteção dos interesses dos criadores.

A Educação Aberta representa uma oportunidade de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão social em larga escala, quiçá globalmente. Para maximizar seu potencial, é imperativo o engajamento de governos, instituições educacionais e sociedade civil na criação de políticas e iniciativas que incentivem e apoiem a Educação Aberta em todas as suas formas.

3 Educação digital

Nos últimos anos, a Educação Digital emergiu como um campo crucial no contexto da transformação digital da sociedade. Com a ascensão das tecnologias da Web 4.0, novas metodologias de ensino e a formação de novas gerações tornaram-se pautas essenciais na agenda educacional.

3.1 Educação digital e a era da web 4.0

No período compreendido entre 2011 e 2021, observou-se um substancial aumento no número de estudantes matriculados em cursos superiores de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), registrando um incremento de 474%. Paralelamente, ocorreu uma diminuição de 23,4% na quantidade de ingressantes em cursos presenciais. No ano de 2011, os ingressos por meio da EaD representavam 18,4% do total, enquanto em 2021, esse índice alcançou 62,8% (INEP, 2021).

A Educação Digital refere-se à utilização de tecnologias digitais no contexto do ensino e da aprendizagem, englobando desde a inserção de dispositivos tecnológicos em ambientes educacionais tradicionais até a disponibilização de conteúdos educacionais por meio de plataformas online (SANTOS, 2022). Com o avanço das tecnologias da Web, adentra-se na era da Web 4.0, caracterizada pela interconexão de dispositivos e sistemas, inteligência artificial e internet das coisas (GUIMARÃES, 2021). Nessa conjuntura, a Educação Digital emerge como um elemento crucial para preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado, complexo e globalizado.

No contexto da Web 4.0, a educação digital desempenha um papel disruptivo ao possibilitar experiências de aprendizagem personalizadas e adaptativas. Por meio da análise de dados e do emprego de algoritmos de *machine learning*, as plataformas educacionais têm a capacidade de oferecer conteúdos e atividades customizadas conforme as necessidades individuais de cada aluno. Por conseguinte, essa abordagem promove uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva, atendendo à diversidade de estilos de aprendizagem e ritmos de progresso dos estudantes.

3.2 Novas metodologias de ensino na era digital

As tecnologias digitais têm impulsionado o surgimento de novas metodologias de ensino, que enfatizam a participação ativa dos estudantes e a personalização do aprendizado (GOUVÉA, 2020). Nesse cenário, inclui-se a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a gamificação, que utilizam elementos de jogos para engajar os alunos (SILVA, 2023).

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, coloca os estudantes no papel de protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ao trabalhar em projetos práticos e significativos, os alunos aplicam conhecimentos teóricos na

solução de problemas reais, desenvolvendo habilidades de pesquisa, colaboração e resolução de problemas.

O ensino híbrido, por sua vez, combina elementos do ensino presencial e online, permitindo uma maior flexibilidade e personalização do aprendizado. Os estudantes têm a oportunidade de acessar conteúdos e interagir com colegas e professores tanto em sala de aula quanto em ambientes virtuais. Isso possibilita uma abordagem mais adaptativa e personalizada, que se ajusta às necessidades individuais de cada aluno.

A gamificação é outra estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover a motivação intrínseca. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e narrativas, ao processo de aprendizagem, os alunos sentem-se mais motivados a participar ativamente das atividades educacionais e a buscar o domínio dos conteúdos, inclusive, supervenientes.

3.3 Formação de novas gerações para o mundo digital

A formação das novas gerações deve contemplar não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e críticas necessárias para o mercado e para a vida no mundo digital (ALMEIDA, 2021). Nesse sentido, a Educação Digital desempenha um papel primordial ao promover a alfabetização digital, a cidadania digital e a ética na internet (GOUVÊA, 2020).

Para promover a alfabetização digital, é importante desenvolver habilidades de busca, avaliação e uso responsável de informações na internet. Os estudantes precisam aprender a discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis, e a proteger sua privacidade online. Ademais, a cidadania digital envolve o entendimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos no ambiente digital, incluindo questões de acesso equitativo, liberdade de expressão e segurança online.

Nesse caminho, a atuação ética na internet é crucial para a transformação digital dos estudantes em cibercidadãos¹. Estes devem internalizar os preceitos éticos que governam a utilização da tecnologia e da informação, abrangendo a observância dos direitos autorais e a salvaguarda dos dados pessoais. Por último, cumpre ressaltar que esse processo de aprimoramento é intrínseco ao próprio aluno, não incumbindo às entidades educacionais ou demais instituições a sua normatização, obstrução ou qualquer interferência dessa natureza.

3.4 Educação criativa: fomentando a inovação

A Educação Criativa propõe uma abordagem inovadora e multidisciplinar, que estimula a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas (SANTOS, 2022). Por meio de atividades como projetos interdisciplinares, *maker spaces* e aprendizagem baseada em desafios, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para a inovação e o empreendedorismo (ALMEIDA, 2021). A Educação

Criativa é uma aliada poderosa na formação de uma geração capaz de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Os projetos interdisciplinares permitem que os alunos integrem conhecimentos de diferentes áreas do currículo para resolver problemas do mundo real. Por exemplo, um projeto sobre sustentabilidade pode envolver conceitos de ciências, matemática, geografia e artes, levando os alunos a explorar soluções criativas para questões ambientais.

Os *maker spaces*, ou espaços de criação, são ambientes onde os estudantes podem experimentar, prototipar e construir projetos utilizando ferramentas e tecnologias diversas. Esses espaços promovem a aprendizagem *hands-on* e o trabalho colaborativo, incentivando a criatividade, o trabalho em equipe e a inovação.

A aprendizagem baseada em desafios coloca os alunos diante de problemas complexos e autênticos, que exigem soluções criativas e colaborativas. Essa abordagem desenvolve a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, preparando os estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

3.5. Plano nacional de educação digital no brasil

No Brasil, o Plano Nacional de Educação Digital (PNED) foi instituído visando promover a integração das tecnologias digitais na educação básica e superior (BRASIL, 2018). O PNED estabelece diretrizes para a formação de professores em tecnologias educacionais, a produção de conteúdos digitais e a infraestrutura das escolas (BRASIL, 2018). No entanto, para que o PNED seja efetivo, é necessário investimento em capacitação docente, infraestrutura tecnológica e indicadores de resultado, os quais orientarão no processo de tomada de decisão pelos gestores (SILVA, 2023).

O PNED também prevê a criação de políticas de inclusão digital para reduzir as desigualdades no acesso e uso das tecnologias digitais. Isso inclui a garantia de acesso à internet de qualidade em todas as escolas e a distribuição de dispositivos tecnológicos para os estudantes que não possuem acesso em casa.

Por fim, a educação digital representa uma oportunidade única de transformar o ensino e preparar as novas gerações para o mundo digital. Com a integração das tecnologias e a adoção de novas metodologias de ensino, é possível criar ambientes educacionais mais dinâmicos, inclusivos e alinhados com as demandas do século XXI. O Plano Nacional de Educação Digital no Brasil é um passo importante nessa direção, mas é necessário um compromisso contínuo com a inovação e a qualidade educacional para que se alcance o pleno potencial da educação digital e o atendimento dos anseios sociais.

4. As novas formas de aprendizagem

As experiências imersivas, como a realidade virtual (RV) e a realidade

¹Indivíduo que utiliza a internet de forma responsável (ARNAUD, 2014)

aumentada (RA), têm se destacado como ferramentas poderosas para enriquecer a prática pedagógica. Essas tecnologias oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem ativa e contextualizada, permitindo que os alunos explorem ambientes virtuais e interajam com conteúdos de forma mais envolvente e significativa. Estudos têm demonstrado que o uso de experiências imersivas no contexto educacional pode aumentar a motivação dos alunos, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover a transferência de conhecimento para situações do mundo real.

4.1 Escolarização aberta

O ensino contemporâneo tem sido profundamente influenciado pelas novas formas de aprendizagem, impulsionado pelo avanço da tecnologia digital e da inteligência artificial. Nesse contexto, a escolarização aberta emerge como uma abordagem inovadora que busca promover a flexibilidade, a personalização e a inclusão no processo de ensino (CASTANHO; PACHECO, 2020). Sob essa perspectiva, as experiências imersivas e a integração da inteligência artificial têm se destacado como ferramentas poderosas para enriquecer a prática pedagógica e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Tal iniciativa tem sido desenvolvida em vários projetos europeus, como o CONNECT, que apoia cerca de mil professores de escolas no Brasil e na Europa; e 10 mil estudantes na “adoção da escolarização aberta, integrando ciência-ação no currículo básico usando ciência-participativa com a comunidade: famílias, universidades e empresas” e concebe a educação científica como componente-chave para estudantes, especialmente os de grupos desfavorecidos, a se conectar com as habilidades científicas em suas vidas, estudos, e futuras carreiras profissionais para um mundo sustentável (RABELO; OKADA, 2023, p. 641).

A tecnologia digital aberta tem proporcionado oportunidades sem precedentes para transformar a maneira como os conceitos são transmitidos e compreendidos. A utilização de recursos, como realidade aumentada e realidade virtual, permite que os alunos mergulhem em ambientes simulados e interativos, facilitando a compreensão de conceitos complexos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

4.2 Experiências imersivas na educação

As experiências imersivas, como a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA), oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem ativa e contextualizada, permitindo que os alunos explorem ambientes virtuais e interajam com conteúdos de forma mais envolvente e significativa (KIRSCHNER; VAN MERRIËNBOER, 2020), como mencionado acima. Pesquisadores têm demonstrado que o uso de experiências imersivas no contexto educacional pode aumentar a motivação dos alunos, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover a transferência de conhecimento para situações do mundo real

(CHUANG et al., 2018; COSTA; POZZEBON; LOPES, 2020).

Na realidade aumentada, os elementos digitais são sobrepostos ao ambiente real, permitindo que os usuários interajam com informações virtuais enquanto continuam conscientes do mundo ao seu redor (COSTA; POZZEBON; LOPES, 2020). Por outro lado, na realidade virtual, os usuários são completamente imersos em um ambiente virtual criado digitalmente, onde podem interagir com objetos e ambientes que não existem no mundo real (KIRSCHNER; VAN MERRIËNBOER, 2020). Por conseguinte, enquanto a realidade aumentada, como o projeto RA nas escolas da Universidade Federal de Santa Catarina², pode ser considerada uma forma de imersão, ela oferece uma experiência diferente da realidade virtual, pois mantém uma conexão com o mundo real enquanto adiciona elementos virtuais.

4.3 Inteligência artificial

A integração da inteligência artificial (IA) na educação tem o potencial de transformar radicalmente como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados (LUCKIN, 2018). A IA pode ser empregada para personalizar o processo educacional, adaptando o conteúdo e as atividades conforme as necessidades e preferências individuais de cada aluno. Além disso, sistemas de IA podem fornecer *feedback* instantâneo e personalizado, auxiliando os professores no acompanhamento do progresso dos alunos e na identificação de áreas com dificuldades (SIEMENS; BAKER, 2019).

Essa integração da IA no ensino pode abrir portas para a criação de ambientes de aprendizagem mais adaptativos e eficientes, capazes de atender às necessidades individuais de cada aluno. Por exemplo, sistemas de tutoria inteligente podem identificar lacunas de conhecimento e propor atividades específicas para preenchê-las, ajudando os alunos a alcançarem seu pleno potencial. Além disso, a IA pode facilitar a coleta e análise de grandes volumes de dados sobre o desempenho dos alunos, permitindo que os educadores identifiquem tendências e padrões que possam informar a tomada de decisões pedagógicas mais eficazes (SIEMENS; BAKER, 2019).

Por fim, é imperativo ressaltar que a preservação do livre acesso a dados e informações deve ser resguardada sem quaisquer restrições, assegurando a plena autonomia do usuário para selecionar os recursos educacionais que melhor atendam às suas necessidades. Nesse sentido, é essencial que os princípios fundamentais de liberdade de expressão e de informação sejam protegidos e promovidos, conforme preconizado pelos normativos constitucionais, legais e infralegais vigentes.

5. Considerações finais

Diante das rápidas mudanças tecnológicas que permeiam a sociedade, as

²O projeto tem como propósito a criação, capacitação e distribuição **gratuita** de artefatos de RA, para os professores das escolas públicas do ensino fundamental e médio de todo Brasil. Saiba mais em: <https://raescolas.ufsc.br/>

instituições de ensino superior não podem mais se manter passivas. Pelo contrário, é imperativo assumirem um papel protagonista, liderando esforços para integrar efetivamente a tecnologia em seus processos educacionais, pesquisas e serviços à comunidade. Isso implica não apenas na adoção de novas ferramentas e plataformas digitais, mas também na reconfiguração dos currículos, metodologias de ensino e estratégias de engajamento dos estudantes, visando prepará-los adequadamente para os desafios e oportunidades do mundo digital e atender às demandas sociais e do mercado.

Ademais, é importante ressaltar que a inovação tecnológica não é apenas uma questão de sobrevivência para as IES e para as escolas, mas também uma oportunidade para promover a qualidade acadêmica, a inclusão e a democratização do conhecimento. Ao abraçar a transformação digital de forma proativa, as instituições de ensino podem ampliar seu alcance e impacto, atendendo às necessidades de uma gama mais diversificada de alunos e comunidades.

Não obstante, para alcançar esse objetivo, é crucial que as IES invistam em capacitação docente, infraestrutura tecnológica e parcerias estratégicas público-privadas, a fim de maximizar os benefícios da tecnologia enquanto mitigam seus possíveis desafios e impactos negativos. A transformação tecnológica oferece às IES a oportunidade de se reinventarem e se reafirmarem como pilares do progresso social, econômico e cultural em um mundo cada vez mais digitalizado.

A inovação digital está redefinindo o panorama educacional e profissional, e as instituições de ensino superior precisam estar na vanguarda desse movimento para garantir sua relevância e sustentabilidade no futuro. Ser meramente receptivo às mudanças tecnológicas não é mais uma opção viável, as IES devem adotar uma postura proativa, investindo em infraestrutura digital, desenvolvendo currículos adaptáveis e promovendo uma cultura de inovação em todos os *campi*.

Por fim, insta frisar que, em um cenário onde a educação a distância e o ensino digital ganham, cada vez mais, relevância e complexidade, é imprescindível reconhecer a importância dos gestores e da formação em administração para ocupar funções de liderança e gestão institucional. A gestão eficaz de instituições de ensino requer habilidades multidisciplinares, que vão desde o conhecimento técnico das plataformas e tecnologias educacionais até a compreensão dos princípios administrativos, tecnológicos, jurídicos e pedagógicos. Além disso, a capacidade de liderar equipes, desenvolver estratégias e adaptar-se a um ambiente em constante mudança, são aspectos fundamentais para o desempenho satisfatório na gestão de instituições de ensino contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação e Tecnologia na Cultura Digital**: Metodologias Criativas. São Paulo: Senac, 2021.
- ARNALD, André-Jean. **La governance** : un outil de participation. Paris : LGDJ, 2014.
- BBC. BBC **Learning English**. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>. 2020.
- BELAWATI, T., & RACHMAWATI, Y. (2020). **Open Education and Digital Technology**: Issues and Challenges. Routledge, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Digital**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/pned>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:
<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- CASTANHO, M. E. L.; PACHECO, J. A. Escolarização aberta: novos contextos e perspectivas. **Revista Portuguesa de Educação**, 33(1), 63-82, 2020.
- COSTA. A. M; POZZEBON. E; LOPES. L. M. D. Realidade aumentada e leitura: uma possibilidade de inovação do ato de ler. In: VEIGA. I. P. A;
- FERNANDES. R. C. A. (org.). **Por uma didática da educação superior**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 243-262.
- CHUANG, T. Y., CHEN, W. T., HO, C. C.; CHANG, Y. H. Enhancing students' learning effectiveness and performance through augmented reality-assisted personalized adaptive learning systems. **Computers & Education**, 125, 396-409, 2018.
- GOUVÉA, Lívia. **Tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Moderna, 2020.
- GUIMARÃES, Carlos. **Web 4.0: The Next Generation Internet**. New York: Springer, 2021.
- HAGGARD, S., et al. **Open Universities**: The Changing Global Landscape.

Springer, 2021.

KIRSCHNER, P. A.; Van MERRIËNBOER, J. J. G. Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 55(4), 215-226, 2020.

LIMA, J. C. **A Era da Informação e a Educação: Impactos, Desafios e Perspectivas**. Atlas, 2019.

LUCKIN, R. Artificial intelligence in education: Where it's going and where it's been. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(3), 256-276, 2018.

RABELLO, C. R. L.; OKADA, A. Escolarização aberta no desenvolvimento de multiletramentos em projetos de proteção ambiental. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 23, n. 77, abr/jun. 2023.

SANTOS, Andréia. **Educação Digital: Práticas e Desafios no Contexto Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SIEMENS, G; BAKER, R. S. A future of rapid change: MOOCs and learning analytics. In S. Yu, M. Ally & A. Tsinakos (Eds.), **Emerging Technologies in Distance Education** (pp. 159-178). Athabasca University Press, 2019.

SILVA, Thiago. **Inovação na Educação: Novas Tendências e Desafios**. São Paulo: Editora Penso, 2023.

O impacto positivo das novas tecnologias na educação: Lições da história recente

Airton Jordani Jardim Filho¹

*"I was born in a house with the television always on
Guess I grew up too fast
And I forgot my name
We're in cities at night and we got time on our hands
So leave the driving to us
And it's the real thing"*

Os versos reproduzidos na epígrafe deste artigo são de autoria de David Byrne e foram retirados de uma música chamada *Love for sale* - que integra o álbum *True Stories* - lançada em setembro de 1986 pela banda *Talking Heads*. Eventualmente tais versos me vêm à mente quando opiniões de ditos especialistas sobre o uso da tecnologia em sala de aula emergem, ora veja, da internet... essa nova tecnologia que ganhou nosso mundo há pouco mais de trinta anos. Explico: pertenço à chamada Geração X, a última das gerações a ter crescido sem internet, sem *EaD* e tantos outros *gadgets* contemporâneos, os quais são parte inseparável de nossa sociedade nas últimas décadas. Mas tínhamos a televisão. E ela era quase onipresente. De fato, assim como nos versos de Byrne, "eu nasci numa casa com a televisão sempre ligada".

Era, na época, uma das grandes novas tecnologias. A primeira transmissão em cores no Brasil ocorreu justamente no ano em que nasci, 1972. A Copa do Mundo de Futebol de 1970 foi a primeira a ser transmitida em cores, mas não no Brasil. Aqui só foi possível assistir Carlos Alberto, Jairzinho, Pelé e seus colegas fazerem em cores sua magia em reprises posteriores. E era, assim como a maioria das novas tecnologias contemporâneas, execrada pelos especialistas. Não vou entrar no mérito da certeza que se tinha que a televisão acabaria com o cinema, pois isso seria por si só assunto para outro texto.

O efeito nocivo que a exposição prolongada à televisão causava na mente das crianças era parte do discurso de muitos estudiosos e, ganhou ainda mais corpo, com a chegada dos videogames no final dos anos 1970 e início dos 1980. Com resoluções de tela baixíssimas, as interfaces dos jogos eletrônicos da época obrigavam as crianças e adolescentes a empregar sua imaginação para enxergar naquela meia dúzia de pixels piscando na tela o mesmo herói ricamente ilustrado na capa do jogo.

¹Doutor em Ensino de Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Licenciado em Educação Artística: Artes Visuais, pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Faculdade CESUSC.



Figura 1: embalagem (à esquerda) e tela do jogo (à direita) do videogame "Didi na mina encantada", lançado no Brasil para a plataforma Odyssey, da Philips, em 1983.

Fonte: <https://experienciaodyssey.com.br/didi/>.

Ainda assim, os televisores e os videogames afetariam de forma terrível o futuro das crianças da Geração X. Imagine aquelas que, como eu, nasceram (e cresceram) em uma casa onde a TV estava sempre ligada? E que, se não tivessem condições de ter seu próprio videogame, sempre teria um amigo ou vizinho que o chamaria para jogar no seu.

Mas nem tudo estava perdido. Mencionei que a televisão era quase onipresente e que uma parcela das crianças podia ter acesso aos videogames. No entanto, havia um local no qual passávamos muitas horas de nossas vidas e aonde essas tecnologias não chegavam. Era final dos anos 1970 e eu, como tantas outras crianças da classe trabalhadora, estudava em uma escola pública onde reinava absoluto o modelo liberal tecnicista. Na escola não tínhamos televisão e nem videogame (nem qualquer outra nova tecnologia diferente de um quadro verde de giz) para ameaçar nosso futuro: nosso desenvolvimento estava seguro, protegido sob um sistema de avaliação rígido e um ensino desprovido de interdisciplinaridade, que não considerava as particularidades dos alunos.

Mas o futuro nunca correspondeu ao que o ensino tecnicista nos preparava para ser. A tecnologia avançou ainda mais rápido e em pouco mais de uma década, e os computadores dominaram uma parte significativa do trabalho. Todos que quiseram ser algo mais do que Bakhtin² chama de funcionário do saber, tiveram que fazê-lo por conta própria. Surgiram, claro, cursos e mais cursos para ensinar os jovens a operar computadores e preencher esse *gap* deixado pela educação formal. O

²É preciso dizer isso: ainda que eu não pudesse reclamar nem do ginásio e nem da universidade, todavia, fundamentalmente eu me formei estudando por conta própria. Tudo e sempre. Porque as instituições escolásticas, oficiais, não podem, na realidade, dar uma instrução que possa satisfazer plenamente. Quando uma pessoa limita-se a isso, então, em essência, torna-se... um funcionário do saber" (BAKHTIN, M; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo* – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. Tradução de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 39).

mercado de trabalho precisava de mão de obra qualificada e a escola - outrora eficaz para formar operários - não tinha previsto essa necessidade.

E, pasmem, a televisão e o videogame não apenas fracassaram em destruir nossa geração, como foram suplantados no final do século XX pela internet, pois agora as pessoas tinham computadores pessoais também em suas casas: um eletrodoméstico a mais nos bens de consumo almejados pela classe média.

No entanto, não é raro encontrar pessoas dessa mesma faixa etária - nenhuma delas estudiosa da educação, claro - que exaltam como era boa a escola em "nossa tempo". Não era. Mas em tempos de um presente instável e dinâmico, e de um futuro incerto e desconhecido, nada mais normal do que nos voltarmos ao passado para buscar um pouco de tranquilidade. Mas não qualquer passado. Um passado revisitado a partir de memórias pouco confiáveis e suscetíveis às nossas necessidades de segurança e conforto. Huyssen fala da necessidade da sociedade ocidental contemporânea de se valer da memória e de um processo de musealização para, juntos, constituírem uma proteção contra a obsolescência e o desaparecimento: "para combater a nossa profunda ansiedade com a velocidade de mudança e o contínuo encolhimento dos horizontes de tempo e de espaço"³.

A introdução deste texto foi propositadamente focada em demonstrar como a sociedade - tão temerosa do futuro - tratou o avanço tecnológico como ameaça e o continua fazendo, mesmo depois de todas as transformações recentes no mundo.

Aliado ou ameaça? O trunfo da tecnologia perante uma pandemia

Desde os primórdios da televisão até a ascensão da internet e dos dispositivos digitais, as novas tecnologias sempre despertaram medo e receio quanto ao seu papel na formação das pessoas. No entanto, essas ferramentas acabaram por se tornar recursos valiosos para promover a aprendizagem e estimular o pensamento crítico e a criatividade. Mais do que isso: em 2020 tivemos uma crise global. Em questão de meses, o vírus intitulado SARS-CoV-2 se espalhou pelo mundo todo infectando e causando a morte de milhões de pessoas em decorrência de complicações da Covid-19.

Uma das medidas para diminuir a propagação da doença foi o fechamento de escolas. Crianças e adolescentes de todo o Brasil ficaram afastados das suas escolas. Tão logo se percebeu que este afastamento seria longo, tratou-se de buscar meios alternativos para que as atividades pudessem acontecer de alguma forma. Destaque para a rápida adaptação das instituições educacionais e a necessidade crítica de ferramentas digitais para manter a continuidade do aprendizado nesse momento de crise.

Qual não foi a surpresa? Os computadores e sua rede mundial, a internet, se tornaram uma alternativa viável para uma parte dessas comunidades escolares, com a realização de aulas e atividades mediadas pelo ciberespaço. E assim

³HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Ed. Aeroplano. 2000, p. 28.

foram, até o avanço da vacinação e a diminuição da letalidade da Covid-19, com a gradual volta ao ensino presencial. Novamente, "especialistas" correram para os meios de comunicação para denunciar o estrago causado na educação desses jovens e o quanto isso impactaria no futuro de toda uma geração.

Infelizmente não se viu nenhum tipo de avaliação sobre como teria sido se não houvesse, minimamente, a possibilidade do uso da tecnologia para a realização de atividades escolares online. Não se enalteceu o benefício que a tecnologia gerou ao permitir que muitas crianças pudessem, ainda que longe da maneira ideal, ter acesso à educação. Não se destacou sua relevância contínua na promoção de uma educação resiliente e acessível. Muito antes pelo contrário: os críticos de plantão - desconsiderando completamente que toda a transição para o digital foi feita às pressas, sem tempo para planejamento, adaptações ou testes - apontaram seus dedos em riste para a baixa qualidade do ensino naquele período. Não se destacou os malefícios causados pelo isolamento social forçado, não se sublinhou o impacto do medo (de perder entes queridos ou, em última análise, o emprego) nas famílias. Nada disso contribuiu mais para a queda na qualidade do ensino do que o fato de ser feito na modalidade a distância.

O espaço de discussão deveria ser utilizado, por exemplo, para questionar por que as escolas públicas têm tão poucos recursos para levar adiante esse tipo de alternativa. Os "especialistas" deveriam buscar entender por que é tão grande a desigualdade social em um país como o nosso, a ponto de algumas crianças disporem de uma infraestrutura de *hardware* e *software* adequada em suas residências, enquanto uma imensa maioria não dispunha de recurso algum.

Matérias nos meios de comunicação apressaram-se em mostrar crianças tentando realizar suas atividades online em um único celular disponível para toda a família, geralmente sem acesso adequado à internet. Mas essas mesmas matérias nunca fizeram perguntas realmente incômodas, tais como: por que aquela família não tinha acesso a recursos tecnológicos básicos? Por que professores não tinham condições mínimas de realizar seu trabalho online?

A disparidade entre a educação do pobre e a educação das camadas mais abastadas nunca esteve tão escancarada. Dados do IBGE mostram que dos 3,6 milhões de alunos sem acesso à internet em 2021, 94,7% deles eram de escolas públicas⁴. Mas, novamente, a culpa era da tecnologia, não da má distribuição de renda no Brasil. Enfim, não se pode deixar de sublinhar como a pandemia acelerou a transformação digital na educação, ainda que esta não tenha ocorrido de forma homogênea e justa.

Apesar de todos os males que causou, a pandemia acabou impulsionando a aceitação e adoção mais ampla de tecnologias que podem continuar a moldar o futuro do ensino, mesmo depois da crise sanitária ter sido superada.

⁴<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/09/16/dos-36-milhes-de-estudantes-sem-acesso-internet-em-2021-947-pontos-percentuais-eram-de-escolas-publicas-diz-ibge.ghtml>

EAD no Brasil: desde 1936 lutando contra o preconceito

Embora não seja o objetivo deste texto, é importante traçar um breve histórico da Educação a Distância (EaD) no Brasil, pois compreender sua origem e contexto ajuda a entender sua realidade atual. Afinal, o senso comum insiste em tratar a EaD como fruto da criação da rede mundial de computadores, levando-se a entender que antes da internet não existia EaD, e que seu grande salto teria ocorrido durante a pandemia de Covid-19.

No entanto, aqueles mesmos jovens no final dos anos 1970 e 80 lembrão, sem dúvida, dos famosos anúncios do Instituto Universal Brasileiro (IUB) e seus cursos profissionalizantes, encartados em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica ou da Luluzinha.



Figura 2: Reprodução do anúncio, em página dupla da Revista em Quadrinhos da Turma da Mônica, do Instituto Universal Brasileiro (cerca 1986). Fonte: reprodução.

Fundado em 1941, o IUB foi o segundo instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência. Em 2009, o IUB já havia formado mais de 4 milhões de pessoas. Mas a EaD no Brasil começou ainda antes disso. Em 1904, o Jornal do Brasil já registra um anúncio de profissionalização por correspondência para datilógrafo.

O marco da EaD no Brasil, no entanto, é considerado o uso da radiodifusão com fins educativos, em 1934, com Roquete-Pinto e sua Rádio

Escola Municipal, no Distrito Federal⁵ (na época, no Rio de Janeiro). Desde então, a EaD passou por muitas fases e evoluções no Brasil e no mundo. Seu grande salto tecnológico veio, de fato, por conta da internet.

Durante a década de 2010, o que se viu foi uma enorme expansão da oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Dados do Ministério da Educação mostram que entre 2011 e 2021, o ensino superior EaD cresceu 474%, enquanto o número de ingressantes em cursos presenciais teve um recuo de 23,4% neste mesmo período⁶. O grande desafio de se lidar com um crescimento nessas proporções em tão curto período é a questão da qualidade. A expansão da oferta, principalmente, por meio das instituições de ensino superior privadas, deve ser acompanhada de perto pelos órgãos governamentais, sob pena de - como tudo que cresce desenfreadamente e sem controle - se perder de vista critérios mínimos de qualidade em detrimento de uma oferta de cursos de valor baixo e sem uma qualidade mínima adequada.

O próprio Ministério da Educação, atento a estas questões, começa a propor mudanças na oferta e limitações necessárias para a boa formação dos futuros profissionais. Um bom exemplo disso é a recente suspensão das autorizações para novos cursos de licenciatura 100% EaD e o consequente estudo, por parte do MEC, da proibição de cursos dessa natureza.

Obviamente que o preconceito com a suposta falta de qualidade da EaD também vem de longa data, não é algo recente. Não à toa, desde muito tempo quando alguém comete uma gafe no trânsito, sempre há outro motorista para perguntar, em tom de deboche: "tirou sua licença para dirigir por correspondência?". Novamente o tradicional medo do desconhecido aliado à tecnofobia - tão cara à nossa sociedade - deixam sua marca em algo que, embora tenha seus problemas e questões a serem resolvidas, não só veio para ficar, mas, também, transformar.

Desde seu surgimento, a EaD tem tido um importante papel dentro do sistema educacional. Ampliando-se, adaptando-se e apropriando-se das novas tecnologias, tem sido responsável por complementar a educação tradicional, com seu papel transformador na democratização do acesso à educação, especialmente em contextos como o brasileiro. Isso inclui a superação de barreiras geográficas, a criação de oportunidades educacionais para populações remotas, oferta de cursos com um valor acessível para parcelas da população que não teriam como estudar de outra forma, entre tantos outros benefícios.

O caso da Suécia e o banimento das telas

Em maio de 2023 uma decisão do governo sueco causou furor nas redes sociais: a ministra da educação daquele país decidiu paralisar seu plano de

⁵ ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância. Volume 10. 2011.

⁶<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>

digitalização das escolas. Na prática, a iniciativa visava banir as telas e trazer de volta os livros físicos. A turma de "especialistas" tecnofóbicos em educação regozijou-se. Era a oportunidade ideal de justificar todos os seus pavores e receios, afinal a Suécia é um país avançado, com excelente IDH⁷.

Mas como toda a informação que circula nas redes sociais, a paralisação do plano de digitalização tem muitos fatores a serem considerados. Embora a Suécia seja, sim, um país com excelentes índices sociais e de desenvolvimento humano é necessário contextualizar o momento em que tal decisão é tomada. Assim como diversos outros países do mundo - pois trata-se de um fenômeno global -, o país escandinavo também foi tomado de assalto por uma onda fascista. Em 2018, a BBC alertava o mundo de que a Suécia havia se tornado "o centro da extrema-direita e do supremacismo branco na Europa"⁸.

De lá pra cá, não se pode afirmar que as coisas melhoraram. Lotta Edholm, a ministra da educação da Suécia, é parte do governo do primeiro-ministro Ulf Kristersson. Seu partido, intitulado Moderado, é, na verdade, um dos partidos que formaram a coalizão conservadora que conduziu Kristersson ao poder. Mas o que chama a atenção não é o partido do primeiro-ministro, mas os demais partidos que o apoiam. Em especial o *Sverigedemokraterna*, ou democratas suecos, no idioma local, que tem 73 cadeiras no parlamento. Criado por neonazistas, o partido de extrema-direita liderado por Jimmie Åkesson tem como principais bandeiras a anti-imigração, o combate ao multiculturalismo e o nacionalismo exacerbado⁹.



Figura 3: Jimmie Åkesson, líder do partido de extrema-direita Democratas Suecos. Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frihamnsdagarna_2022_Foto_Tommy_Winterski%C3%B6ld_Vestlie_\(52361661771\)_\(cropped\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frihamnsdagarna_2022_Foto_Tommy_Winterski%C3%B6ld_Vestlie_(52361661771)_(cropped).jpg)

⁷<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/ministerio-da-educacao-estuda-fim-dos-cursos-de-licenciatura-100-ead>

⁸<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43062949>

⁹<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62921629>

A decisão de Edholm de paralisar o plano de digitalização das escolas seguiu-se do lançamento de um programa de reintrodução dos livros¹⁰. Foram 60 milhões de euros em 2023 e serão mais 45 milhões em 2024 e 2025, para custear um livro impresso por matéria para cada aluno. Ainda não se pode afirmar que isso vai melhorar a qualidade da leitura dos pequenos suecos, mas certamente fará muito bem à indústria gráfica daquele país.

É como a anedota sobre o pai que tem uma filha adolescente que começa a namorar. Incomodado com a situação, o pai exige que ela encontre o namorado apenas na sala de sua casa. Como os encontros tornam-se muito frequentes, o pai - indignado com a situação - toma uma decisão drástica para resolver a situação: retira o sofá da sala.

Aparentemente, a Suécia e seu governo conservador resolveram o problema da mesma forma: retirando o sofá da sala. O avanço da tecnologia é inevitável. As telas farão, cada vez mais, parte da vida das crianças suecas. Se há, de fato, uma queda na qualidade da compreensão de leitura dos pequenos, não será privando os alunos do acesso à tecnologia em sala de aula que isso será resolvido. Edholm, como legítima representante do campo conservador, gosta de usar frases de efeito, tais como "livros têm vantagens que nenhum tablet pode substituir" ou "corremos o risco de criar uma geração de analfabetos funcionais".

Destaca-se o fato de se estar tratando de uma medida polêmica, mas que em tempos retrógrados soa como música aos ouvidos populares. Medida essa tomada por uma liderança política do campo conservador. Durante o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro no Brasil (2019 - 2022) se assistiu a uma série de medidas e anúncios escabrosos com relação à educação no país, muitos deles bancados por seu mentor intelectual, o já falecido astrólogo e autodeclarado filósofo Olavo de Carvalho, que foram desde "entrar com um lança-chamas no MEC e tirar Paulo Freire lá de dentro"¹¹ até a escolha de um ministro da educação com um título de doutorado falsificado em seu currículo¹².

Na gíria do futebol a expressão "jogar para a torcida" é usada para definir o comportamento daquele jogador que faz firulas, cria jogadas bonitas, porém inócuas... em suma, não contribui em nada para o seu time vencer a partida, tampouco tem qualquer outra preocupação que não a auto exposição.

Novamente, como no caso das televisões e videogames, as telas são as culpadas para uma queda no rendimento escolar das crianças. Não se questiona o uso que é dado aos *gadgets*, não se questiona o modelo escolar, desgastado e obsoleto. O problema, é claro, é o sofá.

Tecnologias em sala de aula: um novo paradigma

A adoção das novas tecnologias em sala de aula representa uma mudança significativa no paradigma educacional, que vem sendo impulsionada pela naturalização do uso de computadores, tablets e celulares por crianças. O

¹⁰<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/629278-suecia-paralisa-seu-plano-de-digitalizacao-das-escolas>

¹¹<https://www.agazeta.com.br/brasil/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-0818>

¹²<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/ministro-decatelli-cai-por-maquirar-curriculo-e-reforca-pessimismo-sobre-o-futuro-da-educacao-sob-bolsonaro.html>

movimento vem de fora para dentro e é um fenômeno dos tempos em que se vive. A familiaridade e aceitação generalizada desses dispositivos pelas crianças tornaram-se pontos cruciais no ambiente educacional contemporâneo.

É essencial explorar como essas tecnologias podem ser, cada vez mais, uma extensão natural do processo de aprendizagem, transformando a maneira como as crianças interagem com o conhecimento. Combater seu uso no ambiente escolar torna-se uma iniciativa ineficaz, uma vez que fora da escola, a tendência é justamente o inverso disso.

O sistema escolar deve entender de que maneira pode adotar as tecnologias digitais como parte integrante do ambiente educacional. É fundamental reconhecer sua capacidade de engajar os alunos e facilitar o acesso a uma ampla gama de recursos educacionais, pois este é o caminho mais lógico e racional. É justamente por conta da vida das crianças fora da sala de aula - e seu relacionamento com tais tecnologias - que há uma crescente demanda por métodos de ensino mais dinâmicos e interativos por parte dos alunos.

Em um artigo intitulado "Celular, fotografia e escola: (re) inventando um espaço discente de criatividade"¹³", escrito há 10 anos e oriundo de sua pesquisa de pós-graduação, Sandrine Allain já questionava a proibição de celulares em sala de aula e a necessidade de se normatizar seu uso. Sua pesquisa reuniu 309 estudantes e 12 professores da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis (RME), com enfoque nos aspectos de uso de fotografias e vídeos, assim como de ferramentas de edição e espaços de compartilhamento. Em suas considerações, a autora afirma: "O celular, com seus recursos de fotografia e de vídeo, pode ser profícuo no ensino", mas alerta: "contanto um planejamento devidamente fundamentado, com objetivos pedagógicos elaborados e pertinentes, motivadores tanto para os professores quanto para os estudantes".

Este alerta leva a um importante ponto a respeito do uso das novas tecnologias em sala de aula: é necessário reconhecer e enfrentar os desafios associados a este uso. O que está sendo aqui defendido não é o uso irrestrito e sem orientação. Pelo contrário, sabe-se que um dos principais desafios é o potencial para distrações, com os alunos podendo se desviar do foco acadêmico para atividades não relacionadas ao aprendizado. Além disso, há a necessidade de garantir equidade no acesso às ferramentas tecnológicas, especialmente em um país como o Brasil, onde as disparidades socioeconômicas podem limitar o acesso dos alunos a dispositivos e recursos digitais.

O estudo realizado por Allain serve para ilustrar a integração bem-sucedida dessas ferramentas no processo de aprendizagem. Existem muitos outros, onde é possível analisar seu uso em diferentes contextos. Instituições e educadores têm demonstrado com êxito como a utilização estratégica de tecnologias digitais pode melhorar significativamente a experiência educacional dos alunos.

Por meio de abordagens inovadoras e práticas pedagógicas adaptadas

¹³https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/7177/Artigo_18__Celular_Fotografia_e_Escola_15591521697394_7177.pdf

ao ambiente digital, o uso da tecnologia pode trazer muitas melhorias na participação dos alunos, seja pela compreensão do conteúdo ou pelo desenvolvimento de habilidades essenciais. Com o devido planejamento, investimento em capacitação docente, apoio da gestão escolar e dos órgãos responsáveis, é possível consolidar este novo paradigma educacional impulsionado pela tecnologia, muito mais condizente com a realidade onde os alunos estão inseridos.

Perspectivas (nem tão) futuras na educação brasileira: a era da inteligência artificial

É impossível falar em novas tecnologias na educação, em 2024, e não falar dos avanços da inteligência artificial (IA). Nos últimos anos, o mundo tem testemunhado avanços notáveis no campo da inteligência artificial, e seu impacto na educação promete ser igualmente revolucionário. À medida que se aproxima de uma era cada vez mais digitalizada, é inevitável considerar as perspectivas futuras e os desafios a serem superados na integração eficaz da IA na educação.

A inteligência artificial abre um vasto leque de oportunidades para transformar a educação em diversos aspectos. Uma das áreas mais promissoras é a personalização da aprendizagem. Com algoritmos avançados de IA, por exemplo, os educadores podem adaptar o conteúdo e o ritmo de ensino às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo uma experiência educacional mais eficaz e envolvente. No contexto brasileiro, isso poderia significar a diminuição da heterogeneidade socioeconômica e cultural dos alunos, permitindo que mais estudantes recebam o suporte necessário para uma educação de melhor qualidade, compatível com suas necessidades e que respeite sua individualidade.

Evidentemente, as oportunidades oferecidas pela inteligência artificial na educação vão muito além da simples evolução tecnológica. Elas requerem uma profunda valorização, capacitação e reconhecimento dos professores e professoras, que desempenham um papel central nesse processo de transformação. A responsabilidade por valorizar os professores e garantir sua capacitação adequada - assim como possibilitar que alunos de escolas públicas e oriundos de famílias de baixa renda - recaia sobre políticas públicas bem planejadas e implantadas. São elas que devem assegurar programas de formação contínua e desenvolvimento profissional, proporcionando aos educadores as habilidades necessárias para se apropriarem da tecnologia com propriedade, segurança e tranquilidade. Além disso, políticas eficazes devem reconhecer o papel crucial dos professores na implementação bem-sucedida de iniciativas baseadas em inteligência artificial, valorizando sua expertise e experiência em sala de aula. Ao fortalecer o apoio aos professores e promover uma cultura de valorização e incentivo à carreira docente, as políticas públicas contribuem significativamente para o avanço da educação e o desenvolvimento pleno dos alunos.

Outra aplicação importante da IA na educação é a análise de dados, e diz respeito ao seu uso pelas autoridades governamentais, como ministério e

secretarias de educação nos estados e municípios. Por meio da coleta e análise de grandes volumes de dados, os sistemas de IA podem identificar padrões e tendências que ajudam a entender melhor o desempenho dos alunos e a embasar decisões sobre o planejamento curricular e reforma educacional. Existe uma grande diversidade de contextos educacionais e desafios a serem enfrentados, e a IA pode facilitar (e muito) o entendimento das necessidades regionais com relação às mudanças e atualizações curriculares.

Como diria o poeta, nem tudo são flores. Embora as oportunidades sejam promissoras, a integração da inteligência artificial na educação brasileira também enfrenta desafios significativos: a garantia da privacidade, a segurança dos dados dos alunos, o acesso equitativo à tecnologia e, claro, as preocupações éticas relacionadas ao uso da IA na tomada de decisões educacionais.

É fundamental garantir a transparência e a equidade. Experiências recentes demonstram que uma das prioridades deve ser a prevenção de vieses algorítmicos¹⁴ que possam amplificar ainda mais as diferenças socioculturais e naturalizar os imensos abismos que separam os alunos de classes mais favorecidas daqueles oriundos de famílias com menor poder aquisitivo.

À medida que se avança em direção a uma era de inteligência artificial na educação brasileira, é crucial abordar esses desafios de maneira proativa e colaborativa. Ao fazê-lo, pode-se maximizar o potencial da IA para transformar a educação, oferecendo experiências de aprendizagem mais personalizadas, eficazes e inclusivas para todos os alunos do país. Com um compromisso conjunto com a inovação responsável e a equidade educacional, pode-se moldar um futuro educacional que prepare os alunos brasileiros para os desafios e oportunidades do século XXI.

Considerações finais

Em resumo, ao longo desta análise, o que se buscou foi examinar o impacto das novas tecnologias na educação, desde as primeiras dúvidas até as perspectivas futuras, passando pela adaptação durante a pandemia e pelos desafios enfrentados pela Educação a Distância (EaD) no contexto brasileiro. Destacou-se como a televisão e os videogames, hoje consolidados na vida cotidiana, já foram vistos como vilões - justamente por serem tecnologias recentes para a maioria das pessoas -, e como esta questão é cíclica e ressoa nos debates contemporâneos sobre o uso de tecnologia na educação. Além disso, foram analisadas decisões recentes, como o banimento das telas nas escolas suecas, ressaltando a complexidade dos fatores relacionados a decisões como estas, ainda mais em se tratando de um contexto histórico e político onde o conservadorismo ganha cada vez mais espaço junto à preferência popular.

Foram, ainda, trazidos à tona os potenciais impactos da inteligência artificial na transformação da educação brasileira. Destaca-se a importância de

¹⁴https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/599393/Inteligencia_artificial_vies_racista_preconceituoso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

uma abordagem cuidadosa e inclusiva ao incorporar a inteligência artificial na educação, visando não apenas melhorar a eficiência e a qualidade do ensino, mas também garantir que nenhum estudante seja deixado para trás no processo de transformação digital.

Em suma, o papel das novas tecnologias na educação é complexo e multifacetado. Embora ofereça inúmeras oportunidades para aprimorar o ensino e a aprendizagem, também apresenta desafios significativos que exigem atenção cuidadosa. A pandemia de Covid-19 acelerou a adoção de tecnologias educacionais, destacando a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas e a infraestrutura digital nas escolas. No entanto, essa rápida transição também expôs disparidades existentes no acesso à tecnologia e nas habilidades digitais, reforçando a importância de abordagens inclusivas e equitativas na integração de novas tecnologias na educação.

Portanto, é essencial reconhecer o papel transformador das novas tecnologias na educação, mesmo diante das incertezas iniciais. Ao compreender e abraçar essas mudanças, a sociedade estará preparada para construir um futuro educacional mais dinâmico e inclusivo, onde as oportunidades de aprendizagem são ampliadas e enriquecidas pelas inovações tecnológicas. Por mais assustadoras que as novas tecnologias possam parecer, é importante analisar suas potencialidades de forma prática e racional, sem espaço para alarmismos e pânicos infundados.

A história recente tem mostrado que o problema nunca foi a tecnologia, mas seu uso. No caso específico da educação, mais do que isso: a ameaça não está no acesso às novas tecnologias, mas na falta dele.

Seriam os rankings acadêmicos internacionais relevantes para o conjunto das ies públicas brasileiras?

Sonia Pereira Laut

Resumo: O presente artigo pretende oferecer um quadro abrangente do fenômeno do sistema de classificação de universidades iniciado na China, que invade e mobiliza os círculos acadêmicos internacionais desde a primeira década do século XXI. Nos últimos anos, as universidades têm buscado se adequar às demandas do mundo contemporâneo e àquelas dos agentes financiadores nacionais e internacionais, buscando se internacionalizar na busca do cobiçado título do que se convencionou chamar de “universidades de padrão mundial”, mas também tentando não perder seu compromisso com a pertinência, qualidade e compromisso social. Essas questões estão presentes nos diversos *rankings* acadêmicos e permeiam as ações dos organismos que os promovem em busca de critérios para sua elaboração de forma a refletir um real panorama dos sistemas acadêmicos internacionais e nacionais que sirva de parâmetro aos usuários e agentes da educação superior. O estudo apresenta os principais *rankings* acadêmicos, seus elementos de avaliação e discute sua pertinência, principalmente para as IES públicas brasileiras, frente à sua especificidade e diante dos desafios postos pelo crescimento das novas modalidades de oferta e expansão do uso das novas tecnologias.

Palavras-chave: *rankings* acadêmicos, educação superior, universidades.

Um tema relativamente pouco estudado no país, mas em grande evidência no cenário acadêmico nacional e internacional, é aquele dos sistemas de classificação das universidades. Os *rankings* acadêmicos internacionais têm aparecido, desde o início dos anos 2000¹, como um instrumento extremamente valorado no processo de visibilização e internacionalização das instituições de educação superior. É verdade que excelência, reputação, reconhecimento, fama, marca e imagem são conceitos que têm um valor mais simbólico que material, principalmente quando aplicados à educação superior e às funções que ela desempenha, mas há ampla evidência de que essas características têm sido levadas em consideração no caso de decisões tanto individuais - dos alunos e suas famílias -, quanto de grupos-agências financeiradoras nacionais e internacionais, no momento de optar por uma IES.

Sendo o *ranking* uma abordagem estabelecida, com metodologia e procedimentos correspondentes, para exibir a posição comparativa do total das instituições ou certas facetas de seu desempenho (SADLAK, 2006, p.2), ele tem sido usado também como *benchmarking*, tal qual referido por Sebastián (2004), ao

¹Embora seja considerada uma invenção norte-americana e exista desde o início do século XX, segundo Sadlak (2006, p.1).

²<https://www.shanghairanking.com/>

³<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

analisar os possíveis instrumentos para a internacionalização e aumento da visibilidade das IES. Nesse sentido, é utilizado como uma ferramenta para o autodesenvolvimento da instituição, combinando a possibilidade de desenvolver as respectivas provisões para a certificação de qualidade, principalmente à base da autoavaliação, comparação, troca de boas práticas, no “espírito de colaboração” contido nos documentos da UNESCO (1998). Por outro lado, os *rankings* das melhores universidades mundiais são instrumentos que conferem visibilidade internacional às instituições e vêm encorajando a competição entre as IES no nível nacional e internacional em sua busca do que se convencionou chamar de “universidades padrão mundial”, do inglês *world class universities*.

Promovidos por diversas entidades (mídia, agências governamentais, organismos de credenciamento, etc.) os mais respeitados internacionalmente são o *Ranking Acadêmico das Universidades Mundiais* (tradução nossa), do inglês *Academic Ranking of World Universities*, cuja sigla é ARWU, promovido pela *Shanghai Jiao Tong University* desde 2003 e posteriormente pela *Shanghai Ranking Consultancy*, também conhecido como *Shanghai Ranking*², e seu similar europeu promovido pelo *Times Higher Education Supplement*, cuja sigla é TEHS³, publicado anualmente desde o ano de 2004. Ambos avaliam as IES com base em sua pesquisa, tendo como critérios produtividade, impacto e excelência na investigação científica. O primeiro é forte na identificação daquelas de alto desempenho, tanto na América do Norte quanto na Europa, e está baseado na premissa de que a pesquisa é determinante para a universidade. Sua origem remonta ao momento em que a China decidiu criar universidades de nível internacional e necessitou definir os critérios de excelência para as mesmas⁴. Entre seus principais indicadores estão o número de prêmios Nobel existentes na IES, de medalhas *Fields*, (Nobel na área de matemática) e de artigos publicados em revistas científicas como *Nature* e *Science*. Esse *ranking* foi inicialmente bastante criticado em todo o mundo, sendo que a Europa, especialmente a França, denunciou sua avaliação voltada para a pesquisa, principalmente aquela relacionada às ciências da vida e às chamadas *hard sciences*, em detrimento da formação dos estudantes e a não valorização de publicações em outras revistas científicas de língua não inglesa.

Já o segundo segue um conjunto diferente de indicadores, baseados na opinião de especialistas, incluindo algumas medidas da qualidade da educação, embora, se caracterize como mais espelhado nas IES britânicas, modelo quase nunca exequível àquelas de fora da Europa, principalmente às de países periféricos (SAISANA, M; D'HOMBRES, B., 2008). Também no Reino Unido é publicado desde 2004 pela *Quacquarelli Symonds Limited*, o *QS World University Ranking*⁵, que apresenta classificações de IES por áreas de conhecimento (sendo o único a enfatizar a empregabilidade dos egressos e a sustentabilidade como elementos de análise e um dos mais consultados atualmente).

Já na Espanha, o Laboratório de Cibermetria do Conselho Superior de Investigação Científica (CSIC), que é uma agência estatal ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia daquele país, produz um importante instrumento de avaliação internacional das IES, com base no estudo quantitativo do processo de

comunicação acadêmica através da internet, que é o *Ranking Mundial de Universidades na Web*, conhecido como *Webometrics*⁶. Este se caracteriza como uma pesquisa realizada desde 2004 e publicada duas vezes por ano, em janeiro e julho, usando indicadores cíntométricos (número de trabalhos publicados e citações, relatórios e outros documentos com extensão pdf, ps, doc, ppt, nos últimos 10 anos) e baseado em diferentes aspectos da presença das instituições na *web*, tais como visibilidade, tamanho, produtividade e impacto. Entre seus critérios estão incluídos indicadores de pesquisa e de qualidade referentes ao desempenho de estudantes e docentes, além da visibilidade e o desempenho global da instituição medido pelos acessos, via internet, aos artigos por elas produzidos, o que acaba por penalizar a visibilidade internacional daquelas que não possuem sites em língua inglesa, considerada como língua franca da *web*. Seus organizadores consideram a presença de uma instituição de ensino e pesquisa na *web* um indicativo de sua excelência e de seu comprometimento com a disseminação do saber.

Além dos clássicos já citados, existem aqueles que avaliam outros indicadores acadêmicos, como por exemplo, a produção científica, como o *Scimago Institutions Ranking*, cuja sigla é SIR⁷, que avalia o número de publicações, documentos citáveis e citações. Existem ainda inúmeros outros *rankings*, sempre com a função de oferecer informações sintéticas para pais e estudantes, outros como o do *Center of Excellence for Women in Science* (CEWES), da Alemanha, e aqueles que, seguindo talvez um modismo na criação de tais classificações, são voltados para cursos de graduação e pós-graduação em áreas específicas.

Sabe-se que no meio acadêmico internacional a objetividade desses sistemas atuais de categorização é bastante criticada, não obstante os mesmos tenham se convertido num fenômeno global e sejam utilizados para os propósitos mais diversos, que vão desde a escolha de uma instituição pelos estudantes, a possibilidade de estabelecer ações de cooperação entre as IES e centros de pesquisa, a obtenção de recursos públicos e privados para seus propósitos ou estimular a concorrência e até para a consecução de credenciamentos nacionais e internacionais. A comprovação da relevância atribuída a tal fenômeno pode ser amplamente comprovada em sua visibilidade empírica no meio acadêmico, principalmente após a introdução de classificações por grandes regiões geográficas, e aqui cita-se o caso do Brasil, onde a mídia divulga insistente mente os seus resultados sem explicar precisamente do que se trata, o que foi avaliado e qual a diferença entre um *ranking* e outro, deixando pais, famílias, estudantes e sociedade em geral sem saber em qual modalidade uma IES se difere ou é melhor que as outras, em qual grupo regional se deu a classificação (no âmbito internacional? Na América Latina? Entre as Universidades brasileiras públicas e privadas?) Por outro lado, estas classificações geram ações concretas como as relatadas por Sadlak (2006) do uso de *rankings* internacionais focados em

⁴Embora também se afirme que um de seus objetivos fundadores tenha sido o de estabelecer um referencial internacional como balizador para o envio de estudantes chineses para qualificarem-se no exterior.

⁵<https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

⁶www.webometrics.info

⁷<http://www.scimagoir.com/>

desempenho de pesquisa e prestígio acadêmico pela Comissão Europeia para seus financiamentos, bem como por países que percebem o desempenho de suas universidades como insatisfatórios ao que almejam chegar. O que se constata é o aumento crescente da percepção de que não é incomum o fato que conseguir uma posição de liderança entre as instituições acadêmicas inclui, além dos requisitos usuais como padrões acadêmicos, liderança, interesse em empreendedorismo e inovação, qualidades derivadas dos objetivos do *ranking* como aquele de “favorecer/criar a excelência internacional”.

Há que se ter em conta que a adoção dos *rankings* e a ampla discussão internacional que ainda causam, principalmente no meio acadêmico europeu, que vê as Instituições de língua inglesa sempre no topo das qualificações, também deve ser vista como um reflexo do avanço do Processo de Bolonha⁸ no âmbito daquele continente, o qual apresentou sua dimensão externa e todo o impacto que a classificação de suas universidades pode causar na política traçada pelo Conselho Europeu no âmbito da Estratégia de Lisboa⁹ e corroborada pela seguidas diretrizes da Comissão Europeia no sentido da criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), adotando um novo marco jurídico e proporcionando uma série de ferramentas com o objetivo de alcançar uma Europa mais democrática, transparente e eficaz.

Nesse espaço, a mobilidade de estudantes e jovens pesquisadores, tanto continentais como estrangeiros, passou a ser facilitada, evitando o que se convencionou chamar de fuga de cérebros, principalmente para os Estados Unidos, tornando as universidades europeias mais atrativas, regulamentando o reconhecimento de estudos no sentido de qualificar a região para enfrentar uma realidade internacional cada vez mais competitiva.

Frente a essas políticas e em meio às especificidades avaliadas pelos principais *rankings*, os europeus passaram a ver suas universidades avaliadas em posição de desvantagem frente às norte americanas, o que pôs em xeque o seu sistema de ensino superior. Tal constatação desencadeou uma reação quanto aos indicadores utilizados, com as IES europeias buscando uma definição de qual tipo de universidade se configuraria como melhor para seus países.

Por outro lado, a constatação do crescimento de sua importância no cenário acadêmico internacional e as inúmeras polêmicas que vinham desencadeando, levou o Centro Europeu para a Educação Superior da UNESCO

⁸Entre os objetivos do Processo de Bolonha estão: (i) alcançar uma convergência nos programas de graduação e pós-graduação na Europa; (ii) facilitar a mobilidade de estudantes e docentes; (iii) adotar o sistema de transferências de créditos europeus; (iv) estimular a criação de processos para assegurar a qualidade das universidades; (v) promover a aprendizagem ao longo da vida; (vi) promover mundialmente o sistema europeu de universidades.

⁹Adotada pelo Conselho Europeu na Cimeira de Lisboa de março de 2000, durante a presidência portuguesa da União Europeia, visando transformar aquele bloco “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (PORTUGAL, 2010). Vale lembrar que o prazo de tal transformação estabelecido no documento foi estendido de 2010 para 2020.

¹⁰IREG. Disponível em:

http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=112
No ano de 2009 passou a denominar-se Observatório sobre *Rankings* Acadêmicos e Excelência.

(UNESCO-CEPES) e o Instituto para a Política em Educação Superior de Washington a criarem, em 2004, o *International Ranking Expert Group* (IREG)¹⁰. Em sua segunda reunião, realizada em maio de 2006 em Berlim, o IREG acordou em considerar um conjunto de dezesseis princípios para a análise dos seguintes itens pelos *rankings*: a) os propósitos e objetivos dos sistemas de classificação; b) a metodologia: o desenho e peso dos indicadores; c) a coleta e processamento dos dados; d) a apresentação dos resultados.

Tais princípios deveriam reger a qualidade e boas práticas na classificação das instituições de educação superior, do ponto de vista nacional, regional, ou mundial e ficaram conhecidos como Princípios de Berlim sobre *Rankings* de Instituições de Educação Superior.

Os Princípios de Berlim

a) Propósitos e Objetivos

- *Rankings* não devem ser a única maneira pela qual as instituições de ensino superior são avaliadas, mas devem complementar o trabalho do governo e outros órgãos supervisionando o ensino superior.
- Compiladores devem ter seu grupo-alvo, a finalidade da tabela classificatória em mente e desenvolver seu sistema de classificação de acordo com tais requisitos - não há um tamanho único. Nesta perspectiva, os compiladores devem reconhecer a diversidade, tendo as diferentes missões e objetivos das instituições de ensino superior em conta, e consultar frequentemente especialistas e as próprias instituições.
- Compiladores devem indicar quais as fontes de dados são usadas no *ranking* e serem claros sobre a mensagem que cada fonte transmite. É considerado como uma boa prática combinar as diferentes perspectivas fornecidas por várias fontes, a fim de obter uma visão mais completa de cada instituição.
- *Rankings* internacionais, em particular, devem levar em conta as características específicas de diferentes sistemas de ensino superior, acordando com o fato de que as noções de qualidade não são

necessariamente compartilhadas por diferentes países ou sistemas.

b) Metodologias (*design* e ponderação dos indicadores):

- Compiladores precisam ser transparentes sobre suas metodologias e escolha dos indicadores de acordo com sua relevância e a validade (ou seja, em vez de contar o que é medido, medir o que contam).
- Compiladores precisam medir, sempre que possível, os resultados, em vez de insumos, especificar os pesos atribuídos aos indicadores diferentes (se usados) e limitar quaisquer alterações destes.

c) Coleta e Tratamento de Dados

- É recomendável o uso de dados auditados e verificáveis, sempre que possível, incluindo os que são coletados de acordo com procedimentos reconhecidos de coleta de dados científicos (para evitar erros), a aplicação de medidas de garantia de qualidade para a classificação própria e medidas organizacionais que reforcem a credibilidade de classificação, tais como conselhos consultivos.

d) Apresentação dos Resultados do Ranking

- Compiladores são recomendados a fornecer aos usuários uma compreensão clara de todos os fatores utilizados para desenvolver uma tabela classificatória e permitir aos usuários escolher a forma como o *ranking* é exibido (e, idealmente, como as variáveis devem ser ponderadas).
- *Rankings* devem ser compilados em uma forma que elimine ou reduza os erros nos dados originais e ser organizados ou publicados em um formato que permita que os compiladores façam as correções, caso sejam necessárias, e para que os usuários do *ranking* possam ficar cientes delas.

Fonte: (SAISANA, M; D'HOMBRES, B., 2008, p.93) tradução nossa.

Os princípios de Berlim passaram a ser adotados, nos últimos anos, em um modelo chamado de classificação multidimensional, pelos principais organismos que, ano a ano, publicam as classificações em nível nacional, regional e mundial. Não em todos os casos, centram sua atenção nos padrões acadêmicos ou nos papéis que as IES desempenham na sociedade e nos sistemas educativos em que estão inseridas, já que os parâmetros para medir a qualidade das IES e, por fim, sua “classe ou qualidade mundial”, não podem ser aplicados sem levar em

conta as suas especificidades.

No Brasil, na linha do que vinha acontecendo em outras regiões do mundo, o jornal Folha de São Paulo criou, no ano de 2012, o *Ranking Universitário da Folha (RUF)*¹¹, que é uma avaliação do sistema universitário brasileiro, publicada uma vez por ano, sempre no mês de setembro. Em sua composição são utilizados dados nacionais e internacionais e pesquisas de opinião realizadas pelo Datafolha. Entre os dados que ajudam a compor as notas estão: indicadores levantados nas bases de periódicos científicos nacionais e internacionais; registros de patentes no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI); avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, vinculado ao Ministério da Educação), como o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); pesquisas de opinião realizadas com empregadores e professores; percentuais de aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil para a avaliação dos cursos de Direito. O objetivo do RUF é avaliar a pesquisa científica, a internacionalização, a inovação, a qualidade do ensino e a avaliação do mercado de trabalho.

O que se infere das classificações mundialmente divulgadas e conhecidas é que requerem das IES recursos substanciais, tanto públicos como privados, parecendo seus parâmetros terem sido pensados por e para as universidades dos países de língua inglesa. Tais requisitos dificilmente podem ser alcançados por universidades fora do eixo Europa/América do Norte, mesmo com comprovada qualidade em suas funções precípuas (de ensino, pesquisa e extensão). Sim, porque a complexidade do mundo contemporâneo, que apresentou as dificuldades de adaptação às pandemias e a toda uma gama de instabilidades geopolíticas, vem enfatizando cada vez mais a diminuição da mobilidade presencial acadêmica no âmbito internacional e/ou regional e ampliando os espaços para novas modalidades de oferta, como o já tradicional Ensino a Distância, bastante disseminado no Brasil e os Cursos *on line* Abertos e Massivos, do inglês *Massive On Line Open Courses (MOOCs)*, que são cursos gratuitos, flexíveis, oferecidos por plataformas estrangeiras e também brasileiras¹², acessíveis de qualquer lugar, bastando um bom acesso à internet. Outro exemplo é o incentivo à expansão da chamada internacionalização em casa, do inglês *Internationalization at home*, estudadas por Beelen & Jones (2015) e outros autores, com a inclusão de temas e experiências interculturais nos currículos acadêmicos, seja por videoconferência, mobilidade virtual, pesquisa colaborativa com colegas de outras regiões, na busca de uma interculturalidade inclusiva.

Em que pesem os dados aqui expostos, é entendimento que IES de padrão mundial ou internacional são aquelas capazes de fazer diferença para o mundo em termos de inovação e formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, mas também por seu comprometimento com as dimensões social, cultural, de valores e política, que formem profissionais comprometidos com a sociedade. Dessa forma, a existência

¹¹<https://ruf.folha.uol.com.br>

¹²Exemplificamos as plataformas Coursera, Udacity e edX e no Brasil a plataforma Veduca.

de algumas instituições com esse perfil no país torna-se benéfica para todo o sistema de ensino superior já que estabelecem marcos de qualidade acadêmica, interagem com instituições locais e contribuem para a formação de pessoal altamente qualificado que o retroalimenta.

O que se tem observado é que, mesmo envolvidos em polêmicas e passíveis de serem vistos com cuidado ou por outra, apenas como indicadores para o mundo acadêmico, os *rankings* vêm sendo assimilados como importantes mecanismos de visibilidade das universidades. Nesse sentido, a divulgação de uma boa posição obtida por uma IES tem servido como um incentivo aos docentes e pesquisadores, resultando na atração de bons estudantes e de importantes parcerias internacionais, o que pode se refletir num círculo virtuoso.

No que se refere ao Brasil, cujas IES ainda vêm ocupando posições bastante modestas nos *rankings* internacionais e onde a comunidade acadêmica aparentemente não os valoriza, é observável um crescente entusiasmo daquelas melhor avaliadas em dar publicidade aos resultados alcançados.

Elemento polêmico no movediço meio acadêmico cada vez mais provocado pelos processos de globalização (THERBORN, 2001; MILANI, 2006; BARTELSON, 2000), os *rankings* devem ser vistos, no que se refere às IES dos países não centrais, dentre as quais se inserem as públicas brasileiras, com a especificidade da qual são portadoras. Apartadas da lógica de mercado que rege a visibilidade perseguida por suas homólogas do hemisfério norte em busca de estudantes/clientes, que pagam anuidades e lhes ajudam a cobrir os recursos restringidos pelos cortes nos repasses governamentais, drasticamente afetados pela crise do capitalismo iniciada em 2008, e que se agrava a cada ano frente às já citadas crises geopolíticas e de saúde que se alastram, frente a um processo acelerado de interconexão global, nossas IES buscam prestígio, nacional e internacional, que se reverta em ampliação de parcerias nacionais e internacionais e, mais que isso, recursos para suas pesquisas em prol do avanço acadêmico-científico para o desenvolvimento do país.

Por fim, há que se discutir se essa busca por modelos exógenos é pertinente ou se as questões mais urgentes do avanço na produção de ciência e tecnologia para a superação das assimetrias regionais no país permitem investir recursos escassos e preciosos na busca de padrões de excelência impostos pelo mercado.

Referências:

BARTELSON, J. Three Concepts of Globalization. **International Sociology**, v.15, n.2, 2000.

BEELEN, JOS; JONES, ELSPETH. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, Adrian et all. **The European Higher Education Area. Between Critical Reflexions and Future Policies**. Switzerland, Springer, 2015.

MILANI, C. R. S. Globalização e Contestação Política na Ordem Mundial Contemporânea. **Caderno CRH**, Salvador, v.19, n.48, p.377-383, set/dez. 2006.

SADLAK, Jan. Validity of University Ranking and its ascending impact in higher education in Europe. **Office on Science and technology** (OST), vol 12, dec. 2006.

SAISANA, M ; D'HOMBRES, B. Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment. How much confidence can we have in Higher education Rankings? **Joint Research Center – Institute for the Protection and Security of the Citizen**, Luxembourg, OPOCE, 2008. Disponível em: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/11111111/12694> Acesso em: 17 de maio. 2024

SEBASTIÁN, Jesus. **Cooperación e Internacionalización de las Universidades**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos. 2004.

THERBORN, G. Globalização e desigualdades: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, v.3, n.6, p.122-169, jul./dez 2001.

UNESCO. **Higher Education in the twenty-first century**: vision and action. World Conference on Higher Education. Paris. 1998.

Revisão do marco regulatório da educação a distância no Brasil

*João Mattar
Daniela Karine Ramos*

Resumo

O Ministério da Educação (MEC) tem divulgado sua intenção de rever o marco regulatório da educação a distância (EaD) no Brasil. O objetivo deste artigo é discutir as iniciativas e os documentos legais que têm fundamentado esse movimento de revisão. Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. São apresentados, analisados e discutidos: a reforma do Novo Ensino Médio, referenciais de qualidade para a EaD, uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), grupos de trabalho criados pelo MEC, os dados do Censo da Educação Superior, consultas públicas propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo MEC, e portarias e resoluções que têm sido revistas. Os resultados deste estudo apontam para a falta de uma política pública estruturada e para processos de avaliação, supervisão e regulação insuficientes e inconsistentes, elaborados tendo em vista um sistema de educação superior consideravelmente inferior ao atual. Os problemas identificados são comuns tanto à educação presencial quanto à educação a distância. Não há, portanto, justificativas para o sobrestamento dos processos de autorização e da oferta de diversos cursos a distância, que vem sendo proposto pelo MEC. Trabalhos futuros podem adotar a mesma metodologia de pesquisa documental para atualizar a análise e a discussão de iniciativas e documentos legais envolvidos nesse movimento de revisão do marco regulatório da EaD no Brasil.

Palavras-chave: EaD; educação; ensino a distância; legislação; políticas públicas.

Abstract

The Ministry of Education (MEC) has announced its intention to review Brazil's regulatory framework for distance education. This article aims to discuss the initiatives and legal documents that have underpinned this revision movement. This is documentary research with a qualitative approach. The following are presented, analyzed, and discussed: the reform of the New High School, quality benchmarks for distance education, an audit carried out by the Federal Court of Accounts (TCU), working groups created by the Ministry of Education, data from the Higher Education Census, public consultations carried out by the National Council of Education (CNE) and MEC, and ordinances and resolutions that are being revised. The results of this study point to the lack of a structured public policy and to insufficient and inconsistent evaluation, supervision, and regulation processes designed for a higher education system considerably inferior to the current one. The problems identified are common to both face-to-face and distance education. There is, therefore, no justification for the suspension of the authorization processes and the offer of several distance courses, which has been proposed by MEC. Future works may adopt the same documentary research

methodology to update the analysis and discussion of initiatives and legal documents involved in this movement to revise the regulatory framework for distance education in Brazil.

Keywords: DE; education; distance learning; legislation; public policies.

1. Introdução

A educação a distância (EaD), ao longo de sua implementação no Brasil, tem sido motivo de críticas, que atualmente ganharam nova expressão, já que antes incluíam o governo, mas agora têm sido feitas pelo próprio governo. Essas críticas desconsideram as contribuições da EaD para a democratização do acesso ao ensino no Brasil, reforçando descrença e preconceito em relação a uma educação considerada de qualidade inferior, em comparação com a educação presencial (BANDALARIA, 2023; LACHTEM, 2015).

A esse contexto, soma-se o crescimento rápido e exponencial do ensino superior a distância, não apenas no Brasil, especialmente após a pandemia da covid-19 (JUNG; 2023; LEE, 2023; UBACHS; HENDERIKX, 2023), o que reforçou os questionamentos sobre a qualidade da EaD. Salienta-se que, no Brasil, o crescimento da educação a distância aconteceu nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, havendo uma percepção de alguns setores e profissionais de que essas IES se orientam pela lógica do mercado, do lucro e do capitalismo, e não pelos preceitos da qualidade e da função social da educação.

Entretanto, qualquer generalização apressada em relação à educação a distância deve ser refutada, pois não há um modelo único para a EaD. Ao contrário, a educação a distância envolve diferentes perspectivas metodológicas, recursos, modelos pedagógicos e profissionais na concepção, gestão e oferta de cursos. Tampouco há oposição entre educação a distância e educação presencial, já que ambas se orientam pelos mesmos objetivos e regulamentações em relação à formação, e ambas se deparam com desafios, muitas vezes similares, em relação à qualidade. Além disso, não há evidências empíricas ou científicas que possam sustentar que a educação presencial seja sinônimo de qualidade e, oportamente, a educação a distância seja sinônimo de qualidade inferior.

Considerando a disposição do Ministério da Educação (MEC) de rever o marco regulatório da educação a distância, bem como as atuais discussões e os movimentos que se estabeleceram no Brasil em torno da EaD, este capítulo tem o objetivo geral discutir as iniciativas e os documentos legais que têm fundamentado esse movimento de revisão.

A próxima seção apresenta e analisa algumas ações e alguns movimentos importantes nesse cenário de revisão do marco regulatório da educação a distância no Brasil. A seção seguinte discute esses documentos e iniciativas legais. A última seção faz um breve resumo do fluxo do texto, ressalta suas contribuições, aponta suas limitações e sugere trabalhos futuros.

2. Educação a distância no Brasil

Esta seção inicia-se pela definição do papel desempenhado pela educação a distância no novo ensino médio. Em seguida, reflete-se sobre os referenciais de qualidade da educação a distância, resumem-se os resultados de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), contextualizam-se dois Grupos de Trabalho (GTs) instituídos pelo MEC, listam-se alguns resultados do Censo da Educação Superior, apresentam-se duas consultas públicas realizadas sobre cursos de graduação, incluindo a proposta de um Projeto de Resolução para a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de licenciatura, culminando com a descrição de um projeto para a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES).

2.1. Educação a Distância no Novo Ensino Médio

Até pelo fato de o Brasil não ter uma tradição nem uma cultura de utilização da EaD na educação básica, o debate recente sobre a educação a distância não tem se restringido ao ensino superior.

O governo federal enviou para o Congresso, em outubro de 2023, um projeto de lei para ajustar alguns pontos do Novo Ensino Médio, aprovado durante o governo de Michel Temer. Em março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou, em votação simbólica, uma reforma do Novo Ensino Médio.

Antes dessa reforma, os conteúdos podiam ser oferecidos por meio de atividades online, e os sistemas de ensino podiam firmar convênios com instituições de educação a distância. O governo, entretanto, queria proibir a oferta dos componentes curriculares da formação geral básica na modalidade a distância, além de regulamentar a oferta da EaD em contextos específicos para os itinerários formativos.

A Câmara aprovou que a carga horária destinada à formação geral básica deva ser ofertada de forma presencial, admitindo, excepcionalmente, o ensino mediado por tecnologia para disciplinas obrigatórias, como matemática e química, entre outras, com base em um regulamento a ser elaborado pelo MEC. Segundo matéria assinada por Teixeira (2024), isso “não quer dizer que necessariamente irá tratar-se de uma aula gravada, sem professor do outro lado do vídeo, mas que abre margem para o ensino a distância”. Segundo o relator, deputado Mendonça Filho:

Quando você indica que quer acabar com a tecnologia e o uso dela para acessar o Ensino Médio, você na prática está cerceando o direito de boa parte da juventude que reside em áreas remotas do Brasil de acessar a aprendizagem. Não dá para raciocinar o Brasil a partir dos grandes centros urbanos (SANTOS; RODRIGUES; BARBIÉRI, 2024).

2.2. Referenciais de Qualidade

Referenciais de qualidade para a educação a distância precisam incluir grupos de interesse internos — gestores, professores, estudantes e funcionários, por exemplo — e externos — empresas, organizações profissionais e governos, por exemplo (UBACHS; HENDERIKX, 2023). Além disso, esses referenciais apresentam diferentes dimensões, como o design dos cursos, o apoio aos alunos, as tecnologias utilizadas e a avaliação dos programas e das disciplinas (BANDALARIA, 2023; JUNG, 2023). Latchem (2015) afirma que, em geral, na avaliação de qualidade na EaD, ouvimos pouco os alunos, além de que muitas agências e instituições envolvidas na aferição da qualidade tendem a utilizar de dados que são facilmente mensuráveis, como, por exemplo, o número de professores, o acervo da biblioteca e taxas de evasão, em vez de se preocuparem com os resultados e os impactos, como, por exemplo, os benefícios aos alunos e, de maneira mais ampla, à sociedade. Nessa perspectiva, seria importante, na aferição da qualidade na EaD, considerar e procurar medir os resultados e os impactos da formação a distância, por exemplo, a partir do acompanhamento dos egressos (JUNG, 2023; LATCHEM, 2015; UBACHS; HENDERIKX, 2023). A questão da qualidade vem sendo bastante discutida em função do crescimento acentuado do número de alunos em cursos de graduação a distância, devido, primordialmente, à pandemia da covid-19. Entretanto, a versão dos referenciais de qualidade para educação a distância vigente no Brasil foi publicada em 2007¹.

2.3. Auditoria do TCU

O TCU realizou uma auditoria nos processos de regulação, avaliação e supervisão de cursos superiores de graduação a distância. O relatório identificou diversos problemas, incluindo a ausência de uma política pública específica e estruturada para enfrentar os desafios da EaD: “o ciclo de uma política pública não está adequadamente estabelecido”, o que “impede que o padrão de qualidade dos cursos seja assegurado” (TCU, 2023, p. 2).

Outro problema identificado pela auditoria foi a inconsistência e insuficiência dos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos pelo MEC: [...] esse modelo de regulação foi elaborado para um sistema de ensino superior de magnitude inferior à existente nos dias de hoje, o que deve a se agravar no futuro com a tendência do crescimento da modalidade de ensino a distância no país, sem perspectiva de que a capacidade de regulação do MEC e Inep consiga acompanhar essa demanda. (TCU, 2023, p. 3). Apesar de a auditoria ter focado na educação a distância, as constatações envolveram também a educação presencial: Como agravante, essas falhas também se aplicam à educação como um todo, e não apenas na modalidade a distância, uma vez que não foi definida a Política Nacional de Educação Superior pelo Ministério da Educação, de forma estruturada como

¹<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>

deveria ser, típica de uma política pública. (TCU, 2023, p. 2)

2.4. Censo da Educação Superior

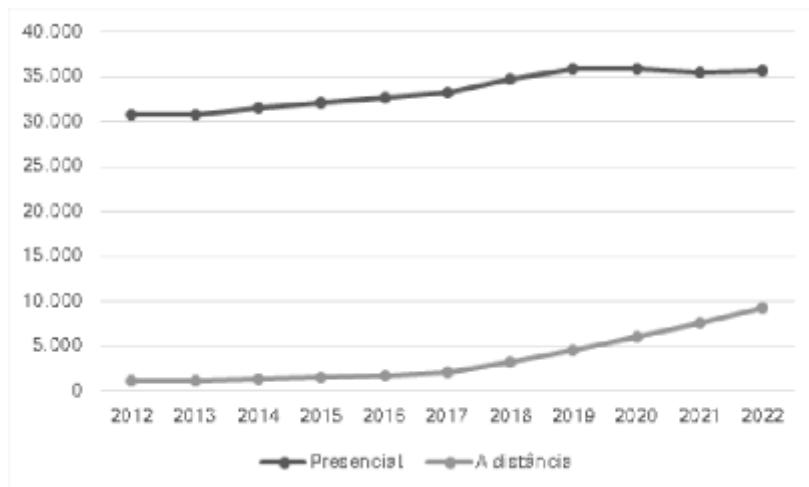
O Censo da Educação Superior² permite uma análise longitudinal, pois são disponibilizados dados desde 2012. Assim, é possível ter uma perspectiva evolutiva que inclui o período da pandemia.

Os dados referentes às matrículas em 2022 revelam que grande parte dos alunos estão matriculados em instituições privadas, o que corresponde a 78% do total de matrículas, enquanto nas instituições públicas há 22% do total de matrículas.

A análise das matrículas, considerando a categoria administrativa e a modalidade de ensino, revela que a educação a distância ofertada pelas instituições privadas tem o maior percentual de matrículas, correspondendo a 43,9%, enquanto a modalidade a distância nas instituições públicas corresponde a apenas 1,9% do total de matrículas no ensino superior. Já na modalidade presencial, tem-se 20,1% das matrículas no setor público e 34,1% no setor privado.

O número de cursos na modalidade presencial correspondia a 96,4% do total de cursos em 2012, enquanto na modalidade a distância correspondia a 3,6%. Ao longo dos 11 anos contemplados nos dados analisados, observa-se um aumento de 16,4% na quantidade de cursos presenciais e 700% nos cursos a distância. Desse modo, em 2022, os cursos a distância passam a corresponder a 20,4% do total de cursos ofertados no Brasil, conforme a Figura 1

Figura 1 — Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino no Brasil – 2012-2022



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

²<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

A apresentação dos dados do Censo da Educação Superior de 2022 pelo Inep e o MEC destacou a importância do processo de interiorização, descentralização e desconcentração do ensino superior no Brasil, no qual a educação a distância desempenhou um papel primordial. O Ministro da Educação, Camilo Santana, denominou o cenário de crescimento da EaD de surpreendente, alarmante e desafiador, que acenderia um sinal vermelho, exigindo do MEC o exercício de seu papel de coordenação e regulação. O Ministro chamou também a atenção para a relação professor/aluno na educação a distância: 1/39 nas IES públicas e 1/171 nas IES privadas (CANAL EDUCAÇÃO, 2023).

1.1. Grupos de Trabalho

Em 2022, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT EaD) com o objetivo de subsidiar a elaboração da política educacional para a oferta dos cursos de graduação em Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia na modalidade EaD. Ficaram sobrestados por doze meses os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação nessas quatro áreas. As atividades no GT envolveram a participação de diversos órgãos e entidades. Foi recorrente a preocupação com a oferta de cursos da área de Saúde na modalidade a distância, assim como foram comuns as manifestações contrárias à manutenção da previsão de até 40% da carga horária de cursos presenciais por atividades remotas.

Em 2024, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho³ temporário, de caráter interno, com a finalidade de estruturar e propor plano de ação para elaboração da Política Nacional de Educação Superior, contemplando as atividades de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. O GT poderá convidar especialistas e entidades para participar de suas reuniões, mas sem direito a voto.

1.2. Portaria sobre Graduação EaD

Em 2023, como sequência do GT EaD, o MEC propôs uma Consulta Pública em relação à oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD⁴. A Consulta propunha seis questões, que envolviam, dentre outros pontos, a alteração da exigência do conceito institucional de 3 (três) para 4 (quatro) para a aprovação de pedidos de credenciamento ou de recredenciamento para oferta de cursos na modalidade de educação a distância, além da indicação de que cursos de graduação só poderão ser autorizados e ofertados na modalidade EaD se a carga horária mínima exigida para as atividades práticas, estágio curricular, atividades de extensão e outros componentes ou atividades curriculares designados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como presenciais não alcançar 30% da carga horária total do curso. A aplicação dessa exigência de 30% de atividades presenciais implicaria na proibição da oferta dos cursos EaD de Direito,

Enfermagem, Odontologia e Psicologia, além de Biomedicina, Ciências da Religião, Educação Física (bacharelado), Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geologia/Engenharia Geológica, Medicina, Nutrição, Oceanografia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional.

Em seguida à Consulta Pública, em novembro de 2023 o MEC publicou a Portaria nº 2.041, sobre autorização de cursos e credenciamento de IES na modalidade EaD, que sobrestou por 90 dias os processos de autorização desses 16 cursos superiores na modalidade a distância, além das Licenciaturas em qualquer área. Ficaram também sobrestados os pedidos de credenciamento, na modalidade a distância, das IES que obtiverem Conceito Institucional para EaD (CI-EaD) inferior a quatro (MEC, 2023). Esse sobrestamento foi posteriormente prorrogado por mais 90 dias.

1.3. Resolução sobre DCNs de Licenciaturas EaD

Outra consulta⁵ específica para os cursos de licenciatura foi lançada em dezembro de 2023 pelo o CNE, abordando as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. De acordo com a proposta, a carga horária presencial mínima dos cursos de licenciatura na modalidade a distância deverá ser de 50%.

Em seguida à Consulta Pública, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 precede o Projeto de Resolução, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).”

O Parecer afirma que:

[...] a BNC-Formação (tampouco as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015) não enfrenta de modo incisivo um **problema que vem se agravando nos últimos anos**: o aumento de matrículas em cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) [...] (CNE, 2024, p. 9, grifo nosso).

O Parecer também traça um perfil do aluno de licenciatura a distância no Brasil:

[...] segundo dados do Censo do Ensino Superior, os estudantes que buscam cursos de licenciatura têm mais de 30 (trinta) anos, são mais pobres, têm pior desempenho no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em relação a alunos de cursos presenciais e em relação a outros estudantes que também fizeram curso EaD (CNE, 2024, p. 9).

É fato que o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. Os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida. A maioria,

³<https://abmes.org.br/arquivos/legisacoes/Portaria-mec-223-2024-03-13.pdf>

⁴<https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-a-distancia>

⁵http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254531-edital-de-chamamento-formacao-de-professores-prorrogacao&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192

proveniente do ensino público, teve dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior (CNE, 2024, p. 10).

Nos resultados, ficou explicitada a mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério (CNE, 2024, p. 10).

Apesar de o Projeto de Resolução mencionar “o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica” (CNE, 2024, p. 27) e “a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino [...] desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital; (CNE, 2024, p. 27), manteve a carga horária presencial mínima dos cursos de licenciatura na modalidade a distância em 50%.

1.4.Diversos

Está em revisão também a Resolução CNE/CES nº 1 (2016), que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.

Para enfrentar esses desafios listados nesta seção, o MEC decidiu reativar o Projeto de Lei 4372/2012 para a criação de um Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES)⁶.

O INSAES seria uma autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, vinculada ao Ministério da Educação, mas com autonomia administrativa e financeira. Sua finalidade principal seria supervisionar e avaliar instituições e cursos de educação superior. A Taxa de Avaliação *in loco* foi fixada no projeto inicialmente em R\$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais).

2.Discussão

Como vimos, foi aprovado um retrocesso em relação à possibilidade de utilização da educação a distância no Ensino Médio no Brasil, que ficou relegada a situações “excepcionais”, cabendo ainda regulação pelo MEC. E apesar da fala do relator Mendonça Filho em defesa do uso da tecnologia para acesso ao Ensino Médio, fica patente a visão distorcida da EaD quando se menciona, na matéria destacada, “aula gravada, sem professor do outro lado do vídeo”. Afinal, uma aula gravada já não tem um professor que a gravou do outro lado do vídeo? De qualquer maneira, as atividades em educação a distância não são realizadas “no” ou “pelo” vídeo, mas, em geral, em encontros síncronos (em ferramentas de webconferência) e em tarefas assíncronas (em ambientes virtuais de aprendizagem), que, aliás, podem ter maior ou menor presença docente, dependendo do modelo de EaD adotado.

Em relação ao ensino superior, é curioso que o governo faça críticas à educação a distância, sendo que a última versão dos referenciais de qualidade para

a EaD no Brasil data de 2007. A Resolução CNE/CES nº 1/2016, por exemplo, que está em revisão, menciona diversas vezes os padrões, referenciais, critérios e parâmetros de qualidade da educação a distância. Isso desvela uma contradição, pois muitos argumentos para a imposição de restrições à oferta de cursos a distância apoiam-se no questionamento da qualidade. Um movimento plausível seria rever os referenciais de qualidade e torná-los norteadores dos processos de regulamentação, autorização e avaliação dos cursos a distância.

Caberia também ao MEC e ao CNE apresentarem indicadores que comparem a qualidade dos cursos ofertados nas modalidades presencial e a distância. Até porque o relatório do TCU apresentado desfaz o mito de que a questão da qualidade está associada à modalidade: os mesmos problemas foram identificados na educação presencial e na educação a distância. Aliás, os problemas principais identificados pela auditoria não estão diretamente relacionados à qualidade, mas à falta de uma política pública para o ensino superior (presencial e a distância) e à inconsistência e insuficiência dos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores (presenciais e a distância).

Além disso, o crescimento do número de cursos e alunos na modalidade educação a distância não deveria ser visto como um problema, como o é pelo Ministro Camilo Santana e pelo Parecer CNE (2024). Do ponto de vista prático, esse crescimento, na verdade, é resultado da dinâmica de oferta e demanda: há instituições ofertando esses cursos e há alunos interessados em cursá-los. Impedir que esse ciclo se estabeleça ou continue pode ser visto como uma ingerência do Governo no direito de as IES oferecerem cursos, dentro dos parâmetros legais, e de os alunos estudarem onde e em que modalidade escolherem, um direito aliás universal. Além disso, vimos também que o relatório do TCU aponta para a falta de uma política pública estruturada para a educação superior por parte do MEC; todavia, sobrestamento não é sinônimo de política pública estruturada.

Em relação a esses sobrestamentos, a Deputada Renata Abreu encaminhou ao Ministro Camilo Santana um Requerimento de Informações, cujas perguntas podem ser utilizadas para enriquecer esta discussão:

1. O Ministério da Educação dispõe de estudos sobre o impacto dessa proibição no acesso à educação superior em todo o território nacional? Em quantos Municípios esse acesso virá a ser impedido? Em quantos Municípios o ingresso em cursos de graduação EaD é a única possibilidade de acesso à educação superior? Quantas vagas atualmente oferecidas, em cada uma dessas áreas, deixarão de existir?

2. Estudos apontam que alunos em 1890 municípios têm como única alternativa de acesso ao ensino superior a EaD, o ministério confirma esse número? Quantos ficarão desassistidos?

3. O Ministério da Educação dispõe de indicadores objetivos que comparem a qualidade dos cursos ofertados de forma presencial e a

⁶<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>

distância nessas áreas? Caso disponíveis, quais são e o quê revelam?

4. O Ministério da Educação dispõe de indicadores comparativos sobre empregabilidade e valorização profissional de egressos de cursos presenciais e a distância? Caso disponíveis, quais são e como são utilizados para orientar a elaboração das normas que regulam a oferta dessas duas modalidades de cursos na educação superior?

5. Configurada a proibição de oferta de cursos nessas áreas, estarão assegurados os direitos à conclusão de seus cursos aos estudantes matriculados nos cursos já autorizados? (ABREU, 2024).

Outro documento legal que o CNE está revisando, a Resolução CNE/CES nº 1/2016, expressa uma preferência pelas instalações das IES para a realização das atividades a distância, o que hoje faz cada vez menos sentido. Um curso a distância de administração, por exemplo, pode ter suas atividades bem desenvolvidas em uma empresa; um curso a distância de enfermagem, por sua vez, pode ter suas atividades bem desenvolvidas em um hospital ou uma clínica; e assim por diante. Cabe, portanto, superar a exigência de atividades em polos de apoio presencial e explicitar melhor a possibilidade de as IES estabelecerem parcerias com ambientes profissionais, para que os estudantes desenvolvam com melhor contextualização suas atividades práticas.

Por fim, a implementação do Projeto de Resolução sobre as DCNs de licenciatura provocará uma redução drástica no número de professores formados no Brasil nos próximos anos. Se for mantida a regra de que cursos com a exigência de pelo menos 30% de presencialidade nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) não puderem ser autorizados nem ofertados na modalidade a distância, não teremos mais licenciaturas EaD no Brasil, porque as DCNs propostas pelo CNE exigem um mínimo de 50% de presencialidade para esses cursos. Mas mesmo se a regra dos 30% não for mantida, a maior parte das IES privadas (e também públicas) não terão condições de logística para ofertar cursos que exijam 50% de atividades presenciais. Além disso, o próprio perfil dos alunos de licenciatura no Brasil, traçado no Projeto de Resolução (CNE, 2024), deixa claro que boa parte desses alunos não terá mais condições de realizar seus sonhos de acesso ao ensino superior.

3. Conclusão

Este artigo analisou e discutiu as iniciativas e os documentos legais que têm fundamentado o movimento de revisão do marco regulatório da educação a distância no Brasil. Identificou-se um preconceito em relação à EaD, considerada de menor qualidade do que a educação presencial, preconceito que foi ampliado pelo crescimento das matrículas em cursos a distância durante a pandemia da covid-19, principalmente na educação privada. Entretanto, este preconceito não tem sustentação em dados e evidências. Ao contrário, o MEC precisaria demonstrar, como cobra a Deputada Renata Abreu, quais estudos realizou para medir o impacto da revisão do marco legal da EaD no acesso ao

ensino superior no Brasil, especificamente em relação à formação de professores.

Este capítulo contribui para o debate sobre esse tema pela compilação dessas iniciativas e documentos legais, possibilitando assim uma melhor análise crítica por parte de todos os interessados. Uma das limitações desta pesquisa, entretanto, é que os documentos legais tendem a ficar obsoletos, por suas revisões e pelas publicações de novas portarias e resoluções. Nesse sentido, trabalhos futuros podem utilizar a mesma metodologia de análise documental para atualizar a discussão.

Agradecimentos

Esta pesquisa é financiada pelo Plano de Incentivo à Pesquisa – PIPEq da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Referências

ABREU, Renata. Requerimento de Informação. Apresentação 14 mar. 2024. RIC n.554/2024.

BANDALARIA, Melinda dela Peña. Program and Course Evaluation in Open, Distance, and Digital Education. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; JUNG, Insung (ed.). **Handbook of Open, Distance and Digital Education**. Springer, 2023. p. 763-779.

CANAL EDUCAÇÃO. Inep apresenta resultado do Censo da Educação Superior. **Y o u T u b e**, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6sts4nSVt0k>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CNE —Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°: 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Aprovado em 12 de março de 2024.

CNE —Conselho Nacional de Educação. 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.

JUNG, Insung. Quality Assurance in Online, Open, and Distance Education.

*In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; JUNG, Insung (ed.). **Handbook of Open, Distance and Digital Education**. Springer, 2023. p. 325-355.*

LATCHEM, Colin. Garantia de Qualidade na Educação a Distância Online. Tradução: Vinicius Lemos. *In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 319-353.

LEE, Kyungmee. Doutorados Online. Trad. João Mattar. *In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; JUNG, Insung (org). **Educação digital, aberta e a distância: uma visão internacional***. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023. p. 325-355.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 223, de 13 de Março de 2024**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4650/portaria-mec-n-223>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023**. Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na Modalidade a Distância - EaD alcançados pelo disposto nesta Portaria. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. **Relatório GT EaD Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Direito**. Versão revisada. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/materia/educação-superior/relatorio_gt_ead_psicologia_enfermagem_odontologia_direito.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Emily; RODRIGUES, Paloma; BARBIÉRI, Luiz Felipe. Câmara aprova o Novo Ensino Médio após acordo sobre carga horária de matérias obrigatórias. Brasília, **G1 e TV Globo**, 20 mar. 2024.

TCU — Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria**. TC 033.402/2021-3. Acórdão 658/2023. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/resultado/acordao-completo/3340220213.PROC>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TEIXEIRA, Matheus. Câmara aprova reforma do ensino médio com opção por curso técnico fortalecida. **Folha de S. Paulo**, 20 mar. 2024.

UBACHS, George; HENDERIKX, Piet. Quality Assurance Systems for Digital Higher Education in Europe. *In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; JUNG, Insung (ed.). **Handbook of Open, Distance and Digital Education***. Springer, 2023. p. 743-762.

Metacognição: estratégia para a aprendizagem não presencial

Ronaldo Mota*
Gabriel Goldmeier**

Resumo

A educação não presencial no ensino superior brasileiro, ao longo das duas últimas décadas, migrou da praticamente inexistência para a dominância quase completa. Seja na sua versão integral online ou via o ensino híbrido, a educação digital, atualmente, está presente em todos os cursos. Nesse contexto, pensarmos a aprendizagem no mundo contemporâneo, demanda analisar o papel da educação digital, com destaque para a importância da metacognição, enquanto estratégia imprescindível. Para tanto, entre outros elementos, há que contemplarmos a disputa entre humanos e máquinas, especialmente com as máquinas que aprendem (*machine learning*). Explorar a metacognição significa priorizar a reflexão sobre a reflexão, ou seja, focar no aprender a aprender ao longo de toda a vida. Portanto, a formação adequada de profissionais contemporâneos implica, especialmente, em cultivarmos a metacognição, a compreensão da lógica, da probabilidade e estatística, do raciocínio analítico e dos predicados socioemocionais.

Nuances e Desafios do Ensino Contemporâneo

Caminhamos aceleradamente em direção a uma educação que seja híbrida (combinando os predicados das modalidades presencial e a distância), flexível (adaptável a diferentes circunstâncias e propósitos educacionais) e, principalmente, personalizada (cada educando tem uma espécie de DNA educacional próprio).

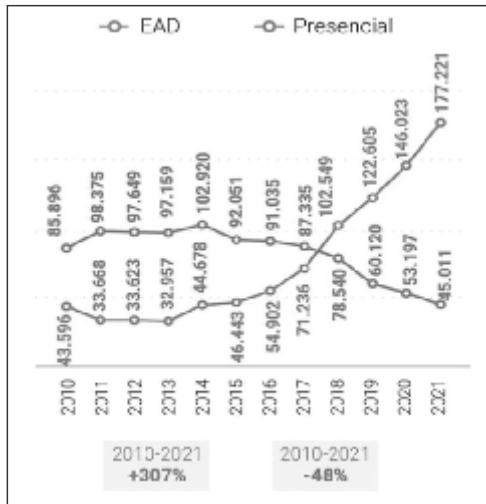


Figura 1. Gráfico mostrando os números de matrículas no ensino superior brasileiro nas duas modalidades (presencial e educação a distância/EaD). Dados extraídos do INEP/MEC, por João Vianney (Hoper).

A Figura 1 evidencia o crescimento exponencial das matrículas no ensino a distância em comparação com o presencial. Em pouco mais de uma década (2010-2021), o EaD cresceu 307%, enquanto o ensino presencial diminui 48%. Se levarmos em conta que em praticamente todos os cursos presenciais há a adoção da ordem de 40% com atividades didáticas a distância, podemos afirmar que a educação digital já é fortemente majoritária no ensino superior brasileiro. Trata-se de como lidarmos com esse evidente fenômeno e sem sinais de diminuição de ritmo, ao contrário, em direção a termos a educação não presencial como cada vez mais dominante no país.

No século passado, formamos profissionais a partir de conteúdos, procedimentos e técnicas, aptos a enfrentarem, com qualidade, os desafios de um mundo do trabalho, o qual era razoavelmente previsível. No presente século, a partir da revolução digital, tornou-se muito mais complexo definir as expectativas acerca das demandas que os novos profissionais enfrentarão. O que sabemos é que os ofícios que puderem ser expressos por rotinas serão rapidamente substituídos por algoritmos e máquinas que aprendem, alimentadas por inteligência artificial e outros avanços tecnológicos em curso.

O *Homo sapiens* é dotado de predicados essenciais, entre eles, a força física, a cognição e a metacognição [1]. Em tempos mais distantes, nos acostumamos a abandonar a perspectiva de enfrentarmos as máquinas em termos de força física. Mais recentemente, temos o desafio de reconhecer que, em alguns aspectos relativos à cognição, estamos sendo ultrapassados pelas máquinas que aprendem. Resta talvez aos humanos a esperança de permanecermos competitivos no campo da metacognição.

Cognição diz respeito aos processos mentais envolvidos na aquisição e no uso do conhecimento. Metacognição, por sua vez, envolve essencialmente refletir sobre a própria reflexão. Desta forma, utilizamos a metacognição para monitorar e regular os nossos pensamentos, emoções, comportamentos, e, no limite, para avaliar o nosso próprio desempenho. Assim, se cognição se associa ao aprender, a metacognição diz respeito, principalmente, ao aprender a aprender.

Harari [2] abre o livro *21 Lições para o século XXI* com a seguinte frase: “Em um mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder.” As informações são parte do que chamamos de cognição. A clareza, parte da metacognição. Parece ser evidente o que está implícito na frase de Harari: que, no século XXI, precisamos muito desenvolver nossas habilidades metacognitivas. Assim, somando nossa defesa da educação para metacognição à inexorável caminhada supracitada em direção à educação digital, partiremos da ideia de que tanto o ensino híbrido como o estímulo ao desenvolvimento da metacognição são dois dos ingredientes essenciais para uma educação contemporânea.

Neste texto, trataremos do impacto educacional das tecnologias digitais e da sua relação com o cultivo de habilidades metacognitivas, em especial com o surgimento da educação digital e a busca por qualidade da educação em qualquer distância.

Máquinas vencendo humanos, máquinas vencendo máquinas

Nas dimensões física e cognitiva, as máquinas têm gradativamente superado os seres humanos. Na última década, máquinas baseadas em modelos de redes neurais, aprendizagem por erros e reconhecimento de padrões têm, por meio de uma radical mudança de paradigma na programação, ultrapassado as máquinas tradicionais, modeladas, principalmente, via inferências lógicas. Tendo como pano de fundo esse cenário, analisamos nesse texto sobre até que ponto as máquinas também têm desenvolvido suas capacidades metacognitivas. Em outras palavras, até que ponto as máquinas têm desenvolvido a habilidade de aprender a aprender continuamente, especialmente, refletindo sobre a própria aprendizagem. A partir dessa abordagem, esperamos estimular o debate sobre como, promovendo uma educação voltada para a metacognição, podemos tentar, de algum modo, proteger a última fronteira de superioridade (ou, pelo menos, de competitividade) humana na disputa com as máquinas.

Em 1997, o Deep Blue, programa de jogar xadrez da IBM, venceu o grande enxadrista da época, Gary Kasparov. Tal vitória marcou uma mudança de paradigma no entendimento sobre as comparações entre humanos e máquinas em relação às suas capacidades cognitivas [3]. Passaram-se menos de três décadas e hoje qualquer processador de smartphone se tornou suficientemente potente para vencer o campeão mundial de xadrez. Contudo, pelo número muitíssimo maior de variações existentes no jogo de tabuleiro Go [4], até bem pouco, muitos acreditavam que ainda estávamos um tanto distantes de podermos programar uma máquina capaz de vencer os grandes campeões desse jogo. Isso até o *AlphaGo*, programa da *DeepMind* (adquirida pela Google), em 2016, usar um modelo computacional inovador e vencer Lee Sedol, o maior jogador de Go da atualidade. No ano seguinte, 2017, uma versão mais avançada do *AlphaGo*, o *AlphaZero*, derrotou o *Stockfish* 8, máquina que usava um modelo tradicional e havia sido a campeã dos torneios computacionais de xadrez no ano anterior. Um novo paradigma na área estava sendo estabelecido [5].

A grande novidade da ocasião estava baseada no fato de que o *AlphaZero* partia “do zero”, isto é, não utilizava qualquer heurística pré-determinada ou banco de dados em sua estratégia, ao contrário do *Stockfish* 8, que dependia de regras pré-estabelecidas pelos seus desenvolvedores para avaliar diferentes jogadas combinadas com bancos de dados de aberturas etc. Dito de outro modo, o *AlphaZero*, sabia, de início, apenas as regras do jogo, e aprendia unicamente jogando contra si mesmo, fazendo uso dos princípios básicos de autoaprendizagem de máquina. E o mais surpreendente: o *AlphaZero* se transformava de um total amador ao melhor jogador de xadrez em apenas quatro horas, dispensando por completo qualquer colaboração humana direta ou mesmo de outras máquinas ao longo de seu processo de aprendizagem.

Da inferência lógica aos associadores de padrões na programação

Com o intuito de compreendermos essa disputa entre o *Stockfish* 8 e o *AlphaZero*, precisamos entender que a programação de computadores – processo, por definição, racional – não necessariamente deve ser baseada na inserção de uma sequência de proposições, conceitos e inferências lógicas. Ainda que utilizados há menos de uma década, os modelos denominados associadores de padrões, baseados em cálculos estatísticos acoplados a redes neurais artificiais e a sistemas de aprendizagem profundo, parecem ganhar cada vez mais destaque na solução de problemas contemporâneos [6]. A vitória do *AlphaZero* sobre o *Stockfish* 8 no jogo de xadrez é somente um exemplo singelo.

Atualmente, a partir do desenvolvimento dessa nova tecnologia, temos a alternativa de, ao invés de manipular cadeias de símbolos por meio de regras lógicas (programação tradicional), capturar propriedades daquilo que é o objeto da programação/codificação via associadores de padrões, como se fossem neurônios interligados entre camadas por meio de sinapses. Cada propriedade é quantificada e a ela é atribuído um peso numérico específico, refletindo uma valoração de o quanto aquela propriedade é boa para diagnosticar uma determinada categoria, objeto da missão a ser cumprida. Ao invés de focar na observância de regras lógicas, a ênfase passa para o mundo das distribuições estatísticas que determinam os pesos de cada uma das sinapses envolvidas no complexo processo.

No caso ilustrativo de reconhecimento facial, imagens são captadas por uma câmera e enviadas para análise no próprio sistema. Ele detectará a presença de um ou mais rostos e, a partir disso, fará o processamento das informações coletadas. A imagem será convertida em um formato monolítico normalizado, com o intuito de deixá-la padronizada para, então, analisar todas as informações relevantes. Esse processo é chamado de codificação, e é a partir dele que a face passa a ser reconhecida (ou não) no banco de dados disponível [7].

Entre as características observadas nas imagens estão as medidas faciais, chamadas também de pontos nodais. Em geral, adota-se que o rosto humano possui aproximadamente 80 desses pontos. Entre eles estão a distância entre os olhos, contorno da face, o tamanho do queixo, a curvatura e espessura dos lábios e o comprimento do nariz, bem como cicatrizes e eventuais características específicas. Essas informações funcionam como digitais da face, uma espécie de assinatura. Dessa forma, o sistema realiza um cruzamento de dados e padrões, tornando possível, em tese, reconhecer o indivíduo em questão por meio de um banco de informações anteriormente cadastradas no sistema.

Redes neurais estão na essência dessa operação. Cada traço de um item da face é quantificado e depois multiplicado por um peso numérico, refletindo o quanto aquela particular característica contribui para diagnosticar a categoria desejada. Os valores ponderados são somados e um patamar é adotado para aceitação (ou não) da identificação proposta. Em uma representação visual em duas camadas, uma camada inferior contém as múltiplas características mensuráveis (neurônios de entrada) e na camada superior o conjunto de faces

disponíveis no banco de dados disponível (neurônios de saída). Cada neurônio de entrada se liga (sinapse) a cada neurônio de saída via intensidades variáveis, podendo oscilar de muito positivo até muito negativo, refletindo o quanto aquela propriedade é relevante no cumprimento da missão.

Uma relevante pergunta inicial é: quem define o peso a ser atribuído a cada variável/conexão neural? A surpreendente resposta é: simplesmente ninguém ou, se quiserem, uma inicialização aleatória! Em outras palavras, praticamente tanto faz a inicialização. O que importa é o processo, a dinâmica posterior. É a experiência, baseada em erros e acertos na sequência que vai, gradativamente, ajustando esses padrões. É assim que a rede é treinada ou, em outras palavras, que a máquina aprende. A cada iteração, um novo ajuste da distribuição de pesos. Ou seja, os erros são muito bem-vindos e são partes inerentes do processo de busca ou de acerto.

Para problemas mais complexos (reconhecimento facial sofisticado é um deles), é, em geral, demandada a inserção de mais camadas intermediárias ocultas, bem como a inclusão de outras três dimensões ou mais, trabalhando novas categorias, refletindo semelhanças parciais. Ou seja, o desafio do reconhecimento pode ser fracionado em partes e cada conjunto de camadas dando conta parcialmente de uma missão intermediária. Sistemas de aprendizado profundo, em geral, envolvem redes com muitas camadas ocultas intermediárias, viabilizando que o conjunto delas cumpra a missão após quantas interações forem necessárias. Vale observarmos que o sistema retrocede ao início do processo quando o resultado obtido não é satisfatório. Assim, novos ajustes de pesos iniciais são estabelecidos. Tais interações permanecem ocorrendo até que um limite aceitável de acertos seja atingido.

Sem dúvida, entendermos no detalhe todo esse processo é uma tarefa dificílima e que, portanto, exige muita dedicação. Mas, em resumo, a mensagem mais importante deixada por essa explanação é que o apelo aos associadores de padrões suplanta a chamada inteligência artificial clássica, baseada em deduções lógicas e codificações manuais. Em outras palavras, diferentemente das abordagens clássicas, sistemas de aprendizado profundo dispensam, em tese, conceitos preliminares ou mesmo inferências lógicas.

As redes neurais artificiais e o cérebro humano

Interessante observarmos que, ao contrastarmos a computação lógica tradicional e a computação baseada em redes neurais artificiais, podemos perceber que a última se aproxima mais do funcionamento do cérebro humano do que a primeira. O cérebro é programado naturalmente para executar, simultaneamente, uma gigantesca quantidade de associações e combinações de padrões. Assim, como conclusão inicial, vale destacarmos que a cognição humana, embora racional, é menos lógico-dedutiva do que imaginávamos anteriormente.

Ao abordar essa questão, Pinker [6] destaca que os cérebros humanos são sistemas híbridos. Essa abordagem nos ajuda a colocar mais luzes sobre temas

ainda obscuros relacionados à forma com que os seres humanos realizam inferências. Conclusões, por vezes classificadas como intuições ou mesmo eventos sobrenaturais, podem ser fruto de raciocínios vinculados ao funcionamento das redes neurais, cujas operações incorporam informações via mecanismos que ainda não elucidamos completamente. Pode ser que, conhecendo mais e melhor sobre o funcionamento do cérebro, possamos caminhar em direção a elucidar fenômenos que hoje classificamos como “instinto” ou “sexto sentido”.

Voltando ao *AlphaZero*, vale destacarmos que sua aprendizagem é baseada em redes neurais artificiais. O apelo a redes neurais artificiais expressa a tentativa de fazer com que o computador funcione similarmente à dimensão da racionalidade estatística relacionada à associação de padrões do cérebro humano. No *AlphaZero*, este processo tem, basicamente, duas partes simples: (i) avaliação da posição que lhe foi dada; (ii) avaliação de cada lance legal possível na posição, correspondendo a uma variante específica. Neste caso, um neurônio artificial representa uma unidade de processamento muito simples que aceita um número de condições, multiplicando cada uma por um determinado peso, expressando um valor atribuído que pode ser maior ou menor de acordo com a importância.

A rede neural do *AlphaZero* tem cerca de 80 camadas, e centenas de milhares desses neurônios. Simplificando grosseiramente, sempre que o *AlphaZero* joga e perde, ele ajusta automaticamente os valores dos pesos de todas as variantes para reduzir a possibilidade de cometer novamente o erro que o levou à derrota. Em outras palavras, no caso do *AlphaZero*, as interações são decorrentes de uma eventual derrota prevista no futuro do jogo e, portanto, acabam por demandar um ajuste nos pesos das variantes possíveis e nas inicializações ou etapas intermediárias. Importante destacarmos que o *AlphaZero* comece como uma lousa em branco, uma grande rede neural com pesos surpreendentemente aleatórios.

Tudo se passa como se ele tivesse sido desenhado para aprender como jogar partidas de dois jogadores, de lances-alternados, ainda que não saiba absolutamente nada sobre qualquer jogo em particular, aprendendo ao longo do tempo de forma, aparentemente, ilimitada. Por sinal, da mesma forma que nós humanos nascemos com uma vasta capacidade de aprender uma língua, mas sem conhecimento de qualquer idioma em particular. Ou seja, embora não nasçamos sabendo algo especificamente, as ferramentas do cérebro já estão preparadas igualmente para aprender qualquer linguagem. E isso, a capacidade de aprender, resulta ser mais relevante do que qualquer coisa já aprendida.

Cognição e Metacognição

Embora nossa reflexão tenha partido da análise do avanço no desempenho de máquinas jogando xadrez, o fenômeno embutido é parte da continuidade de um desafio entre, por um lado, um somatório absurdo de informação acumulada associado ao uso de sistemas lógicos, e, por outro, uma capacidade extraordinária de autocorrigir continuamente. Isto posto, a partir daqui, exploraremos uma possível analogia com os processos de aprendizagem

humanos. Em termos pedagógicos, podemos associar o primeiro modelo ao processo tradicional de aprendizagem baseado na memorização de informações e regras pelo educando, e o segundo ao desenvolvimento da sua habilidade de aprender a aprender a partir do estímulo à sua consciência acerca de como e em que condições ele aprende [7].

Sem dúvida, esses dois processos, “aprender” e “aprender a aprender” [8], podem e devem acontecer ao mesmo tempo. Todavia, definitivamente não são a mesma coisa. O ato de aprender está ligado ao desenvolvimento da cognição, enquanto o ato de aprender a aprender se associa à metacognição. O desenvolvimento da cognição está associado ao ato de conhecer, incluindo os estados mentais e os processos do pensamento relacionados à aquisição de conhecimentos. Assim, a cognição envolve múltiplos fatores, como linguagem, percepção, memória, lógica, raciocínio e outros elementos do desenvolvimento intelectual.

Por outro lado, não há uma definição simples para metacognição. O prefixo grego “meta” indica que processos metacognitivos vão além da cognição, são processos que refletem sobre a cognição. O conceito de metacognição está relacionado ao ato de pensar sobre o próprio pensamento, onde a reflexão e a autoconsciência acerca de como aprendemos tornam-se, progressivamente, tão importantes (ou até mesmo mais importantes) do que o próprio ato de aprender o conteúdo em si. Dessa forma, a metacognição adiciona em seu processo o conhecimento do próprio ato de conhecer. E realiza tal tarefa através do amadurecimento da consciência dos atores envolvidos no processo, bem como fazendo uso de algumas habilidades denominadas genericamente de socioemocionais [9]. Em resumo, a metacognição diz respeito à capacidade de refletirmos criticamente sobre a própria cognição, isto é, de monitorarmos e autorregularmos a cognição.

Aqui, expandiremos essa ideia sugerindo que os humanos se caracterizam pelo exercício integrado de três habilidades: físicas, cognitivas e metacognitivas. Em relação à primeira, os avanços tecnológicos que viabilizaram a automação pelas máquinas, realizados em níveis sem precedentes, praticamente erradicaram os trabalhos manuais na agricultura e na indústria. Ao mesmo tempo, surgiram ou foram ampliados novos espaços, especialmente no setor de serviços, demandando as chamadas habilidades cognitivas, algo que costumávamos acreditar ser uma exclusividade humana. Contudo, há algumas décadas vivenciamos o progressivo uso das máquinas também nesse setor, fruto dos desenvolvimentos da robótica e da inteligência artificial [10]. Agora, a última fronteira, que parecia marcar uma habilidade exclusivamente humana, talvez também esteja sendo cruzada. Até bem pouco tempo, muitos acreditavam que máquinas não poderiam aprender a aprender. Será que, também em relação a isso, o exemplo do *AlphaZero* nos mostra que estamos sendo superados por elas?

Por ora, parece que, em relação à dimensão da metacognição, nós, humanos, ainda estamos bastante à frente das máquinas. A analogia proposta acima de que máquinas como o *AlphaZero* já aprenderam a aprender talvez seja

precipitada. Especialmente em sistemas mais complexos, em desafios que se caracterizam pelo ineditismo e por serem voltados à resolução de problemas futuros, talvez nossa criatividade não possa ser superada pelas máquinas.

Ainda que a nossa criatividade humana não venha a ser superada pelas máquinas que aprendem, estas poderão, à luz de sua capacidade de aprender com os erros e da disponibilidade (quase) infinita computacional, gerar produtos, incluindo produtos artísticos, customizados para cada clientela, atendendo a propósitos os mais diversos. Ou seja, para os sistemas de Inteligência Artificial, mais relevante do que ser mais criativo, é ser mais funcional, a partir da compreensão afinada da eventual demanda ou gosto daqueles que pretendem atingir.

Educar para a metacognição e a possível redenção humana

Posta a reflexão acima sobre a disputa entre humanos e máquinas, é razoável supormos que, para efeitos práticos, as batalhas nos campos das habilidades físicas e cognitivas têm sido vencidas pelas máquinas. Assim, talvez seja em disputas metacognitivas que nós possamos ainda sair vencedores. Contudo, só superaremos as máquinas em relação a habilidades metacognitivas se formos capazes de dominar tais habilidades. Todavia, em geral, nossas habilidades metacognitivas são um tanto precárias. Nesse sentido, parece-nos urgente a necessidade de avançarmos na educação para a metacognição. E, mais do que necessário, tal avanço é urgente, dado que a tecnologia tem se desenvolvido numa velocidade sem precedentes.

Infelizmente, essa radical mudança acontece sem que consigamos refletir minimamente sobre ela. Essa falta de sintonia entre as mudanças tecnológicas e do entendimento das pessoas sobre essa nova realidade não é uma característica exclusiva da atual Revolução. Contudo, pelo que foi exposto, tal mudança é muito mais rápida e poderosa do que outras revoluções. Muitas revoluções tecnológicas, dentre elas a Revolução Industrial, geraram enormes instabilidades sociais só resolvidas depois de décadas ou até de séculos. Felizmente, até hoje, sempre tivemos tempo para buscar o equilíbrio entre os avanços tecnológicos e os avanços sociais. Agora, se não agirmos rápido, o poder destrutivo dessa revolução talvez não nos dê essa oportunidade, como observado por Harari [2].

Mas não parecemos estar suficientemente atentos a isso. Em especial, se, como supõe esse texto, urja que atentemos para o aprender a aprender, parecemos ainda estar engatinhando. Tanto no século passado como atualmente, nossa educação tem sido focada no desenvolvimento da cognição e não da metacognição. E tal descaso com o desenvolvimento da metacognição se dá, pois, por muito tempo formar um profissional implicava em dotá-lo do domínio de certos conteúdos, razoavelmente bem definidos e delimitados, e os principais procedimentos e técnicas a eles associados. Desenvolver essas habilidades na escola parecia o certo a ser feito. Isso porque, depois de aprendidas, tarefas previsíveis, ainda que, por vezes, bastante especializadas, dispensam originalidade e

podiam, em geral, ser desenvolvidas por profissionais detentores desses conhecimentos estanques.

Por exemplo, os modelos fordistas/tayloristas, dominantes ao longo do século XX, demandaram e obtiveram uma escala compatível e com pleno sucesso naquilo que se propuseram. Assim, até não muito tempo, as tarefas da maioria dos profissionais podiam ser elencadas na forma de rotinas previsíveis. Portanto, metodologias de ensino focadas na transmissão de conhecimentos e procedimentos (cognição) davam conta do recado.

Por outro lado, quando os desafios profissionais passaram a ter uma natureza muito mais complexa, caracterizados, principalmente, pela imprevisibilidade, somente conteúdos, técnicas e procedimentos aprendidos têm se mostrado limitados e insuficientes. Neste cenário, a posse de capacidades metacognitivas é o diferencial entre o sucesso e o fracasso. Portanto, tudo leva a crer que a cognição atende ao passado analógico e a metacognição contempla o futuro digital.

A fim de explorarmos um outro exemplo, retomemos a questão da associação entre a ideia de metacognição e o uso das habilidades socioemocionais mencionadas acima. Em relação a esse ponto, vale destacarmos como a posse da resiliência é fundamental em um mundo de constante aceleração tecnológica e de aumento da impermanência das coisas. É a resiliência que permite ao ser humano seguir buscando se atualizar. Assim, ainda que talvez no passado a resiliência não tenha sido tão necessária, hoje ela é uma capacidade determinante para o sucesso profissional. Desta forma, se sua cultivação costumava ser negligenciada nos modelos tradicionais de educação, isso não pode mais acontecer.

Isto posto, devemos ressaltar que educar para metacognição demanda estratégias pedagógicas distintas daquelas que até aqui adotamos. Em primeiro lugar, exige o desenvolvimento da habilidade de lidarmos com mudanças e processos de adaptação consciente, via o estabelecimento de um mínimo equilíbrio mental frente a situações inéditas.

Como mencionamos acima, o problema é que o mundo tem mudado de forma muito rápida e radical, tornando difícil aos gestores educacionais e aos docentes a percepção e a construção de um novo arcabouço educacional compatível com essa nova realidade.

Educação tecnológica e híbrida como apoio ao desenvolvimento da metacognição

Contudo, curiosamente em relação aos processos educacionais, novas tecnologias podem ajudar os educandos a identificar melhores estratégias para o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas. Em outras palavras, tais tecnologias podem ajudá-los a aprender a aprender. A analítica da aprendizagem, acoplada aos ambientes virtuais de aprendizagem, gera dados sistematizáveis que viabilizam conhecer, de forma sistemática e profunda, as principais características educacionais do aluno. A partir das pegadas digitais deixadas por ele, é cada vez

mais simples entendermos as características associadas à como o educando aprende. Por exemplo, a partir do apelo a recursos tecnológicos, é possível identificarmos quais mídias otimizam a aprendizagem, em que horários e em que contextos o estudante atinge o melhor desempenho, e mesmo quais abordagens metodológicas lhes são mais apropriadas [11].

Conclusões

Esse cenário tecnológico, social e educacional, marcado por sua ênfase metacognitiva, indica a tendência em direção a novas bases da aprendizagem, baseadas em uma razão diferenciada, que demanda predicados que contemplem o ser humano e seu entorno, em especial as máquinas por eles desenvolvidas.

Tomando emprestado o entusiasmo de Pinker, expresso em seu “O Novo Iluminismo” (2018) [12], pelo nosso desenvolvimento da humanidade no último século calcado pela solidificação dos valores iluministas da razão, da ciência e do humanismo, defendemos que devemos celebrar esses enormes avanços. Contudo, prestando atenção nas preocupações de Harari [2] com o avanço desarticulado das Inteligências Artificiais no século XXI, um dos pontos mais destacados em seu texto “21 Lições para o Século XXI” (2018), enfatizamos que um olhar mais atento para a relação entre razão, ciência e humanismo se faz necessário. Para Harari – e para muitos outros advogados da urgência em refletirmos sobre os impactos das Inteligências Artificiais em nosso mundo contemporâneo –, precisamos ponderar sobre o conhecimento desenvolvido por essas novas tecnologias. Em outras palavras, precisamos desenvolver em larga escala as nossas habilidades metacognitivas, não só para não sermos superados pelas máquinas no mundo do trabalho, mas também para percebermos os perigos desse processo.

Curiosamente, Pinker, em “Racionalidade” (2021) [6], já nos traz algumas interessantes pistas sobre como procedermos na direção do desenvolvimento de antídotos sociais para as diferentes crises contemporâneas, muitas delas direta ou indiretamente causadas pelo desenvolvimento tecnológico atual. As bolhas sociais fortalecidas pelos algoritmos que regem as redes sociais têm feito aumentar o número de pessoas suscetíveis a *fake news*, todos os tipos de negacionismo e teorias conspiratórias sem qualquer consistência. Como consequência, temos presenciado o aumento da polarização política e das posturas extremistas. Tal situação tem dificultado a construção de espaços essenciais de diálogo entre pessoas com opiniões divergentes.

Em tal contexto, especialmente no mundo do trabalho, seja na posição de funcionário ou no exercício de uma posição de liderança, concordamos com a ideia de Pinker de que a racionalidade deve ser, especialmente, estimulada. Sobre essa questão, vale destacarmos que Pinker não é contra a educação socioemocional, mas, ao mesmo tempo, nos alerta que a falta de um maior investimento na cultivação de ferramentas racionais em nossas sociedades tem potencializado os problemas supracitados.

Assim, a formação adequada de profissionais contemporâneos implica o

empenho do letramento racional dos indivíduos associado ao estímulo ao aprendizado da lógica (dedutiva, indutiva, formal, informal etc.), da interpretação de textos, da capacidade de distinguir causalidade e correlação, de noções de probabilidade e estatística, e de todos os demais alicerces básicos da racionalidade e do pensamento científico. Também, concordando com Pinker, há a necessidade de observarmos como nossas instituições têm operado na direção da valorização da racionalidade coletiva. Tomando a lista de Pinker (2021), devemos refletir sobre a democracia (sobre escolhas fracionadas, pesos e contrapesos), sobre o sistema judiciário (sobre a ampla defesa), sobre o método científico (sobre o empirismo, a revisão pelos pares), sobre o funcionamento das universidades (sobre a liberdade de questionamento, o debate aberto), sobre o jornalismo (sobre a editoração e a checagem de fatos), sobre a Wikipedia (sobre a editoração com o compromisso pela neutralidade e objetividade vs. mídias sociais).

Essa lista de elementos importantes para o desenvolvimento da capacidade racional individual via letramento racional e da capacidade racional coletiva via fortalecimento das instituições “iluministas” tem relação direta como o desenvolvimento do pensar sobre o pensamento, isto é, tem relação direta com a metacognição. Tal texto, portanto, advoga pela valorização da metacognição e pelo uso da educação híbrida como suporte para fortalecer o desenvolvimento de fundamental habilidade para sobrevivermos e nos fortalecermos no século XXI.

Referências:

- [1] Gabriel Goldmeier e Ronaldo Mota. **Rationality and Scientific Thinking as Foundations for Leadership in World of Work**, Qeios, Jun 9 (2023).
- [2] Yuval Harari. **21 Lições para o século XXI** (2018).
- [3] Veja: <https://www.chess.com/pt/article/view/kasparov-vs-deep-blue-o-confronto-que-mudou-a-historia>.
- [4] Go é um jogo de tabuleiro antiquíssimo muito praticado na Ásia.
- [5] Veja: <https://www.chessgames.com/perl/chess.pl?tid=91944>.
- [6] Steven Pinker. **Racionalidade**, Editora Intrínseca (2021).
- [7] Veja: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/18637/chatgpt-a-redacao-esta-morta-viva-a-redacao->.
- [8] Ronaldo Mota. Learning How to Learn is More Than Learning, The Physics Educator, 1, 1950001-1-6 (2019). In: A. K. Ellis, D.W. Denton e J. B. Bond. **An Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies**, Procedia-Social

and Behavioral Sciences. 116 (21), 4015-4024 (2014).

[9] Ronaldo Mota. The Five Major Socio-Emotional Factors, Brazil Monitor, April 21st (2018). In: O. S. Chernyshenko. **Social and Emotional Skills for the Student Success and well-Being**. Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills, OECD Educational Working Place, No. 173 (2018).

[10] M. W. Eysenck e C Eysenck. **Inteligência artificial x Humanos**, Ed. Artmed (2023).

[11] R. Ferguson. **Learning analytics: Drivers, Development and Challenges**, Int. J Techol. Enhances Learn. 595/60, 304-317 (2012).

[12] Steven Pinker. Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress. Viking. (2018). In: Ani Maadurkar. **Our Next Enlightenment will be AI-Driven Towards Data Science**, Apr 7 (2022).

*Professor Titular de Física aposentado da Universidade Federal de Santa Maria e Diretor-secretário da Academia Brasileira de Educação

** Professor de Matemática do Ensino Superior no IFRS Campus Canoas-RS e Doutor em Educação para a Cidadania (IoE-UCL/UK)

**A modalidade a distância e o contexto [pós]pandêmico:
Discussões sobre a presencialidade na
Formação inicial docente**

Roselaine Ripa

Vitor Malaggi

Resumo: Este trabalho tem como objetivo tecer reflexões críticas sobre a relevância da presencialidade para a formação inicial docente, partindo da nossa experiência enquanto professores no curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, em especial no período [pós]pandêmico. A investigação tem viés qualitativo e adota como método de procedimento a pesquisa documental e bibliográfica. Ao mesmo tempo que reconhecemos que há estudos que têm buscado ressignificar a presencialidade nos ambientes on-line, nosso olhar aqui estará na relevância da presencialidade [enquanto condição de presença física] que, no caso da oferta dos cursos de formação inicial docente em EaD, tem potencial para se constituir no espaço do polo de apoio presencial. Para o desenvolvimento da discussão, retomaremos o conteúdo do Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o art. 80 da LDB nº 9.394/96 e flexibiliza os critérios para criação dos polos de apoio presencial, tendo como consequência a ampliação e o “desengessamento” da oferta da modalidade a distância na última década. Na sequência, avançamos na discussão em torno dos limites da concepção que considera o polo de apoio presencial enquanto “braço operacional” na oferta dos cursos, identificando possíveis dimensões estruturantes do trabalho pedagógico para a formação docente neste espaço educativo: apropriação e objetivação do ensino-aprendizagem via tecnologias digitais; formação político-pedagógica via indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão; organização dos espaços-tempos de estudo. Para finalizar, tecemos reflexões em torno da relevância da presencialidade para a formação inicial docente em uma perspectiva humanizadora e emancipatória do estudante. Tais discussões não têm a pretensão de chegar a generalizações, mas provocar reflexões no âmbito das ofertas de cursos EaD em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, sobre a relação IES-polo-estudante e seus desdobramentos na denominada educação não presencial.

Palavras-chave: Educação a Distância, Polo de Apoio Presencial, Presencialidade, Pós-pandemia.

1. Considerações Iniciais

*O fato de me perceber no mundo,
com o mundo e com os outros me põe*

numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia (1996, p. 54, grifo do autor)

Diante dos desafios impostos à educação pela pandemia da Covid-19, as experiências desenvolvidas historicamente no Brasil na Educação a Distância (EaD) foram requeridas para apoiar os encaminhamentos do que se denominou “aprendizagem mediada por tecnologia” ou “ensino remoto”. Entendemos ser este um debate central nas reflexões contemporâneas em torno das relações entre Educação e Comunicação, e do que tem sido propagado enquanto educação não presencial. Corroboramos com Pretto (2009, p. 30) quando, ao historicizar o Grupo de Trabalho (GT) homônimo da Anped desde sua formação em 1990, asseverava:

No particular da educação a distância, gostaria de dedicar algumas linhas para a nossa reflexão. Trata-se da importância que esse tema vem tendo na sociedade em geral e particularmente no Brasil, *em função das políticas públicas em implantação, com destaque para o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a proliferação de cursos oferecidos a distância pelas instituições privadas de educação, com destaque para a grande quantidade de cursos de licenciatura, o que demanda de nós, educadores, uma reflexão mais profunda tanto em termos políticos como em termos conceituais.* (grifos nossos)

No tocante às reflexões conceituais, partimos da diferenciação feita por Behar (2020) na qual “remoto” refere-se ao distanciamento geográfico, remetendo-se ao impedimento de frequência presencial nas instituições educacionais. Já EaD é uma modalidade de ensino regulamentada, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2017a). Tal como Saviani (2023) conclui, o Ensino Remoto não é equivalente ao ensino presencial ou à modalidade a distância, tendo sido adotado em um momento de exceção no qual as condições objetivas para sua realização não foram

garantidas para a maioria dos/as estudantes e docentes¹.

Pesquisadores/as têm se debruçado sobre o ensino remoto emergencial e seus impactos na educação brasileira, tal como nos trabalhos apresentados no dossiê “Reflexões interdisciplinares sobre a Pandemia causada pela Covid-19” (Ripa, 2020a), proposto pelo Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul². Na oferta da modalidade a distância [convencional] no contexto pandêmico, todavia, os cursos já possuíam Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que consideravam a mediação pedagógica pelas tecnologias digitais um elemento estruturante. Por isso, construiu-se, em muitos casos, a falsa percepção de que os impactos deste contexto para a oferta de cursos EaD estariam centrados apenas no aumento do número de abandono e inadimplência (CensoEAD.BR da ABED, 2021), não necessariamente por limitações historicamente constituídas na modalidade em si. Ao contrário, a EaD foi lida como possível fonte de modelos de como ensinar-aprender em ambientes virtuais. E, no contexto pós-pandêmico, continua contribuindo para pensar os processos de ensino-aprendizagem não presenciais [entendidos aqui como aqueles mediados pelas tecnologias digitais], tanto para viabilizar sua implantação em termos técnicos, quanto didático-pedagógicos.

Em relação ao Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVA)³, de fato, os cursos oferecidos via EaD não precisaram de maiores adaptações. Porém, no caso do *lócus* deste relato de experiência, enquanto docentes na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um dos impactos na oferta do curso de

¹egundo estudo do IBGE, intitulado *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* e datado de 2021, lê-se: “Para a faixa etária de 15 a 17 anos, analisada anteriormente, observa-se que, para estudantes frequentando a rede privada, havia praticamente universalização do acesso à Internet em casa (98,9%), sendo que 91,0% desses estudantes tinham computador ou notebook no domicílio em 2019 (Gráfico 12 e Tabela 3.15). Ademais, a presença simultânea de Internet e computador ou notebook no domicílio atingiu 90,5% desses estudantes, indicando a existência de um ambiente de estudo a distância mais apropriado para a realização das atividades escolares. Por sua vez, o elevado percentual de estudantes com idade entre 15 e 17 anos da rede pública com acesso à Internet em casa (85,3%) é contrabalanceado pelo relativamente baixo percentual com computador ou notebook em casa, 50,4%, fazendo com que a presença simultânea de Internet e computador ou notebook atinja menos da metade dos estudantes (48,6%). Dado o peso da rede pública, que concentra grande parte dos estudantes dessa faixa etária, não é de surpreender que somente 54,0% do total de estudantes de 15 a 17 anos de idade, independente da rede de ensino, possuíam acesso simultâneo à Internet e computador ou notebook em casa em 2019, ano anterior ao início da pandemia de COVID-19, ilustrando o desafio apresentado ao sistema educacional brasileiro para garantir educação de qualidade para todos. **Em números absolutos, 3,6 milhões de estudantes de 15 a 17 anos de idade não tinham acesso a equipamento(s) e conexão, em um total de 6,8 milhões**” (IBGE, 2021, p. 86, grifos nossos).

²Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul é um grupo de estudo e pesquisa com sede na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, que integra uma rede composta por pesquisadores nas cinco regiões brasileiras. Seu objetivo é articular as colaborações regionais e nacionais para produção de conhecimentos metodológicos e teóricos relacionados à Teoria Crítica da Sociedade. Suas ações envolvem o Ensino, a Extensão e a Pesquisa e pretendem ampliar as investigações na área da Educação, com estudos sobre os fenômenos educativos, em diferentes contextos e modalidades, a partir dos seguintes temas: teoria crítica e educação contemporânea; indústria cultural e educação; cultura digital e formação; prática docente e tecnologias digitais em rede; políticas educacionais e formação docente. Em 2023, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (FAED/UDESC), foi criado o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão Nexos Sul, com o objetivo de apoiar as atividades acadêmicas dos seus componentes e ampliar o diálogo com a comunidade externa. Mais informações em: nexossul.udesc.wixsite.com.

³Trata-se de uma plataforma computacional que integra diferentes funcionalidades comunicativas com vistas ao suporte de processos de ensino-aprendizagem online, sendo seu acesso por meio de navegadores de Internet e/ou aplicativos desenvolvidos para celulares de tipo smartphone. No caso do curso de Pedagogia na modalidade a distância CEAD/UDESC, utiliza-se o AVA Moodle.

Pedagogia na modalidade a distância⁴ - público e gratuito, com financiamento da própria Instituição de Ensino Superior (IES)⁵ e recursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - foi a suspensão das atividades presenciais nos polos de apoio presencial. Tais atividades, presenciais, estavam previstas no PPP e eram organizadas por meio de um cronograma semestral envolvendo todas as disciplinas de uma fase/polo. Atividades estas, portanto, que garantiam a presença do/a professora da UDESC, que se deslocava até dado polo de apoio presencial localizado, principalmente, em diversos municípios do interior do Estado de Santa Catarina. Com a delimitação das ações propostas no âmbito do Ensino, no nosso caso, tais atividades eram destinadas à proposição de avaliações (principalmente para as apresentações de seminários), bem como formativas (principalmente para aulas expositivas [dialogadas] e oficinas). Também faziam parte deste cronograma atividades realizadas nos polos pelo/a tutor/a presencial da turma (principalmente para provas semestrais e, em alguns outros momentos, para orientação de trabalhos individuais e/ou em grupos, apoio na utilização do AVA, realização de grupos de estudos etc.).

Tal situação nos provocou a elaborar reflexões sobre a relevância da presencialidade [ou a falta dela no contexto pandêmico], em especial nos cursos de formação inicial docente ofertados na modalidade a distância. Consideramos importante reconhecer, aqui, que tais reflexões se apresentam parciais e inacabadas, exigindo sua ampliação no âmbito individual-e-coletivo da formação permanente de [nós] professores autores deste trabalho, em especial diante da ampliação/massificação da EaD nos cursos de licenciatura no Brasil, que faz da modalidade, historicamente, um objeto de disputa no mercado educacional (GIOLO, 2010; 2018).

Para a discussão proposta neste trabalho, é necessário, também, reconhecer que há estudos que têm procurado ressignificar a presencialidade em ambientes virtuais (Rocha; Neto, 2023)⁶. Porém, neste trabalho, nosso olhar se dirige à presencialidade - enquanto condição de presença física - na formação inicial de professores. Presencialidade, portanto, entendida por nós enquanto aquela que nos convoca a estar inseridos como corpos conscientes - com os outros - no/com o mundo, no sentido antropológico-histórico que Freire (1996) invoca na epígrafe desta seção. Uma presença que resiste a se conformar em ser *objeto* e vai ao encontro de pessoas para a consolidação de sujeitos educativos coletivos, no caso deste trabalho, em sua formação inicial para a docência via modalidade a

⁴Mais informações em: <https://www.udesc.br/cead/pedagogia>.

⁵No artigo “A institucionalização da EaD nas universidades públicas: um relato de experiência da UDESC” apresentam-se os marcos legais que apoiaram o processo de institucionalização da EAD na instituição, com destaque à política de EaD da UDESC (2014) e sua relação com o Plano de Desenvolvimento Institucional do período de 2017 a 2021, bem como com as novas diretrizes do ensino de graduação de 2019 (Ripa, 2020b).

⁶Neste artigo, os autores concluem que “[...] apesar do aumento expressivo de cursos de graduação em EaD no Brasil, na última década, há necessidade de pesquisas que fortaleçam o conceito de presencialidade on-line e que possam reverberar, inclusive, na atualização do conjunto normativo que trata dessa modalidade educacional” (ROCHA; NETO, 2023, p. 2). Atualização esta que, por exemplo, tem buscado o reconhecimento da equivalência dos momentos síncronos e, em alguns casos, até dos momentos assíncronos, aos presenciais. As normativas atuais preveem que cursos de graduação ofertem até 40% da carga horária a distância, desde que atendam critérios específicos da Portaria nº 1.428 (BRASIL, 2018).

distância.

Neste sentido, a condição da presença física não está sendo posta aqui em função do controle de frequência, da vigia ou da conferência da aprendizagem para atender um dispositivo legal. Nossa propósito é retomar o tema por meio de duas questões propulsoras que atravessaram nossa experiência: 1) Seriam os polos de apoio presencial ainda relevantes para a modalidade a distância? 2) Seria a presencialidade ainda relevante para a formação inicial docente? Isto posto, buscaremos desdobrar a discussão nos seguintes eixos:

- a relevância dos polos de apoio presencial para a modalidade a distância e as consequências da aprovação do Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o Art. 80 da LDB Nº 9.394/96;
- dimensões estruturantes do trabalho pedagógico nos polos de apoio presencial: a) Apropriação e objetivação do ensino-aprendizagem via tecnologias digitais; b) Formação político-pedagógica via indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão;
- c) Organização dos espaços-tempos de estudo e a formação do estudante EaD;
- d) A presencialidade na formação inicial docente.

2. O percurso teórico-metodológico

O presente trabalho desdobra-se dos resultados de uma pesquisa autoral sobre a docência na EaD (RIPA, 2015), fortemente mobilizado pelas nossas reflexões e atuações subsequentes no Ensino, Pesquisa e Extensão no curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado pelo CEAD/UDESC nos últimos 10 (dez) anos. Nossa motivação ético-política advém, portanto, de ocupar socialmente os conhecimentos construídos na Universidade para a discussão de temas candentes, tal como a querela Ensino Remoto X EaD emergida do contexto [pós]pandêmico.

Neste sentido, situamos as discussões propostas em um arcabouço teórico-metodológico com opções de uma pesquisa exploratória, visando desenvolver possíveis desdobramentos de investigações pregressas como ponte para a formação de novos problemas de pesquisa, bem como delimitação de possíveis abordagens teóricas para o tratamento destes (GIL, 2010). De viés eminentemente qualitativo, a investigação centra-se em termos de método de procedimento na pesquisa documental e bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), focadas na legislação educacional e em autores/as que discutem o objeto proposto para análise.

Ainda, e tomando a dimensão da formação permanente de docentes no Ensino Superior como movimento prático-dialético que envolve Ensino, Pesquisa e Extensão (BENINCÁ, 2010), cotejamos tais discussões com observações e reflexões individuais-e-coletivas promovidas via Grupo de Pesquisa NEXOS: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul, lócus de fermentação teórico-crítica de resultados investigativos.

3. Seriam os polos de apoio presencial ainda relevantes para a modalidade a distância?

[...] o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico do “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra.

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia (1996, p. 102, grifos do autor)

Os polos, na particularidade do contexto brasileiro, são locais credenciados pelo MEC para o desenvolvimento das atividades presenciais, pedagógicas e administrativas dos cursos EaD, podendo ser localizados no país ou no exterior (BRASIL, 2017a; 2017c). Neste sentido, Diana et. al (2017, p. 325) destaca a EaD como um meio importante para a disseminação da educação, sendo que a implantação do polo de apoio presencial provoca “[...] o aumento de oportunidades proporcionadas à população, resultando, assim, na produção de bens e serviços”. Os dados do INEP (2022) mostraram que, entre 2011 e 2021, houve um aumento de 474% no número de ingressantes em cursos superiores de graduação na EaD. Em paralelo houve diminuição de 23,4% de ingressos em cursos presenciais. Esse crescimento da EaD no Ensino Superior foi facilitado pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a) que, dentre diversas alterações, flexibilizou a criação de polos de apoio presencial, medida que está mais detalhada na Portaria Normativa nº 11 (BRASIL, 2017b).

Nesta flexibilização, a maior novidade está na permissão às IES (credenciadas para EaD) de criarem polos de apoio presencial por ato próprio (BRASIL, 2017c). Anteriormente, a autorização para um novo polo necessitava de aprovação prévia junto ao MEC, o que demandava aguardar os fluxos administrativos e a avaliação *in loco*. Apesar de a normativa restringir a quantidade anual de polos, cujo número passa a ser baseado no Conceito Institucional atribuído à IES, Castro et. al (2017) destaca alguns dos desafios diante de tal flexibilização: a dificuldade de fiscalizar se está sendo garantida a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal (BRASIL, 2017b), bem como a necessidade de realizar pesquisas que tenham o propósito de acompanhar quais são os efeitos administrativos e pedagógicos nas ofertas da modalidade a distância a partir deste período.

Neste ínterim, a flexibilização foi “comemorada” pelos grupos

empresariais que detêm a maior oferta de cursos EaD no Ensino Superior privado, diante da “expansão vertiginosa” na quantidade de polos: “[...] entre maio de 2017 e maio de 2018, a oferta saltou de 6.583 para 15.394. O aumento, de 133%, é uma consequência direta do decreto 9.057, que flexibilizou as diretrizes do segmento” (LACERDA, 2018, s/p). O “desengessamento” da EaD, provocado pelas novas normativas, permitiram mais flexibilidade na oferta e sua ampliação, inclusive para fronteiras além do Ensino Superior - vide os prejuízos que são identificados na implantação do Novo Ensino Médio, tal como nos aponta Souza et. al (2022). Além disso, vale mencionar que cursos EaD sem atividades presenciais passaram a ser passíveis de regulamentação legal (BRASIL, 2017b).

Interessante aqui mencionar o estudo de Knuppel (2017, p. 293), que retoma historicamente a construção da identidade e representação dos polos de apoio presencial para a EaD, no sentido de que são locais que se tornaram o “braço operacional” das IES: um centro “[...] de integração e desenvolvimento para a região, fomentador de formação profissional”. Contudo, para este relato de experiência, não nos limitamos a pensar nos polos enquanto um lugar que é criado para garantir o aumento da oferta de um determinado curso ou enquanto um “braço operacional” das IES. Um local onde o/a estudante se faz presente para resolver questões administrativas ou para realizar as provas semestrais de um determinado curso EaD.

Nossa experiência, considerando as especificidades do PPP⁷ que a direcionou, nos leva a mobilizar uma discussão que situa os polos de apoio presenciais - sejam eles vinculados à UAB ou localizados nos *campi* do interior da UDESC - enquanto locais que, no caso da oferta de cursos EaD, têm potencial para promover alguns dos momentos de presencialidade que a formação inicial docente requer⁸. Se estamos cada vez mais instigados em implantar o processo de ensino-aprendizagem de forma não presencial, nosso convite é para que voltemos nossa reflexão para a relevância da presencialidade, reconhecendo que tal discussão está muito mais distante dos objetivos das instituições privadas.

Nesse sentido, concebendo o polo como este espaço da presencialidade, apontamos para uma ampliação do seu papel, enquanto local potente para a formação e consolidação de sujeitos educativos coletivos em contextos EaD. Destacamos a seguir, nos limites deste trabalho, três das proposições que emergiram dos resultados desta pesquisa enquanto possíveis dimensões estruturantes do trabalho pedagógico nos polos de apoio presencial.

3.1 Apropriação e objetivação do ensino-aprendizagem via tecnologias digitais

O polo de apoio presencial, tal como previsto na legislação já

⁷Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/pedagogia/ementa>.

⁸Apesar de reconhecer a importância, não iremos avançar, neste trabalho, na discussão se estes momentos presenciais no curso em que nossa experiência se desenvolveu são suficientes em termos de quantidade e proposição no PPP.

mentionada, é colocado enquanto o local de garantia de acesso às tecnologias digitais para realização das atividades de cursos ofertados via EaD, em especial para os/as educandos/as com limitações econômicas - evidenciadas de forma mais contundente no [pós]pandêmico. Contudo, se o *acesso de qualidade* aos recursos tecnológicos de comunicação online é pré-condição necessária (e muitas vezes parcialmente garantida), o trabalho formativo toma maiores proporções para garantir que os/as educandos/as se apropriem das tecnologias digitais visando, por intermédio delas, também objetivar seus processos de ensino-aprendizagem. E, para tanto, diversas são as apropriações necessárias: de uma fluência digital que autorize os sujeitos a transitarem de forma desenvolta pelas interfaces computacionais; de características comunicacionais mobilizadas por diferentes tecnologias digitais e que podem auxiliar processos de ensino-aprendizagem dialógico-interativos; igualmente, das fragilidades que estas tecnologias apresentam para mediar processos de ensino-aprendizagem de formação inicial docente, aspecto que envolve uma formação e posicionamento político-pedagógico frente a estes artefatos, em sua inserção no âmbito conjuntural da sociedade e da educação brasileira.

Para tanto, necessário se faz que ocorram propostas/projetos nos polos de apoio presencial que objetivem criar condições formativas para que tais apropriações-objetivações possam desvelar-se. Por exemplo, apenas dar o acesso ao Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, por mais intuitivo que seja, não tem se mostrado suficiente para que o/a educando/a sozinho/a consiga se tornar um fluente digital. Atividades pontualmente desenvolvidas, como oficinas que ocorrem somente no início do curso e/ou semestres letivos, igualmente não parecem surtir efeitos formativos qualitativos e constantes. Nossa experiência mostra que o fato de educandos/as terem acesso e transitarem por algumas interfaces de comunicação online, como as redes sociais digitais, não têm garantido a fluência digital para se manter em um curso EaD. Afirmar que “ainda está perdido” em termos do uso do AVA Moodle era constante nas turmas das primeiras fases em que ministrámos disciplina nos últimos anos.

Outro exemplo de formação político-pedagógico em torno das tecnologias digitais ensejadas na EaD envolve o próprio AVA Moodle, tendo em vista que educadores/as e educandos/as o reconheçam para além de uma ferramenta técnica de uso instrumental, limitado a prover conteúdos e recebê-los sob forma de tarefas a cumprir. O uso de interfaces de comunicação para videoconferências como o BigBlueButton via AVA Moodle, por exemplo, associado a diferentes Tecnologias Digitais de Rede extra-Moodle, pode configurar espaços de ensino-aprendizagem online que tomem como lastro político-pedagógico noções como diálogo, interatividade, participação, coletividade etc.⁹ Por fim, tais espaços de ensino-aprendizagem online podem articular-se com pré ou pós-atividades presenciais realizadas no polo, mediadas por docentes da disciplina e tutoria presencial.

É neste sentido que apontamos para a necessidade de uma formação permanente que ofereça, principalmente nos polos de apoio presencial,

oportunidades de desenvolvimento de diferentes formas de apropriação e objetivação educacional, tendo as tecnologias digitais como elementos mediadores no seio da cultura digital. Aqui, a dimensão de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, que todas as Universidades brasileiras deve(ria)m garantir aos seus acadêmicos/as, pode igualmente incorrer como forte aliada para esta tarefa.

3.2 Formação político-pedagógica via indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão

Para além da garantia das condições objetivas para o seu funcionamento, a equipe gestora e pedagógica dos polos de apoio presencial, incluindo aqui a tutoria, em parceria com a IES, pode contribuir para que também de forma contínua a Extensão e a Pesquisa sejam realizadas de forma indissociável ao Ensino. A promoção de seminários e encontros científicos, bem como o desenvolvimento de programas/ações extensionistas, culturais e artísticas, tem potencial para se aproximar da discussão de temas de interesse local e regional, suprindo a ausência dessas dimensões formativas nos cursos EaD e, em alguns casos, em seu entorno.

Não se trata aqui de pensarmos em ações extensionistas pontuais e/ou de cunho assistencialista, bem como de pesquisas que apenas usam os polos como *locus* para coleta de dados. A concepção aqui proposta é de concretização da indissociabilidade da Pesquisa e Extensão com o Ensino de graduação para além da retórica, o que exige condições objetivas para sua realização: ampliação do número de ações acompanhada de maior número de servidores com carga horária para tais atividades, bem como de recursos às rubricas que forem necessárias para a efetivação do projeto, incluindo bolsas aos estudantes e à equipe local no polo de apoio presencial.

Ainda, se considerarmos que a Extensão e Pesquisa deve se fazer presente no dia a dia das universidades públicas, bem como que os polos de apoio presencial têm sido utilizados para justificar sua expansão e interiorização - em especial no caso das licenciaturas (GIOLO, 2010; 2018), faz-se necessário que tais ações também cheguem a estes lugares enquanto dimensões imprescindíveis para a formação em nível superior almejada¹⁰.

3.3 Organização dos espaços-tempos de estudo e a formação do estudante EaD

Na estruturação do polo, a presença de um profissional de referência (por

⁹Um exemplo de relato de experiência sobre o uso do BigBlueButton via AVA Moodle em tal perspectiva dialógico-interativa, utilizando-se da metodologia de ensino-aprendizagem via júri simulado, pode ser encontrado em Ripa et al (2022).

¹⁰Devido aos limites deste trabalho não ampliaremos a discussão sobre a importância dos estudantes dos cursos EaD também participarem das ações do movimento estudantil, bem como na representação discente em comissões, colegiados e conselhos deliberativos. No caso da UDESC, a conquista recente do direito dos estudantes matriculados em cursos EaD votarem revela que nem sempre a oferta de cursos EaD nas universidades públicas foi acompanhada pelo reconhecimento de que os/as estudantes de cada polo de apoio presencial compõem, de fato, seu corpo estudantil.

exemplo, o/a tutor/a) torna-se central para auxiliar o grupo de estudantes na sua formação acadêmica na EaD. Com a elaboração de estratégias para a organização participativa dos espaços-tempos de estudo, tanto individuais como coletivos, tal profissional pode ensejar o desenvolvimento da autonomia relacional a partir dos desafios concretos da EaD, de cada turma e educando/a.

A função de tutor/a, exercida nesta perspectiva, retoma sua relevância para além de questões administrativas. Contribui, assim, para que sua função no âmbito pedagógico seja elaborada junto com os/as professores/as das disciplinas, de maneira que a formação inicial docente assuma uma perspectiva humana e emancipatória, ultrapassando a sua dimensão de execução de tarefas que pontuam para a aprovação. Isto porque a própria forma como os/as educandos/as “leem” a atuação dos professores e, também, dos tutores/as nos polos - como sujeitos em função de ensino-docência e com maior interação presencial, constitui sobremaneira referencial a partir do qual vão se constituindo modelos de docência que reverberam em sua formação e atuação futura.

Mesmo com o acúmulo de estudos em torno da importância da tutoria no modelo de EaD que foi se desenvolvendo no Brasil, a busca pela docência compartilhada, que estrutura a oferta dos cursos, ainda se apresenta de forma fragmentada, sendo atribuída a cada profissional uma parte do processo de ensino-aprendizagem (RIPA, 2015). A tutoria¹¹ acaba não participando da concepção, do planejamento, da elaboração do material didático e das avaliações. Sua função, de forma equivocada, acaba sendo limitada às questões burocráticas, administrativas e de execução do que foi elaborado por aqueles que compõem a equipe docente da “sede” e não do polo. Ao se limitarem a exercer uma parte do processo, limita-se também o movimento de contribuir para que os/as educandos/as se integrem ao Projeto Político-Pedagógico do curso, cujos espaços e tempos podem ser organizados a favor da aprendizagem individual e coletiva durante a formação inicial docente.

Para finalizar... não no sentido de esgotar o tema, mas ampliar as reflexões que nos levam à pergunta-título da seção: *Seriam os polos de apoio presencial ainda relevantes para a modalidade a distância?* Nossa resposta afirmativa busca tensionar o principal espaço onde ocorre o encontro presencial na EaD - o polo, enquanto um local com potencialidade para ampliação das experiências político-pedagógicas para além do técnico-instrumental, que tende a ser enfatizado no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. Experiências que deve(ria)m estar direcionadas no sentido da *formação humana*, anunciada na epígrafe desta seção.

4. Seria a presencialidade ainda relevante para a formação inicial docente?

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu

¹¹Necessário mencionar aqui as dificuldades, ainda existentes, de consolidação do status profissional dos tutores-docentes que atuam na EaD, ou seja, problemas na contratação, remuneração e regulação da atuação (como, por exemplo, o número de estudantes atendidos por determinada carga horária).

gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia (1996, p. 112-113)

No contexto pandêmico não era exceção a propagação de que, uma vez por todas, a tecnologia mostraria sua contribuição para os processos de ensino-aprendizagem. Porém, conforme já mencionado, o que muitos estudos denunciaram é que o Ensino Remoto Emergencial não encontrou as condições objetivas mínimas para ser garantido aos/as estudantes (SAVIANI, 2023). Tão necessários quanto, outros estudos irão demonstrar a necessidade de ir além da identificação da “exclusão digital” ainda existente, ao avançar nas investigações em torno da concepção de formação que tem engendrado as relações entre as tecnologias e a educação:

[...] mais do que dimensionar soluções inovadoras e criativas por meio da tecnologia, assumir uma perspectiva crítica acerca do sistema de princípios, de interesses e de valores que permeiam ambos, educação e tecnologia, como processos sociais inseridos em uma determinada estrutura histórica que, por sua vez, condiciona a sua intencionalidade sociopolítica – seja como forma de fortalecer a resistência deliberada ou de fortalecer a adaptação conformista. (SILVEIRA, 2022, p. 165)

Contribuindo com os estudos nesta perspectiva, ao analisar o contexto pós-pandêmico, Saviani (2023, p. 185) identifica, como consequência do Ensino Remoto, “[...] pressões para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando ao aumento dos lucros”. São estas reflexões “de fundo” que contribuem para a elaboração da questão-título desta seção, que lança

luz na relevância da presencialidade para a formação inicial docente.

Corroboramos, assim, com a preocupação de Goergen, quando afirma:

O contato do humano com o humano não pode ser rompido pela intermediação da máquina, sobretudo não no processo formativo. Não se trata aqui de negar a importância e as vantagens da educação a distância, mas de alertar sobre a importância formativa da presença. A presença ou presencialidade, como alguns preferem, enquanto categoria ontológica do ser humano, deve ser considerada elemento estruturante da formação humana. (2011, p. 10)

A defesa da *presencialidade*, um tanto fora de moda, é encarada aqui enquanto esse *elemento estruturante da formação humana*, ou seja, presença física que tem potencial para constituir-se enquanto encontro de pessoas, para consolidação de sujeitos educativos coletivos em sua formação inicial para a docência. A defesa de momentos presenciais nos cursos on-line, enquanto presença física em sala de aula, acaba sendo ainda identificada como “[...] resquícios do ensino tecnicista, behaviorista que visavam ter controle do aluno” (SANTOS e SABBATINI, 2013). Porém, o que temos vivenciado em termos de “vigia” não está mais concentrado nos momentos presenciais. São os próprios Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem que têm se estruturado associados ao capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020), direcionando a sua programação para fazer do espaço on-line um controle das “pegadas digitais” de cada estudante, que acabam tendo “frequência” e nota atribuída a partir das metas alcançadas e das porcentagens que os relatórios mostram. Desenvolve-se, assim, o ensino-aprendizagem com base em pressupostos neoprodutivistas e neotecnicistas (SAVIANI, 2013), sob a máscara da inovação, eficácia e eficiência, via plataformas digitais que vendem possibilidades de um processo de ensino-aprendizado personalizado e individualizado, ao permitir que cada um/a escolha sua trilha de estudos, mas que tem se mostrado cada vez mais padronizado pelos algoritmos que a(s) determina(m), fortalecendo o individualismo¹².

Leite et. al (2022) contribuem para aprofundar esta discussão quando reconhecem que é o pensamento reflexivo e criativo que impulsiona a atividade pedagógica, mas que tende a ser limitado quando o “[...] deslumbramento tecnológico se deixa levar pela degeneração do pensamento reflexivo, ameaçando o conteúdo ético do processo formativo”. Os autores reconhecem que o ensino mediado pelas tecnologias, ao contrário do que tende a ser propagado, não amplia, mas potencialmente limita aspectos formativos balizados na reflexividade crítico-

¹² Goergen (2011) apresenta uma distinção sobre individualidade e individualismo que contribui para a discussão aqui proposta. Individualidade é o conjunto de propriedades e características que fazem do ser humano uma personalidade específica e única. Enquanto o individualismo é a orientação do pensar, do sentir e do querer de forma a considerar o indivíduo um fim em si, ou seja, sua realização individual torna-se a meta da aspiração humana e para tal coloca a sociedade, os outros e o próprio Estado a seu próprio serviço.

criativa do pensamento frente ao mundo e aos outros:

O fazer pedagógico e a própria formação docente se esvazia da possibilidade de experimentar novas formas de desenvolvimento intelectual para ele [professor] e consequentemente para o aluno, de ver o outro como participante da relação humana que ocorre na ação pedagógica e privilegia em contrapartida um saber técnico, que prioriza a razão, em detrimento do saber filosófico e criativo do pensamento, da reflexão crítica sobre a educação voltada para emancipação humana. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa silenciada e esvaziada de conteúdos que se esgotam na própria relação formal com o conhecimento, impedindo que forneçam ao professor e aos educandos formas para refletir sobre os problemas que enfrentam e para encontrar meios de solucionar os mesmos. (LEITE et.al, 2021, p. 695-696)

Além dos aspectos ético-políticos já mencionados, cabe destacar que a formação inicial docente aqui analisada visa a profissionalização de educadores/as que estarão envolvidos/as em processos de ensino-aprendizagem presenciais com crianças, nos espaços-tempos “físicos” das creches, pré-escolas e escolas da Educação Básica. Logo, a dimensão estética da formação deste sujeito docente faz-se premente frente ao desafio da futura presencialidade educativa da qual tomará parte, em sua função como educador/a. Aqui, lembramos com Freire (1985, 2006) da sua discussão filosófico-antropológica sobre os seres humanos como “corpos conscientes”, por meio da qual nosso autor rompe com a clássica dicotomia moderna corpo *versus* mente e, ao mesmo tempo, com uma concepção individualista da presença humana no mundo. Como corpos conscientes, educadores/as e educandas/os constituem-se humanos nas *n* relações sociais que conscientemente estabelecem consigo mesmo, com os outros e com o espaço-tempo pelo qual transitam, por intermédio do qual fazem-se sujeito ao agir, tocar, sentir, pensar.

Se o nosso corpo não é somente um invólucro necessário para que seja possível um cérebro pensante; e se a consciência, como bem diz Freire (2011), não se trata de um compartimento “espacializado” no ente humano, mas produto da sua inteireza ontológica constituinte, a forma como este corpo consciente situa-se no/com o mundo e os outros produz *práxis*. Dentre as diversas dimensões desta *práxis*, igualmente naquela de caráter pedagógico - com suas devidas especificidades, está a estética, a qual nos informa que a boniteza de ser e estar no/com o mundo e os outros produz sentimentos, reflexões, representações, ações. Sobretudo, todos estes elementos com potencial formativo imprescindível de serem explorados por qualquer projeto educativo de viés humanizador e

emancipador/libertador.

Nestes termos, problematizamos: como vivenciar aspectos desta educação estética, que demanda a presença física de “corpos conscientes” a humanizarem-se no/com o mundo, quando é a própria presença deste corpo que se tornou “virtual”? Observamos, ainda, que estas múltiplas dimensões da formação docente se imbricam profundamente: muitas vezes, é na presença estética deste corpo consciente de um/a educando/a que, percebendo o colega com dificuldade, não hesite deslocar-se do seu lugar para oferecer-lhe ajuda, que profundos aspectos éticos estão sendo postos em jogo e, para o/a educador/a atento, passíveis de desdobramentos formativos variados.

Para finalizar a seção, em busca de deixarmos pistas para a composição de um posicionamento diante da questão-título desta seção, recorremos aos estudos de Giolo (2008, p. 1228-1229), quando recupera as diversas dimensões que compõem a *práxis* pedagógica. Vale a citação, mesmo que mais alongada.

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse conjunto de atividades, o ambiente (o lugar onde as coisas acontecem) e a natureza das relações que ali se constroem não são elementos neutros; são dimensões integrantes e constitutivas do processo. Sobretudo, são decisivas. Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo). O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano.

Com estas reflexões intencionamos, em súmula, sublinhar algumas hipóteses analíticas acerca da presencialidade como fator essencial nos processos de formação inicial docente, sobretudo naqueles situados na modalidade a distância, no qual os espaços-tempos “físicos” - a exemplo daqueles que ocorrem no polo - devem ser duplamente pensados em termos pedagógicos. Quer dizer, no tocante à maneira como contribuem com aspectos formativos centrais que se dão na presencialidade e, igualmente, de que forma se articulam com os momentos

educativos mediatizados em ambientes comunicativos online de suporte ao ensino-aprendizagem.

5. Considerações finais

As seções que compõem este trabalho não pretendem chegar a generalizações, mas provocar discussões que apesar de terem como contexto experiências na EaD, acabam contribuindo para tecer reflexões teórico-críticas que ultrapassam a modalidade.

Propomos, assim, pensar a relevância em termos formativos dos polos quando, efetivamente, tornam-se uma extensão da IES e não apenas um “braço operacional” e instrumental na oferta dos cursos. Pois, se dentre outros princípios, o que caracteriza a Universidade Brasileira é a formação política-pedagógica via indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, entendemos ser justamente o polo de apoio presencial um elemento nuclear para a garantia de direitos acadêmicos aos estudantes da EaD.

Cabe, assim, pensarmos o local de destaque do polo de apoio presencial na estruturação da oferta pública da EaD, em um país tão diverso, mas também tão desigual como o Brasil, no sentido da garantia de direitos básicos no Ensino Superior. Afinal de contas, como realizar um curso online quando, muitas vezes, é a própria falta de acesso à tecnologia em si e da apropriação e objetivação do ensino-aprendizagem via tecnologias digitais que se constitui em uma barreira primeira?

Notadamente, ao focar pedagogicamente nosso olhar sobre este espaço-tempo formativo, percebemos nele potenciais para movimentos de acesso e construção de fluência digital com as tecnologias típicas da modalidade, bem como para o desenvolvimento do ser estudante na EaD que está se formando para o exercício da docência, por exemplo. Ações que podem contribuir para a consolidação de sujeitos coletivos que ensinam-e-aprendem em comunhão: na EaD, via espaços virtuais, mas, sobretudo, presencialmente mediados.

Referências

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BENINCÁ, Elli. **Educação:** práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

BRASIL. Casa Civil. Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017 - Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 100, 26 de maio

de 2017a, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N° 11, de 20 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº. 117, 21 jun. 2017b, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Casa Civil. Decreto N° 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 241, 18 de dezembro de 2017c, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 1428, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 250, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 59.

CASTRO, Francieli Carvalho.; MATTAR, João; OLIVEIRA, Elenita. Análise da nova legislação em relação a polos de educação a distância. **Educação & Linguagem**. v. 20, n.2, p. 157-168, jul-dez 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/8711> Acesso em: 21 mar. 2024.

CensoEAD.BR da ABED 2021. **Edição Especial “Impacto da Pandemia C O V I D - 1 9 ”**. 2021. Disponível em : https://abed.org.br/arquivos/Release_Edicao_Especial_Pandemia_CensoEAD_BR_ABED_2021.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

DIANA, J. B.; CATAPAN, A. H.; SPANHOL, F. J. Educação A Distância e a Escassez No Acesso Ao Ensino Superior: O Papel Do Polo De Apoio Presencial. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 4, n. 2, p. 317–327, 2017. Disponível em : <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/236> Acesso em: 21 mar. 2024.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: distância entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf> Acesso em: 22 mar. 2023.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 73–97, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaes/article/view/82465>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

IBGE - Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INEP. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KNUPPEL, M. A. C. Polos de Educação a Distância no Brasil: Identidade e Representação. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 4, n. 2, p. 285 – 302, 2017. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/254> Acesso em: 21 mar. 2024.

LACERDA, Ricardo. **Após boom, número de polos EAD deve reduzir nos próximos anos**. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/mercado-polos-ead-dever-reduzir/>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LEITE, S. R. M.; TRISLTZ, R. G.; CARVALHO, A. B. Educação e ética: O valor da presencialidade e da alteridade na formação e atuação do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0688-0702. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16317> Acesso em: 27 mar. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Reimp. São Paulo: EPU, 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação, Comunicação e Informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 17-33, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1874> Acesso em: 21 mar. 2024.

RIPA, Roselaine. A institucionalização da EaD nas universidades públicas: um relato de experiência da UDESC. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 9, n. 16, p. 1 - 17, 2020b. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10191>. Acesso em: 21 mar. 2024.

RIPA, Roselaine. Apresentação do Dossiê: Reflexões Interdisciplinares Sobre A Pandemia Causada Pela Covid-19. **Criar Educação**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p. 01 - 05, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6136/5406> Acesso em: 15 mar. 2024.

RIPA, Roselaine et al. Júri simulado na educação a distância: relato de experiência no curso de Pedagogia. In: CIET: EnPET e ESUD: CIESUD - Etapa Virtual e Presencial, 2022, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2022. p. 1172 - 1183. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2378/1983>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RIPA, Roselaine. Reflexões sobre o “ser professor” na EaD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente? **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 75 - 85, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0075.pdf> Acesso em: 21 mar. 2024.

ROCHA, Elisabeth Matos; NETO, Hermínio Borges. Presencialidade em ambiente on-line: Implicações de um conceito em construção na EaD brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 023062, 2023, p. 01 - 20. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18212>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermerval. A importância da presencialidade no ensino superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 182-207, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24422> Acesso em:

21 mar. 2024.

SANTOS, Adriana Alves Moreira dos; SABBATINI, Marcelo. **A Presença e o Virtual na EaD:** reflexão sobre o estágio supervisionado nesse contexto. In: Anais... 7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura. 2013. Disponível em: [25977arq03589445467.pdf \(abciber.org.br\)](https://www.abciber.org.br/25977arq03589445467.pdf) Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVEIRA, Bianca Stela Luiz e. **Alfabetização em tempos de pandemia:** discussões teórico-críticas sobre a racionalidade tecnológica no Ensino Remoto Emergencial. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Flóriano polis, 2022. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/ppge/dissertacoes/2022> Acesso em: 19 mar. 2024.

SOUZA, Maria Eduarda Rissati de; GALVÃO, Neide de Almeida Lança; SEMZEZEM, Priscila. Análise Crítica da EaD no Ensino Médio Brasileiro Atual. **Humanidades e Educação.** v. 9, n. 22, p. 348-360, out. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7018> Acesso em: 21 mar. 2024.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Contribuições do centro de educação a distância para a interiozação do ensino superior no estado de Santa Catarina

Vera Márcia Marques Santos¹

A interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento proporcionado pela evolução das tecnologias, conduzem a modalidade de EaD a um novo estágio de desenvolvimento (Moraes, 2010)

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é uma instituição multicampi, com treze unidades de ensino. O Centro de Educação a Distância (CEAD) da UDESC foi criado pela Resolução CONSUNI/UDESC nº 055/2002 de 24 de outubro de 2002 e aprovado por unanimidade em todas as suas instâncias na UDESC: Câmaras de Ensino da UDESC: Processo nº 730/025, de 21/10/2002; CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 21/10/2002; CONSUNI – Conselho Universitário. Em 11 de dezembro de 2002, corroborando com a aprovação nas instâncias universitárias na UDESC, o Governador do Estado à época publica os Decretos números 6033 e 6034/2002.

Assim o CEAD chega aos vinte e três anos em 2024 próximo da marca das dezoito mil certificações, inicialmente por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia, mais tarde Licenciaturas em Ciências Biológicas e Informática (já extinto), Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O Centro de Educação a Distância (CEAD), com sua sede situada no Campus I da Udesc, no Bairro Itacorubi, Florianópolis, atende aos princípios e à organização estabelecidos no Estatuto e Regimento Geral da UDESC. É um centro que, como os demais, desenvolve atividades administrativas para o bom andamento do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão no âmbito de sua atuação e competência, ampliando a oferta de cursos e turmas, principalmente para a população do interior catarinense, com o aporte de recursos financeiros, físico e humanos subsidiados pelo custeio UDESC e fomento externo do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) da

¹Diretora Geral eleita para Gestão 2021-2025. Professora Associada do Departamento de Pedagogia a Distância (DPAD) no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS (PPG conceito 7 CAPES), com intercâmbio na Universidade de Lisboa/Portugal. Atua nos cursos de licenciaturas e Pós-Graduação em Educação Inclusiva - com ênfase nos Direitos Humanos Universais. Líder do Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade CNPq/UDESC. Membro fundadora do Laboratório Direitos Humanos/LabDH e do Laboratório Educação e Sexualidade/LabEduSex, ambos CEAD/UDESC. Membro e Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na UDESC - NEAB/UDESC. Membro fundadora do NER/UDESC (Núcleo Extensionista Rondon UDESC).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e com apoio dos Polos Presenciais, que possuem papel fundamental para que se cumpra com a interiorização do acesso à educação superior, no caso, no Estado de Santa Catarina, reverberando assim o que aborda o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2026), no tocante às diretrizes para a Educação a Distância, ou seja, a “[...] garantia da educação para todos e se consubstancia nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente as voltadas à educação superior, sua expansão e interiorização” (p.73). Segue infográfico com os Polos Presenciais, com os quais atuamos no momento.



Fonte: Acervo Didático-Pedagógico UDESC/CEAD, 2024.

Em 2016, o CEAD teve seu primeiro Diretor Geral eleito, dentro dos preceitos da UDESC, o Prof. Dr. David Daniel e Silva, para a gestão 2016 a 2020. Antecederam a este importante momento deste Centro, as direções gerais do CEAD indicados/as pelos respectivos reitores de cada momento. Assim, no período de 1991 a 2002 tivemos a coordenação do Prof. José Carlos Cechinel, enquanto a Educação a Distância na UDESC era oferecida pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, onde tudo começou.

No período de 2023 a 2024, tivemos na direção geral do Centro as Profas. Sueli Wolff Weber e Neli Góes Ribeiro. De 2004 a 2006, ocupou o cargo o Prof.

Raimundo Nonato Gonçalves Robert, e na sequência de 2006 a 2007, o Prof. Sebastião Iberes Lopes Melo, que era vice-reitor na época. De 2007 a 2012, tivemos a indicação do Prof. Estevão Roberto Ribeiro, e na sequência, de setembro de 2012 a abril de 2014, o então vice-reitor Prof. Marcus Tomasi.

Em abril de 2014, com a saída do vice-reitor, o reitor à época, Prof. Antônio Heronaldo de Sousa, indicou o então chefe do Departamento de Pedagogia a Distância (DPAD) do CEAD, Prof. David Daniel e Silva, que permaneceu como Diretor Geral indicado pela reitoria até fevereiro de 2016, quando se afastou ao se candidatar para o mesmo cargo, ou seja, a Direção Geral, assumindo novamente o vice-reitor, Prof. Marcus Tomasi, que permaneceu até a posse do primeiro diretor geral eleito do CEAD, em quatro de abril de 2016.

Em maio de 2020, quando do processo eleitoral para a segunda gestão eleita do CEAD, o mundo foi assolado pelo Coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19, que colocou a humanidade em isolamento social por mais de um ano, atrasando o processo eleitoral do CEAD em mais de um semestre. Assim, a Profa. Lucimara da Cunha Santos, à época chefe do Departamento de Educação Científica e Tecnológica, assume a Direção Geral *Pro Tempore*, no período de seis maio de 2020 a vinte e cinco de fevereiro de 2021, quando então a Profa. Vera Márcia Marques Santos, que havia sido eleita, assume a gestão do Centro para o período 2021/2025. Ressaltamos aqui o fato de termos uma mulher eleita e mais, a primeira mulher negra eleita para o cargo máximo de uma unidade de ensino na UDESC.

Departamentos do centro de educação a distância

Até o ano de 2017, contávamos apenas com um departamento no Centro, o Departamento de Pedagogia a Distância. Em 19 de dezembro de 2017, foi criado um novo departamento no CEAD, O Departamento de Educação Científica e Tecnológica, pela Resolução nº 080/2017 – CONSUNI, de 19 de dezembro de 2017. É um departamento carreiro-cêntrico do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Quadro 1 – Departamento, curso e área de conhecimento

DEPARTAMENTO	CURSO	ÁREA DE CONHECIMENTO
DPAD	Licenciatura Pedagogia	Ciências Humanas
DECIT	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
DECIT	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT)	Multidisciplinar
DECIT	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS)	Ciências Exatas

Em 04/07/2019, Resolução nº 031/2019 do CONSUNI/UDESC, cria o Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, na modalidade a distância - a ser oferecido pelo Centro de Educação a Distância - CEAD, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em substituição ao Curso de Licenciatura em Informática do mesmo Centro. Foram 80 (oitenta) vagas no total, com 40 (quarenta) destinadas à ênfase ‘*Metodologias e Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância*’, e 40 (quarenta) vagas destinadas à ênfase ‘*Gestão Ambiental e Sustentabilidade*’. Em 10/07/2019 - Resolução nº 033/2019- CONSUNI/UDESC, altera o art. 6º da mesma Resolução, devendo o curso ser implantado no primeiro semestre de 2020. O curso passa a ser oferecido na modalidade a distância, juntamente com o curso de Pedagogia, no vestibular de verão da UDESC, ano de 2020.

Em 2024, o Departamento de Educação Científica e Tecnológica, avaliando a oferta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, e mesmo sendo um curso à frente do seu tempo, percebe-se nesse momento que, embora haja uma grande procura - o que na mesma proporção tem sido para a evasão -, seja mais adequado apostar em cursos mais clássicos e consolidados socialmente, como os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, respectivamente. Com isso, propõe-se a substituição do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, considerando as suas duas ênfases: Metodologias e Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância e Gestão Ambiental e Sustentabilidade, pelos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, como já mencionado.

A vocação do centro

No âmbito do ensino de graduação, o CEAD participa desde 2011 dos editais PRAPEG - Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (PRAPEG), disciplinado pela Resolução nº 049/2017-CONSUNI, que tem por objetivo financiar projetos que visem à melhoria qualitativa do ensino de graduação. Destaca-se como ação o Seminário de Formação Continuada do CEAD (SFCead) com mais de 10 edições.

Os(as) acadêmicos(as) do CEAD também participam da Mobilidade Acadêmica através dos editais PROME Nacional e Internacional e Santander. Até o momento, 10 (dez) estudantes foram contemplados, realizando estudos em instituições como a Universidade do Porto (Portugal), Universidade de Lisboa (Portugal), *Università Degli Studi di Ferrara* (Itália), *Università Ca' Foscari Venezia* (Itália), Universidade de Audencia (França), Universidade do Minho (Portugal), Universidade de Évora (Portugal), Universidade de Vigo (Espanha), *Bishop's University* (Canadá).

Além disso, os(as) acadêmicos(as) participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação. O

programa tem como objetivo principal contribuir com a formação inicial nas licenciaturas. O PIBID da UDESC foi implantado em julho 2011, e até o momento esteve contemplado em dois editais, cada um com duração de 04 anos. Destaque para o pioneirismo da UDESC no Brasil, no que refere à participação de cursos de licenciatura na modalidade a distância, com o Curso de Pedagogia UDESC/CEAD. O foco desta participação tem sido Alfabetização e Letramento na transversalidade, contribuindo com a qualificação da formação inicial nos cursos de licenciatura a ele vinculados, promovendo a formação continuada dos professores nas escolas públicas como co-formadores dos/as futuros/as docentes, articulando-se com as escolas conveniadas, professores/as e estudantes da educação básica, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão; promovendo discussões sobre a criação de práticas interdisciplinares entre as licenciaturas, bem como as diferentes áreas de conhecimento; possibilitando a inserção de acadêmicos dessas licenciaturas no contexto escolar da rede pública de ensino, bem como possibilitando oportunidades de criação e participação em atividades de ensino-aprendizagem; e aproximação entre a escola, a universidade, dentre outros segmentos sociais.

No âmbito da Pós-Graduação, no ano de 2002, com início em abril, com um total de 1.826 (um mil e oitocentos e vinte e seis) discentes ingressantes, o CEAD ofereceu o “Curso de Especialização em Gestão Escolar” em Santa Catarina, uma parceria da UDESC com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), destinado a portadores de título de graduação, vinculados à época às 26 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) pertencentes à SED/SC, certificando, até março de 2003, um total de 1.680 (um mil e seiscentos e oitenta) especialistas. Também em nível de Pós-Graduação foi promovido o Curso de Especialização em Gestão Escolar, destinado aos portadores de título de graduação, vinculado ao Centro de Educação – CED, da Fundação Universidade Estadual do Ceará – UECE, em parceria com a UDESC, certificando um total de 3.544 (três mil quinhentos e quarenta e quatro) especialistas. Em 2009, ofereceu o Curso de Especialização em Fundamentos em Educação Inclusiva, cuja primeira turma iniciou no primeiro semestre de 2009, concluído em 2011.

No ano de 2017, o CEAD aprovou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* -Especialização em Educação Inclusiva, que iniciou a sua oferta neste ano de 2018, partindo da natureza inovadora da inclusão escolar e do entendimento de que os marcadores sociais da diferença constituem a identidade de cada estudante. Propõem-se, assim, uma formação continuada na modalidade a distância, que ofereça aos professores/as situações de aprendizagem da qual participam ativa e cooperativamente, atuando como atores do processo de mudança de sua realidade escolar. O curso está subsidiado pelos fundamentos legais dos marcadores das diferenças, no que diz respeito a deficiências; gênero e sexualidade; educação étnico-racial e Direitos Humanos.

Em 2019, por meio da Resolução N° 035/2019 – CONSUNI, alterada em 2022 pela Resolução nº 74/2022-CONSUNI, criou o Curso de Mestrado

Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI – em Rede, do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O PROFEI é um curso ofertado por uma Rede Nacional de Instituições de Ensino Superior para professores/as efetivos/as das redes públicas municipais e estaduais, e que congrega pesquisadores/as de instituições de ensino superior públicas das cinco regiões do Brasil, que além de vincular o mestrado aos diferentes setores da sociedade que têm se preocupado com ações inclusivas. Assim, observa-se que o PROFEI/UDESC possa contribuir com a percepção de que:

A adoção de valores inclusivos por parte das escolas "regulares" é uma tarefa complexa. A escola assumiu tradicionalmente valores de transmissão, de seleção, de uniformidade que dificultam em muito a sua transformação em ambientes educativos para todos. Acompanhar este processo de metamorfose é certamente apaixonante para entender quanto os valores mais dominantes das nossas sociedades se manifestam, prevalecem e resistem na escola (RODRIGUES, 2023 p. 06).

Ainda sobre o PROFEI, ao debruçar sobre conceitos importantes, corrobora-se o que aponta David Rodrigues no prefácio do livro "Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI - Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva". Rodrigues (2023) destaca que a Educação Inclusiva nas reformas educativas tem trazido entendimentos diversos, desde o seu destino, para a educação de alunos/as deficientes, passando pelo aspecto que remete ao âmbito que vai para além dos/as alunos/as com deficiência, mas que remete a todos/as os/as alunos/as, e um terceiro aspecto que trata da inclusão como direito. E como "um direito que multiplica outros direitos" (RODRIGUES, 2023, p.07), e estes outros direitos não são somente para aqueles/as com deficiências, mas um direito ou direitos de todos/as, considerando a pluralidade humana. Com isso, reitera-se uma das vocações da UDESC/CEAD, a inclusão.

No que tange à pesquisa, no CEAD os/as professores/as produzem e realizam projetos de pesquisa sobre linhas temáticas diversas: Formação de Professores; Educação a Distância; Educação e Sexualidade; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Gestão Ambiental; Educação e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação em Ciências; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade; Práticas Interdisciplinares; Educação Inclusiva; Estatística e Probabilidade, entre outros.

A iniciação científica constitui a preparação do/a acadêmico/a na prática da pesquisa científica e possibilita estreitar laços com a pós-graduação. Na UDESC, o/a acadêmico/a tem duas oportunidades de participar desta atividade, seja por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –

PIBIC/CNPq ou do Programa de Bolsa de Iniciação Científica – PROBIC/UDESC, sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação–PROPPG, além de ter acadêmicos participando do Programa PIVIC-bolsa voluntária de Iniciação Científica.

As ações de extensão no CEAD vêm se ampliando ano-a-ano, articulando-se de forma indissociável com a pesquisa, o ensino e a gestão. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão remete a um conceito e prática de trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade. Neste contexto, a autoavaliação crítica, a emancipação teórica e prática dos/as acadêmicos/as e o significado social do trabalho a ser desenvolvido por todos os segmentos, ou seja, docente, discente, técnico e gestores/as. A materialização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da sociedade.

O intuito da extensão nessa perspectiva é de contribuir com a formação acadêmica visando à ampliação do espaço de construção do conhecimento. Esta competência diz respeito a algo que extrapola o conhecimento adquirido e sua aplicação imediata, estimulando a atitude investigativa, questionadora e cidadã. Com isso, destaca-se que ensino, extensão, pesquisa e gestão indissociáveis apontam para a formação atenta às demandas e especificidades da sociedade contemporânea, como parte inerente do que constitui o processo formativo.

Assim surge uma nova referência para o processo pedagógico e para dinâmica da relação professor/a-aluno/a, na medida em que se compreendem as atividades de pesquisa, extensão e gestão como recursos vitais ao processo de ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação, e vinculados à vivência do/no real, empiricamente numa relação dialética entre teoria e prática. Isso, necessariamente, exige um redirecionamento dos tempos e dos espaços de formação, das práticas vigentes de ensino, de pesquisa e de extensão e da própria política das Instituições de Ensino Superior (IES).

No CEAD, as ações extensionistas têm primado pela interdisciplinaridade, tendo como principais eixos temáticos: Educação Inclusiva, as Tecnologias da Informação e da Comunicação e a Educação Ambiental e Sustentabilidade. São atividades planejadas e ofertadas a partir de demandas da comunidade interna e externa à Universidade, por meio de projetos, cursos, oficinas, eventos a distância e/ou presenciais, atingindo um público nacional e internacional. Há um grande número de solicitações, principalmente no Estado de Santa Catarina, levando-se em conta as áreas da Extensão Universitária no Brasil, quais sejam: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho.

O que dizem nossos egressos

Considerando os vinte e três anos do CEAD em 2024, e o quantitativo de

profissionais formados pelo Centro, está sendo organizado o Portal do/a Egresso/a. Este portal conta com depoimentos em vídeos, disponíveis no canal YouTube². Estes depoimentos, bem como a situação atual dos/as nossos/as, têm sido um importante parâmetro de avaliação para a UDESC a respeito da função social da instituição e do compromisso da UDESC com a sociedade expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2026).

Desta feita, temos depoimentos que destacam a qualidade dos cursos, com ênfase ao aprendizado que obtiveram mesmo àqueles/as que frequentaram uma segunda graduação, destacando o diferencial do curso cumprido na UDESC/CEAD para a sua formação permanente. Estes registros trazem ainda depoimentos de egressas que tiveram a oportunidade de atuar após a conclusão do curso como tutoras no mesmo curso, mostrando as muitas possibilidades obtidas com a formação de um curso “de extrema qualidade, acessível e gratuito”. Com registro para as inúmeras atividades que proporcionaram exercitar a pesquisa-ação, vivenciar a extensão universitária, a UDESC exercendo de forma qualificada a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como um momento marcante para a acadêmica, que registra ter tido a oportunidade de interlocução com colegas de outros polos presenciais inclusive.

Recentemente, por ocasião das comemorações dos 22 anos da UDESC/CEAD, foi encaminhado um questionário enquete, por meio das redes sociais do Centro, dos Polos Presenciais, para que se pudessem ter algumas informações sobre os/as os/as egressos/as. Informações como sexo, idade, estado civil, o curso realizado, ano de conclusão do curso, local de trabalho hoje, se atua ou atuou em cargos de confiança, se realizou ou está realizando alguma pós-graduação.

Neste ínterim, os/as participantes receberam uma enquete com uma questão importante para se perceber a modalidade EaD como espaço que tenha contribuído ou não com a formação inicial destes/as egressos/as: *Na modalidade presencial você conseguiu fazer a graduação que fez na modalidade EaD? (Justifique sua resposta)*. Por fim, foi solicitado que descrevessem sobre a modalidade EaD em relação à sua trajetória de formação inicial e que avaliassem o curso realizado, considerando o sentido para sua vida pessoal e profissional, deixando um espaço para considerações finais.

Cinquenta e cinco egressos responderam a enquete, a faixa-etária ficou entre 31 e 61 anos, como pode ser observado no gráfico 1, assim como o estado civil, que mostra que há uma maioria de pessoas que se declararam casadas, conforme pode ser visto no gráfico 2:

²<https://www.udesc.br/cead/deg/portaldoegresso/professores>

Gráfico 1

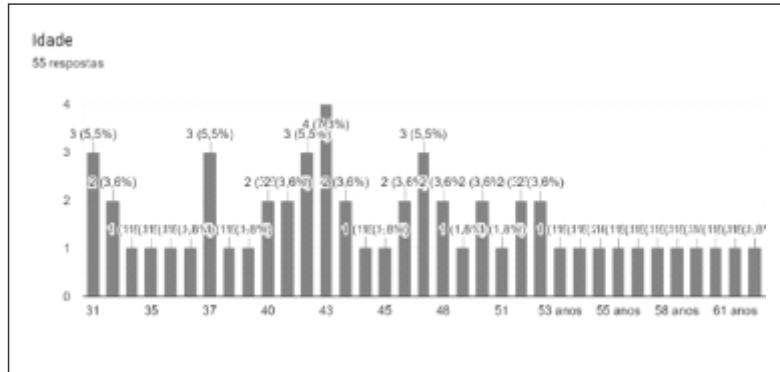
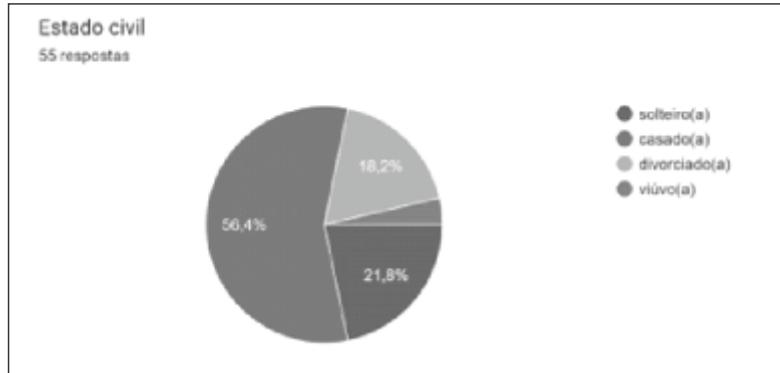
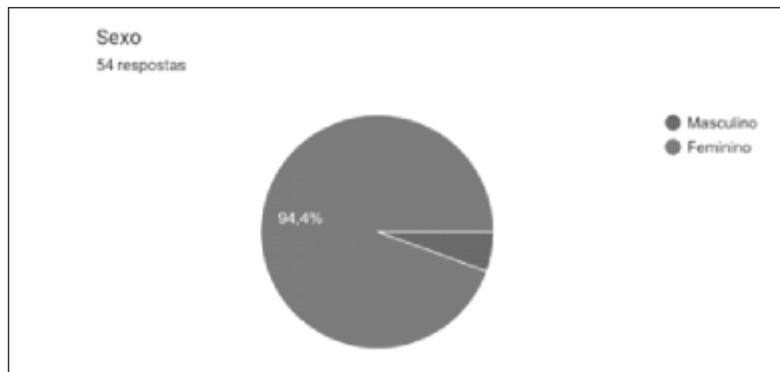


Gráfico 2



Já o sexo ou gênero, tem-se a confirmação de um dado que acompanha no que se refere a quem protagoniza os espaços que compreendem a educação básica, ou seja, a maioria de mulheres, como mostra o gráfico 3, em que uma pessoa não respondeu.

Gráfico 3



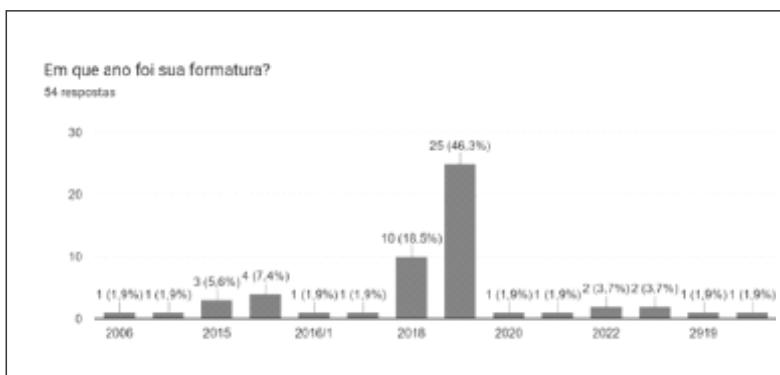
Como se pode observar no gráfico a seguir, a ampla maioria de respondentes (92,7%) cursou Licenciatura em Pedagogia, seguido por Licenciatura em Ciências Biológicas com 7,3%. Conclui-se com isso, que não há, participando da enquete, nenhum/a egresso/a de Licenciatura em Informática, assim como nenhum/a egresso/a do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia (BICT).

Gráfico 4



O período de integralização do curso entre os/as respondentes está entre 2006 e 2019, conforme pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5

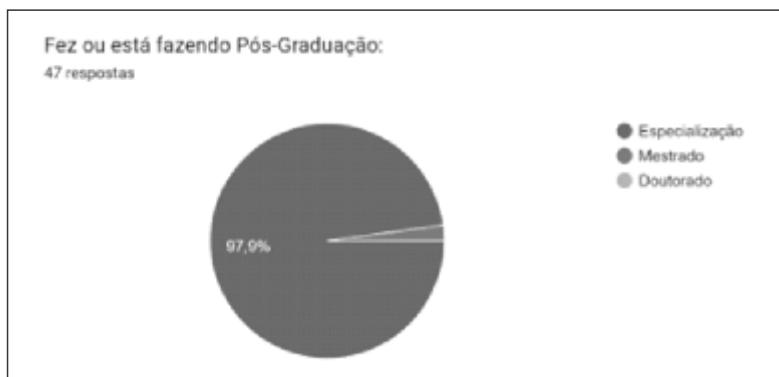


Dos/as cinquenta e cinco respondentes, dois trabalham no comércio, uma atua na área de Biomedicina estando responsável por laboratórios na área como tutora no curso de farmácia. Os demais seguem trabalhando como professores/as efetivos/as e/ou contratados em caráter temporário nas redes públicas estaduais e municipais, e escolas privadas na educação básica. Dos cinquenta e cinco participantes da enquete, quarenta e nove se manifestaram,

ao serem perguntados se estiveram ou estão em cargo público, com os dados de que estiveram em supervisão de estágios; liderança da FIESC; presidente do conselho municipal de educação do seu município; coordenação pedagógica na educação infantil; direção de escola; assessora pedagógica na secretaria de educação do seu município; direção de administração e suporte a educação do município; e gerente de educação de trânsito.

No tocante à formação permanente, quando perguntados se já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação, sem entrar no mérito se *lato* ou *stricto sensu*, obteve-se quarenta e sete respostas, destas 97,9% frequentaram ou frequentam curso de especialização, uma pessoa faz ou já concluiu o mestrado.

Gráfico 6



Referente à indagação: *Na modalidade presencial você conseguiu fazer a graduação que fez na modalidade EaD?* Houve cinquenta e duas respostas, das quais foram selecionadas algumas para trazer aqui:

- Não, pois trabalho no período de 8 horas diárias;
- Creio que não, fiquei muito tempo sem estudar, se fosse presencial não teria me inscrito;
- Não, por conta do tempo e do trabalho;
- Não, pois não teria como organizar os horários para ter aula diariamente;
- Sim, mas por conta de estar trabalhando a modalidade EaD ajudou para a conclusão do curso;
- Não, porque não teria tempo nem paciência para frequentar todas as noites;
- Não, quando fiz minha graduação meu filho era muito pequeno. Então facilitou fazer a graduação EaD para conseguir me formar;
- Não. Acredito que até poderia ter iniciado o curso, mas teria desistido quando tive meu filho, devido ao tempo;

- Acredito que não. A modalidade EaD me dava a possibilidade de estudar a maioria do tempo em casa. Assim, conseguia conciliar trabalho, casa, família. Acredito que uma modalidade presencial seria mais difícil;
- Não teria conseguido devido ao meu horário de trabalho. A modalidade EaD gratuita, foi uma oportunidade única para mim, além da flexibilidade de organizar meu horário de estudos, não tive a preocupação com recursos financeiros;
- Se fosse 100% presencial com certeza não conseguiria ser graduada. Agradeço muito a oportunidade que a UDESC me deu de conhecer essa universidade tão maravilhosa e professores tão especiais;

As respostas selecionadas se assemelham a outras não trazidas aqui, mas com o mesmo teor de mensagem. Assim, pode-se concluir que a UDESC/CEAD, por meio da modalidade EaD, vem proporcionando oportunidades não somente de acesso ao ensino superior, mas possibilitando às pessoas a possibilidade de qualificação no processo de formação permanente para atuação nos diversos seguimentos sociais, aqui mais especificamente espaços educativos voltados para a educação básica.

Pode ser observado nas respostas acima a modalidade EaD como espaço de possibilidade para as escolhas e realizações de projetos de pessoas, que outro espaço não as permitiria acesso ao ensino para a necessária formação na busca de qualificação acadêmica pessoal/profissional. Esse dado parece latente não somente do ponto de vista das possibilidades/impossibilidades de acesso, mas principalmente no que refere outros tempos no uso e convivência com as tecnologias da informação e da comunicação, para que as universidades, especialmente as públicas, incluindo de forma muito particular a UDESC, ao considerar uma das respostas, “Não, porque não teria tempo nem paciência para frequentar todas as noites”.

De maneira geral, o paradigma educacional vigente já não é mais atrativo. Faz-se necessário repensar este modelo de pelo menos cinco séculos atrás, sob pena de socialmente não fazer mais nenhuma diferença.

Deste modo, traz-se um importante exerto do PDI/UDESC (2022-2026) ao destacar que a “proposta da EaD como modalidade educativa da Udesc, tida como expressão da política institucional de cada IES, deverá ser resultante da articulação entre os diferentes sistemas educacionais, das necessidades sociais e regionais, de modo a promover o atendimento às políticas educacionais, tendo por base os referenciais de qualidade” (p. 74).

Para finalizar, destaca-se o sentido do curso realizado pelas/os egressas/os, considerando a vida pessoal e profissional. Salienta-se o fato de que a formação acadêmica proporciona um olhar de valorização de parte da sociedade em geral. Importante notar sobre a aprovação em concurso público para efetivação docente dois meses após a colação de grau, o que deixou a pessoa “muito realizada como ser humano”. Os relatos trazem a realização de sonhos pessoais e profissionais, com empregos que trazem muito orgulho. Destaque para qualidade de vida

atribuída à realização do curso, bem como o curso como divisor de águas na vida pessoal, e um marco para o município da pessoa, quando profissionais com formação em uma universidade de renome internacional passam a fazer parte do quadro docente deste mesmo município, levando novas ideias e metodologias inovadoras. O curso possibilitou ainda mudanças na visão de mundo, tornando as pessoas mais sensíveis, compreensíveis e questionadoras.

Referências:

MORAES, R. A. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2022 – 2026**. Florianópolis / SC, 2021. https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/10767/PDI_2022_2026_Final_04_10_2021_COM_ERRATA_21_11_2023_17006022693281_10767.pdf Acessado em abril de 2024.

Oportunidades e dilemas do acesso e permanência na Educação a Distância: estudo de caso com base no curso de Administração a Distância

Karin Vieira da Silva¹

Ivoneti da Silva Ramos²

Luciano Emílio Hack³

Anderson Sasaki Vasques Pacheco⁴

Resumo

A educação a distância oferta atualmente em torno de um quinto das vagas do ensino superior no país, com crescimento expressivo nos últimos anos. Porém, para além das oportunidades que surgem com a modalidade, é preciso observar os dilemas que os estudantes enfrentam para o acesso e a permanência. Neste sentido, este artigo tem por objetivo trazer ao debate o ponto de vista das oportunidades e a reflexão sobre dilemas que envolvem a educação a distância. Para organizar o corpus do artigo foi realizada pesquisa bibliográfica e para a aplicação foi efetuado estudo de caso com base no curso de Administração oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina na parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Dentre os resultados, pode-se destacar que: 1. com relação a dificuldade de acesso, verificaram-se algumas variáveis relevantes, nomeadamente: i) a falta de recursos para aceder a uma universidade privada; ii) indisponibilidade de tempo; iii) a impossibilidade de mudar de residência para realizar um curso presencial; 2. quanto às dificuldades relacionadas à permanência no curso, observa-se que muitas das adversidades encontradas estão relacionadas à dificuldade em conciliar a rotina laboral com os estudos. Fatores financeiros e de tempo, como i) custo e ii) deslocamento são empecilhos aos discentes e, portanto, devem ser analisados com cuidado pelas instituições de ensino superior, para auxiliar no processo de permanência. Concluindo, recomenda-se que novos estudos sejam feitos em diferentes cursos e outras instituições de ensino superior, procurando verificar essas dificuldades de acesso e permanência em graduações.

Palavras-chaves: Educação. Educação a distância. Acesso. Permanência.

1. Introdução

O censo da educação superior realizado no Brasil em 2022 demonstrou que foram ofertados 9.186 cursos a distância, o que representa 20,4% do total da oferta do ensino superior e um aumento em relação a 2021, em que a participação dos cursos a distância foi de 17,7%, com destaque para o crescimento de 22,8% dos

¹UDESC/ESAG, Departamento de Administração Pública, karin.vieira@udesc.br

²UDESC/ESAG, Departamento de Administração Pública, ivoneti.ramos@udesc.br

³UDESC/CEAD, Departamento de Departamento de Educação Científica e Tecnológica, luciano.hack@udesc.br

⁴UDESC/CESFI, Departamento de Governança Pública, anderson.pacheco@udesc.br

cursos tecnológicos nesta modalidade (BRASIL, 2022).

Mas de onde vem a motivação para esse crescimento da educação a distância? A expansão do mercado de aprendizado *online* em ritmo acelerado tem como fatores principais o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, as mudanças no estilo de vida das pessoas e o surto global de Coronavírus (Covid-19) em 2020 que trouxe uma aceleração do crescimento do número de alunos *online* (Li et al, 2021).

Complementarmente, de acordo com Holmberg *apud* Simonson (2006), as motivações relacionam-se com aspectos como a necessidade de ampliar a oferta formativa ao nível superior, especialmente nos grupos desfavorecidos que, por motivos diversos (tais como dificuldades geográficas), não conseguem aceder ao ensino presencial; pessoas com uma vida familiar e profissional mais avançada, ou seja, que encontram dificuldades em conciliar o ensino presencial com as outras esferas da vida; necessidades profissionais de receber formação adicional avançada e contínua, entre outros motivos.

Aretio (1997) corrobora a informação de que a modalidade de ensino a distância difundiu-se amplamente na atualidade, em grande parte devido à necessidade de atender a um público diferenciado que, por inúmeros motivos, tais como conciliar trabalhos, família e estudo, não pode se afastar do seu local de trabalho ou morada para chegar às instituições de ensino. A estratégia de manutenção dos indivíduos nos seus postos de trabalho, e paralelamente oferecer formação continuada aos mesmos, tem sido utilizada de modo recorrente nas empresas.

A educação por meio da modalidade EaD, além de interiorizar e possibilitar o acesso, traz resultados em termos de desenvolvimento local, tal como apontado em Silva (2016), que estudou a relação entre educação e desenvolvimento. Silva (2016) aplicou pesquisa qualitativa e quantitativa, considerando polos de apoio ao ensino a distância do Brasil e centros locais de aprendizagem em Portugal, dentre os principais resultados encontrados tem-se a afirmação de que a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável.

Com os resultados apontando para a importância da educação a distância, e com o acesso ao ensino superior na modalidade se ampliando, outras questões surgem no contexto, tais como as condições e as estratégias de permanência dos estudantes que aderem à modalidade a distância com vistas à redução da evasão e melhoria das chances destes estudantes concluírem seus estudos. Mas há um assunto que precisa ser visitado e que vem um pouco antes: as condições de acesso da população que necessita estudar nesta modalidade.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo trazer ao debate não apenas o ponto de vista das oportunidades, mas também a reflexão sobre dilemas que envolvem a educação a distância, para isso apresenta-se como base um estudo realizado no curso de Administração da Universidade da Aberta do Brasil (UAB). Além desta introdução, o artigo está organizado com uma seção com a apresentação de aspectos teóricos relacionados ao tema, seguida pela seção com os

aspectos metodológicos, e após, reflexões com base em estudos de caso, as considerações finais e as referências.

2. Em tempos de educação a distância: acesso e permanência

A temática da educação a distância (EaD) não é recente, como pode parecer em uma primeira análise. Os conceitos que envolvem o tema foram sistematizados há cerca de um século e meio e atravessaram, desde então, significativas mudanças no seu formato e alcance. Desta forma, o conhecimento da sua evolução histórica é importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem a educação a distância atualmente (MOORE; KEARSLEY, 2012).

A origem da educação a distância está relacionada com cursos de instrução realizados via correios (MOORE; KEARSLEY, 2012). Os autores afirmam que a ideia principal dos cursos por correspondência era usar a tecnologia disponível para proporcionar acesso à educação àqueles que de outro modo não teriam, como é o caso das mulheres, a quem era negado o acesso às instituições educacionais formais.

Simonson (2006) apresenta alguns aspectos pontuais que caracterizam a EaD, tais como o fato de ser baseado numa instituição, ao diferenciar-se do autoestudo; a separação espaço/temporal entre os atores envolvidos (alunos, professores, tutores, entre outros); o uso de tecnologias interativas capazes de integrar estudantes, docentes e recursos didáticos; e a partilha de dados, voz e vídeo, consolidadas em experiências de aprendizagem.

Segundo Pacheco (2010), verificam-se vantagens oferecidas pela utilização da educação a distância na sociedade, no mercado e no Estado. Para os alunos, a autora destaca a flexibilidade de horários, a não necessidade de deslocamentos diários e a facilidade de adequação à rotina familiar e de trabalho. Para as empresas, a EaD pode servir como uma ferramenta de treino e formação continuada dos seus trabalhadores, com a possibilidade de economia de tempo e dinheiro. Já para os governos, a modalidade a distância pode contribuir para ampliar o alcance geográfico da educação, uma vez que ela não implica que atores envolvidos compartilhem do mesmo espaço e tempo (PACHECO, 2010).

A educação a distância com a utilização das tecnologias fomenta também a inclusão digital das populações tradicionalmente afastadas do Ensino Superior, além de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, cuja relevância social e econômica é crescente para essas populações (GOULÃO, 2018).

Conforme já mencionado, para Rodriguez e Caro (2002, p.3) a educação a distância aparece como solução para superar as barreiras geográficas “já que não é preciso ir a nenhum lugar”; os problemas de tempo, “já que permite combinar o estudo com o trabalho e as responsabilidades familiares ao permitir ao aluno escolher seus próprios horários”; e problemas de demanda, “uma vez que se pode compartilhar um mesmo programa formativo com pessoas que compartilham interesses, mas que são de diferentes áreas geográficas, além de que estes têm uma maior gama de ofertas de formação”. Os autores argumentam também que a

interação das tecnologias da informação na educação permite flexibilizar os modelos de aprendizagem e processos de ensino, pois facilita o acesso a diferentes recursos didáticos e delega aos estudantes o desenho do próprio ritmo de trabalho (RODRIGUEZ; CARO, 2002).

Tal afirmação está de acordo com Nunes (2009), que argumenta que ela apresenta grande potencial para a democratização do ensino, pois atinge regiões de difícil acesso, o que possibilita a aprendizagem em locais periféricos. Possibilita ainda uma forma alternativa de estudo para pessoas que não têm condições de se adaptar ao ensino presencial, pois as tecnologias atuais proporcionam à educação a distância o alcance de limites geográficos cada vez mais longínquos e um grande aumento do número de alunos.

Nesse sentido, Aretio (1997) destaca que as principais características dos estudantes a distância são a heterogeneidade da faixa etária, competências e localização geográfica, inseridos no mercado de trabalho, estudo como atividade secundária, estudos realizados em casa ou no trabalho, aprendizagem independente, menor interação social e o currículo é determinado pelo estudante.

Como visto, diversos argumentos fundamentam a importância da educação a distância, mas a modalidade é acessível para toda a população? A pandemia do Covid-19 trouxe à tona uma questão importante neste cenário de oportunidades da educação a distância: a exclusão tecnológica. Importante observar que naquele momento o foco nem era a modalidade em si, mas o acesso remoto para estudantes da modalidade presencial. Silva et al. (2021) estudaram as condições socioeconômicas de estudantes para a educação remota com os seguintes resultados:

Todos relataram ter acesso à energia elétrica, mas não à água encanada, à coleta pública de lixo e ao esgotamento sanitário. Todos possuíam pelo menos um equipamento eletrônico para acesso à internet, mas com variação no tipo e na velocidade da conexão. Um total de 80,8% dos discentes avaliou como viável a implantação da ER para o seguimento do curso. No entanto, 8,65% dos discentes afirmaram que os equipamentos e a internet disponíveis não permitiriam o acompanhamento das atividades on-line. Foi observada uma correlação significativa entre a velocidade de acesso à internet e a renda familiar média, a cor da pele e o local da residência ($p < 0,05$), bem como entre possuir equipamentos adequados à ER e a renda familiar média ($p < 0,05$). (SILVA et al., 2021, p. 1)

Corroborando com a questão das dificuldades de acessar o ensino a distância, Oliveira e Silva (2015) apontam que, embora a utilização de novas

tecnologias permitiu ultrapassar fronteiras, para viabilizar a educação a distância ainda são necessárias medidas emergenciais em função das desigualdades sociais e em função de deficiências educacionais ainda existentes no país (OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Ramos et al. (2018) destacam que as dificuldades de acesso e permanência na EaD são um fenômeno global e multidimensional, envolvendo vários atores e situações, desde o perfil dos envolvidos, passando pelo projeto pedagógico, desenho do curso, tipos de interações e padrões de participação, e chegando até às questões relacionadas à infraestrutura e às políticas institucionais.

Silva et al. (2021) realizaram uma pesquisa com alunos do ensino fundamental e médio de escolas de assentamentos do MST durante a pandemia, sendo que o acesso às tecnologias digitais e internet foram apontadas como grandes dificuldades para a permanência. É possível prever que, se encontraram dificuldades para se manter no ensino remoto na escola, tenham dificuldades de acessar futuramente o ensino a distância na universidade, ainda mais considerando o avanço para tecnologias que cada vez mais requerem equipamentos e internet de boa resolução.

Considerando que nos tempos atuais a educação a distância migrou para ambientes virtuais de aprendizagem, onde o “Mobile Learning, ou aprendizagem móvel, vem ganhando espaços possibilitando que alunos e docentes realizem suas interações midiáticas por meio da utilização de *smartphones*, iPhones, iPods, *players*, *tablets*, *notebooks*, entre outros” (ROESLER, 2016, p. 120), é necessário ter condições tecnológicas para o acompanhamento das aulas e atividades.

A renda da população é uma das variáveis que entra nessa conta. Os equipamentos eletrônicos, a tecnologia e o acesso à internet são produtos com valor agregado mais alto, o que pode dificultar o acesso à educação a distância para pessoas de baixa renda. Os encontros presenciais que são necessários em alguns cursos e representam custos de deslocamento, alimentação e hospedagem para alunos que moram longe dos polos de apoio presencial, podem ser um fator que inibe muitas vezes o aluno de realizar o processo seletivo/vestibular, ou muitas vezes os alunos entram nos cursos e desistem quando não conseguem sustentar os deslocamentos.

E quem acessa, permanece? Um estudo realizado em 2018 pelos professores Bielschowsky e Masuda no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) teve por objetivo identificar as características dos alunos no momento do ingresso nos cursos superiores, e os fatores externos e internos correlacionados com a permanência nos cursos. Foram entrevistados mais de 50 mil alunos de 15 cursos que ingressaram no período de 2008.1 a 2015.2. Dentre os resultados dos fatores correlacionados com a permanência estavam:

[...] gênero, renda familiar, distância de casa ao polo de atendimento presencial, domínio da língua portuguesa, graduação prévia em outro curso superior, educação

básica em escola pública ou privada, experiência em EaD baseado em material impresso e Tecnologia de informação, e se o estudante trabalha ou não enquanto faz o curso. (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018, p. 1)

Bielschowsky e Masuda (2018) apontam que a permanência também varia de curso para curso.

Para Pandini e Bettoni (2018), ao estudar o fenômeno da evasão no curso de Pedagogia a distância, entre os principais motivos que levam os alunos ao abandono estão a falta de encontros presenciais e feedback dos professores, pois dificultam uma maior interação entre os atores envolvidos no processo (professores, tutores e alunos) e dificultam o sentimento do aluno EaD de pertencer a um grupo. Soma-se a isso o desconhecimento dos ingressantes em relação à modalidade de ensino ao demonstrar uma tendência em considerar excessivo o número de atividades extraclasse, afetando o seu desempenho e adaptação e consequente evasão.

Paulsen e McCormick (2020) destacam que alguns resultados de pesquisa sugerem que as limitações do aprendizado a distância não têm tanta relação com as questões institucionais, mas com o perfil dos alunos a distância.

Por outro lado, Bittencourt e Moran (2016) apontam que é preciso investir na formação dos docentes que atuam nos cursos a distância, e seguir premissas do uso das tecnologias digitais e das metodologias ativas, acelerando em um curto espaço de tempo, de forma intensa e ativa, o processo de percepção e de aplicação das estratégias para motivar os alunos, envolvendo-os no processo e tornando-os o centro da aprendizagem, também avaliá-los de forma mais coerente a partir da reflexão sobre suas práticas, assim poderão transformar a forma como são oferecidos aos estudantes os cursos e desenvolver todas as competências necessárias para ser bons profissionais no século XXI.

3. Aspectos metodológicos

Esta seção apresenta os aspectos metodológicos relacionados à classificação da pesquisa, à coleta e à análise dos dados utilizados para elaborar o artigo.

3.1 classificação da pesquisa

O delineamento deste artigo contou com pesquisa bibliográfica e pode ser classificada também como estudo de caso. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), acontece por meio de leitura, análise e interpretação de textos contidos em livros, artigos, dentre outros. Para operacionalizar a coleta dos dados foi realizado o levantamento bibliográfico com vistas a organizar o corpus do artigo, que é o conjunto de fontes/materiais que podem fundamentar o estudo (BAUER; AARTS, 2002).

Para a pesquisa bibliográfica, no portal Periódicos da Capes a busca foi realizada com palavras chaves combinadas neste grupo: educação a distância, dilemas, oportunidades, tecnologia, acesso (01 artigo); educação a distância, acesso, tecnologia, renda (01 artigo); educação a distância, acesso, tecnologia, dificuldade financeira (não retornou publicação no tema); educação a distância, acesso, dificuldade financeira (01 artigo). Quando pesquisado no mesmo portal, as palavras em conjunto, educação a distância, permanência, tecnologia, renda resultou em 01 artigo. Assim, explorar o tema a partir da perspectiva da dificuldade do acesso e da permanência na educação a distância poderá suscitar debates que enriqueçam o campo das ideias na seara das políticas públicas para a modalidade.

Ainda para o referencial bibliográfico foram utilizados dois livros publicados pela Universidade do Estado de Santa Catarina, produzidos por professores pesquisadores da educação a distância, com a contribuição de diversas instituições do país.

No tocante ao estudo de caso, Yin (2010) indica que os estudos de caso são preferidos como método quando o foco se encontra em fenômenos atuais que se inserem em contextos da vida real. No caso da pesquisa em questão, a dificuldade de acesso ao ensino a distância é um fenômeno real, ainda pouco explorado em termos de publicação. Desta forma, o caso envolve o curso de Administração da Universidade Aberta do Brasil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/Brasil).

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu com diplomados do bacharelado em Administração da Universidade Aberta do Brasil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. A amostra foi delimitada a seis polos de ensino localizados nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, nomeadamente nas cidades de São Francisco de Paula (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS), Jacuizinho (RS), Laguna (SC) e Tubarão (SC).

Foram escolhidas localidades que não se caracterizam como grandes centros urbanos, pois anseia-se perceber a atuação da educação a distância onde ela é potencialmente mais relevante: localidades nas quais o acesso à educação é, por vezes, dificultado pela distância territorial dos centros de ensino superior de excelência e gratuitos, tendo em vista um país com grandes dimensões territoriais, como o Brasil.

Este recorte delimitou a amostra de pesquisa a 132 alunos. Destes, 25 estão no município de Laguna, 28 em Tubarão, 13 em São Francisco de Paula, 19 em Tapejara, 21 em Tio Hugo e 26 em Jacuizinho.

O formulário teve por base o aplicado pela Universidade Aberta de Portugal aos seus ex-alunos, através do projeto “Ensino Virtual, Impactos Reais: Os percursos profissionais e de vida dos estudantes da Universidade Aberta”, realizado por Abrantes, Henriques, Jacquinet e Neves (2014).

Dentro do âmbito qualitativo de pesquisa, foram utilizadas as técnicas de

entrevista para a recolha dos dados. Sobre a entrevista, Martins (2006, p.27) destaca que “seu objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações [...] com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”.

Na presente pesquisa foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”, pois a “flexibilidade do instrumento permite que elementos novos e relevantes possam surgir ao longo do seu desenvolvimento”, o que traz novas perspectivas à pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas com diplomados brasileiros. Procurou-se contemplar todos os polos de ensino pesquisados. Por isso, houve a participação de cinco alunos de Jacuizinho, cinco alunos de Tapejara, três alunos de Tio Hugo, três alunos de São Francisco de Paula, três alunos de Tubarão e cinco alunos de Laguna.

3.3 Análise de dados

Para a análise dos dados das entrevistas (qualitativos), utilizou-se a técnica de análise de conteúdo qualitativa. Ou seja, excluíram-se as etapas quantitativas na análise das entrevistas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.227), a análise de conteúdo ganha cada vez mais relevância na pesquisa social “porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”; melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

Como suporte para a análise dos dados quantitativos, recolhidos mediante a aplicação de questionários, foi utilizado o *software* SPSS, versão 22. O tratamento dos dados estatísticos recorreu a análise de estatística descritiva.

4. Estudo de caso sobre acesso e permanência no curso de administração da UFSC/UAB

Uma das principais questões levantadas na pesquisa envolve as possibilidades de acesso ao ensino superior. Buscou-se saber se os alunos teriam a oportunidade de ingressar no ensino superior, caso não houvesse o curso da UAB. Sobre o assunto, 54% dos entrevistados afirmaram que não teriam realizado a graduação caso não tivessem a possibilidade de estudar pela Universidade Aberta. Outros 17,4% informaram que teriam que mudar o seu local de residência para realizar o curso, em uma instituição pública (6,3%) ou privada (11,1%). Interessante destacar que somente 3,2% dos indivíduos dizem ter possibilidade de realizar a graduação em outra instituição pública, no local em que residem (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Acesso ao ensino, caso não houvesse a UAB/UFSC.

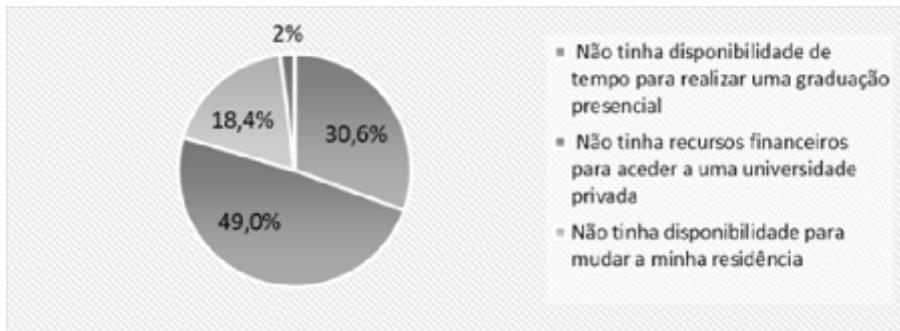


Fonte: dados primários.

Essas informações dão indicativos sobre o impacto positivo relacionado com o acesso ao ensino superior através da modalidade a distância, uma vez que se não houvesse o oferecimento dessa modalidade naquele local isso repercutiria de forma decisiva para mais de 70% dos entrevistados, pois ou não cursariam ou teriam que realizar uma mudança significativa para viabilizar seus estudos.

Os motivos que levaram as pessoas a assinalarem que não teriam realizado uma graduação caso não tivessem acesso à Universidade Aberta estão relacionados principalmente com a falta de recursos financeiros para aceder a uma universidade privada (49%) e com indisponibilidade de tempo para realizar um curso presencial (30,6%). Outro fator relevante é a impossibilidade de mudar de residência para realizar os estudos (18,4%) (ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Motivos pelos quais não teria realizado uma graduação



Fonte: dados primários.

Dentre os motivos que inviabilizariam o ingresso dos alunos na Universidade, caso a UAB não existisse, muitos relataram que as opções de acesso ao ensino superior em suas cidades/região eram bastante limitadas e, em alguns casos, inexistente:

Na minha região, para fazer faculdade tinha que ter condições, tinha que morar em outra cidade e se manter lá. Eu mesmo, fiquei 10 anos sem estudar e só consegui voltar por causa do polo da UFSC. Senão, eu não teria conseguido. O acesso era muito difícil e eu acabei começando a trabalhar cedo. E como eu trabalhava o dia inteiro, não tinha como me deslocar. Por isso, se a universidade não tivesse vindo até a gente, eu não conseguaria estudar, pelo menos, não agora, talvez mais tarde (A23).

Não temos opções gratuitas. [...]. Somente o polo Tapejara que tem convênio com a UFSC e com a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) (A12).

Não há outras opções de estudo gratuito na região. Para estudar, as pessoas se deslocam diariamente para outras cidades (A10).

Na região não havia opções de estudo gratuito, apenas prestando vestibular para a UFSC, mas teria que mudar de cidade, para Florianópolis. Ou tentar bolsa de desconto nas Universidades Particulares (A13).

Não [teria realizado a graduação]. Isso eu respondo não só por mim, como pelos colegas, é difícil! [...] É difícil para a gente acessar a cidade grande, Florianópolis, por exemplo [...] ir para o presencial em Florianópolis não daria. Então, se a UFSC não oferecesse o EaD em administração, não estaria formado em administração por ela agora, poderia até ter me formado em outra, o que é pouco provável, mas por ela ter oferecido em EaD e feito um polo lá [na minha cidade] eu consegui me formar (A4).

Na região não havia opção de curso gratuito. O mais próximo era a 200 quilômetros, em Universidade Federal que é muito concorrida. As pessoas da região que optaram por estudar antes da vinda da educação a distância no Polo de Jacuizinho, se deslocavam diariamente à cidade distante 100 quilômetros, para cursar a graduação na modalidade presencial, particular. Tudo isso não inviabiliza, mas prejudica o ingresso de um maior número de pessoas em razão de tempo, dinheiro, distância (A19).

A cidade e a região que resido são cidades pequenas, com menores oportunidades de ensino. Há possibilidade de permanecer na região para estudar, porém há cursos em que seria sim necessária a mudança (A15).

O polo de Jacuizinho fica a 15 quilômetros aproximadamente da cidade onde eu moro, na minha cidade mesmo não tem curso superior (A18).

Essa carência de opções de estudos em nível superior gratuitas nas regiões permite compreender os motivos que levaram muitos dos entrevistados a afirmar que não teriam realizado uma graduação caso não tivessem a opção a distância. Muitos deles destacaram que as dificuldades para se deslocar rotineiramente para outras cidades e para pagar universidades privadas eram grandes entraves para a realização de curso superior:

Por não poder me deslocar para outra cidade por causa do trabalho, por não conseguir pagar, pela inexistência de cursos de Universidades Públicas, não tinha pensado nisso, que talvez não tivesse feito graduação não pela falta de condições intelectuais, mas sim pela indisponibilidade de cursos adequados à minha realidade (A21).

Se eu tivesse que fazer presencial eu acho que não conseguiria fazer. Eu não teria condições de me deslocar todos os dias. Ter o polo na região é uma coisa que facilitou muito para a gente, porque eu não tinha como ir todos os dias, eu trabalho o dia inteiro, só saiu à noite do trabalho (A9).

Foi a minha primeira graduação. Já havia feito alguns cursos profissionalizantes em EaD. E já havia feito algumas tentativas de fazer a graduação pelo ensino normal. Mas como moramos em município interiorano, cursar o curso normal de graduação implica viajar para outras cidades e essa dinâmica é realmente bem difícil. Por isso acho o ensino a distância algo esplêndido. Foi a oportunidade que eu precisava para definitivamente me formar (A10).

Foi de suma importância, pois em razão da distância de outros polos de ensino superior, presencial ou não, ficaria mais difícil de cursar. Certamente se não houvesse a oferta deste curso EaD no polo de Jacuizinho hoje não estaria formada (A19).

Eu fiquei sabendo que iria abrir um polo da UFSC em Taapejara mais ou menos um ano antes e procurei me informar como seria, até porque era federal e como eu não teria condições de cursar uma faculdade particular, eu queria "tentar" prestar uma federal (A22).

Não [teria outra alternativa de formação superior], a questão financeira pesava bastante (A17).

Não conseguiria, questões pessoais e financeiras adiavam sempre esse meu sonho (A20).

Provavelmente ainda estaria esperando a oportunidade de obter a graduação, pelas questões de tempo, flexibilidade, dinheiro (A19).

Eu trabalhava durante o dia em uma pequena empresa e não poderia me deslocar para Florianópolis para realizar o curso de forma presencial e não estava disposta a realizar um investimento financeiro em uma nova graduação (A17).

Percebe-se que muitas das adversidades encontradas estão relacionadas com a dificuldade de conciliar a rotina laboral com os estudos. Por isso, vários alunos relataram que a sua situação profissional os impedia de realizar um curso superior:

Eu praticamente mudo de cidade de ano em ano, então eu estive em várias regiões durante a formação de administração [...] ao longo do curso eu morei em pelo menos quatro cidades diferentes e mesmo assim era oportuno fazer (A4).

Com certeza não [teria realizado um curso superior se não fosse a EaD]. No meu trabalho a jornada é longa e não tenho horários certos. Então, ficava difícil deixar o trabalho para pegar ônibus e tal (A11).

O fato de ser a distância facilita muito para mim, porque se fosse presencial dificilmente eu conseguia, por causa da correria do trabalho e outras coisas do dia a dia. E dessa forma, dá para se adaptar, se organizar com o que tem que fazer, fazer durante a noite (A23).

Nunca havia iniciado [iniciado um curso superior] por falta de oportunidade e devido ao custo elevado do mesmo, e às dificuldades que se apresentavam, como a distância da faculdade mais próxima, custo e tempo, pois trabalho em turno de revezamento, e isso tornava a ideia de fazer uma faculdade, seja diurna ou noturna, praticamente impossível, pois os horários de trabalho se alternam todos os dias. Por isso, a faculdade a distância veio ao encontro da minha rotina de trabalho, possibilitando que eu fizesse o curso (A18).

A minha dificuldade era: como eu trabalho o dia todo, fica corrido, e na minha cidade não tem o curso, o mais próximo fica em Passo Fundo, e é presencial, que dá mais de 50 quilômetros daqui. Daí, para ir toda a noite é bem cansativo (A9).

Na época não [tinha condições de realizar um curso superior presencial] pela questão do custo e também de deslocamento por causa do trabalho. Então, na época, não seria viável, eu não conseguiria fazer de outra forma (A24).

Para além da dificuldade de conciliar os estudos com as atividades profissionais, percebeu-se que adequar a vida escolar à vida familiar também é um grande desafio para muitos estudantes. Essa problemática foi verificada com maior ênfase no discurso das mulheres entrevistas. Nessa situação, a educação a distância surgiu como uma alternativa para resolver esse impasse e possibilitar a conclusão de uma graduação:

Com a filha pequena? Eu acho que não [teria cursado o ensino superior]! É bem difícil [...] dependeria de outras pessoas para cuidar dela, porque geralmente é no turno da noite, você tem que trabalhar durante o dia, tem que fazer à noite. Daí, fica o dia inteiro fora e a noite também, quando chega em casa é muito tarde, né? Daí a gente quase não vê os filhos. Então, acho que não teria sido possível (A1).

Na época que decidi fazer o vestibular, tinha descoberto que estava grávida de meu primeiro filho, e pensei que essa oportunidade se encaixava perfeitamente nas condições de tempo que passaria a ter com a chegada de um bebê. Meu filho nasceu ainda no 1º semestre da faculdade e durante minha licença e depois nos intervalos possíveis fazia as atividades. Se o curso fosse presencial possivelmente teria parado em razão da nova situação que me encontrava (A19).

O ensino a distância enquadrou-se perfeitamente no meu contexto de vida na época. Há muito tempo sem frequentar bancos de escola, casado, com filhos, trabalhando em escala de dia e à noite, enfim, com a correria do dia a dia me fortaleceu a ideia de frequentar um curso na modalidade a distância (A20).

Eu trabalho o dia todo, tem a casa, tem os filhos, aí fica mais difícil. E Tapejara ficava bem mais rápido, fica bem mais próximo. Eu ia uma vez por semana no polo, quando tinha as videoconferências e para mim ficava bem mais fácil (A9).

Eu não teria feito [um curso superior] se não tivesse essa opção a distância. Não teria feito, hoje eu não estaria graduada, com certeza. Uma por ter aqui só tem faculdade em numa cidade vizinha, que é a 100 quilômetros, e tu tem que toda noite ir para lá [...] na época, eu já estava casada, não dava (A8).

Não tinha condições financeiras e nem físicas para cursar uma faculdade particular em outra cidade, tampouco uma faculdade pública. Trabalho o dia inteiro, tenho casa, marido, filhas. Meu esposo já cursava universidade particular, não tínhamos condições de ter mais uma mensalidade no orçamento familiar (A10).

Verifica-se, portanto, que em áreas em que o acesso à educação encontra entraves relacionados, principalmente, à falta de opção gratuita nas regiões, questões como custo e deslocamento se tornam empecilhos para a realização de um curso superior. Em paralelo, as dificuldades em conciliar os estudos com a vida laboral e familiar diminuem amplamente as possibilidades de realizar uma graduação presencial. Nesse cenário, a educação a distância aparece como uma alternativa viável para superar tais dificuldades, permitindo o acesso à educação para um público que, possivelmente, não teria condições de frequentar o âmbito escolar de outra forma.

Tendo em vista a pesquisa realizada neste artigo e diversos outros estudos apontados no *corpus* deste trabalho, reforça-se a importância da modalidade a distância para garantir acesso à educação. Fica como possível desdobramento deste estudo o levantamento e/ou a elaboração de políticas públicas no país que possam dar suporte e amparo nas lacunas apontadas neste estudo.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo trazer ao debate o ponto de vista das oportunidades e a reflexão sobre dilemas que envolvem a educação a distância,

com base em um estudo bibliográfico e um caso. Com relação à dificuldade de acesso, verificaram-se algumas variáveis relevantes, nomeadamente: i) a falta de recursos para aceder a uma universidade privada; ii) indisponibilidade de tempo; iii) a impossibilidade de mudar de residência para realizar os estudos para realizar um curso presencial.

Essa dificuldade de acesso acontece pela carência de opções de estudos em nível superior gratuitas nas regiões interioranas do país. Mesmo com o aumento dos cursos a distância nos últimos anos, ultrapassando a modalidade presencial (BRASIL, 2022), tais regiões ainda necessitam de diferentes opções, pois muitos estudantes não possuem recursos suficientes para acederem a instituições de ensino superior privadas.

Quanto às dificuldades relacionadas à permanência no curso, observam-se que muitas das adversidades encontradas estão relacionadas com a dificuldade de conciliar a rotina laboral com os estudos. Fatores financeiros e de tempo, como i) custo e ii) deslocamento, são empecilhos aos discentes e, portanto, devem ser analisados com cuidado por partes das instituições de ensino superior, para auxiliar no processo de permanência.

Além disso, o perfil dos estudantes de EaD envolve adultos acima dos 25 anos. Muitos desses, possuem dificuldade em iii) conciliar os estudos com a vida laboral e familiar, diminuindo as possibilidades de realizar e manter-se na graduação.

Concluindo, recomenda-se que novos estudos sejam feitos em diferentes cursos e outras instituições de ensino superior, procurando verificar essas dificuldades de acesso e permanência em graduações.

Referências

ABRANTES, P. (Coord.), HENRIQUES, S., JACQUINET, M.; NEVES, C. **Ensino Virtual, Impactos Reais**: Os percursos profissionais e de vida dos estudantes da Universidade Aberta (Projeto de Investigação). Universidade Aberta de Portugal, 2014.

ARETIO, L. G. **La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral**. Materiales para la educación de adultos, nº8-9,1997. Disponible en : Acesso em : http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20199/ensenanza_abierta.pdf. abr. 2024.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. [In]: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; MASAKO, Oya Masuda. Permanência dos

alunos nos cursos do Consórcio Cederj. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Vol.17 (1), 2018.

BITTENCOURT, D. F., MORAN, J. M. Cursos online inovadores para transformar as práticas docentes com tecnologias digitais. IN: **Práticas pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios** / PANDINI, Carmen Maria Cipriani; GOEDERT, Lidiane; RIPA, Roselaine; CARNEIRO, Ana Paula Netto (Org). Florianópolis: UDESC, 2016.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina**, V.2, nº1, p. 68-80, 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]**. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em 06/04/2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULÃO, Fátima et al. Sucesso, permanência e persistência dos estudantes do ensino superior a distância e online. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, p. 22-26, 2018.

LI, Yiwen *et al.* **An empirical study on online learners' continuance intentions in China**. *Sustainability*, v. 13, n. 2, p. 889, 2021.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: Litto, F. M; FORMIGA, M. M. M. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINS. G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view of online learning. Estados Unidos, Cengage Learning, 2012.

OLIVEIRA, Ana Emilia de; SILVA, Everaldo da. A educação a distância e sua contribuição na inclusão social. **Cadernos Zygmunt Bauman** vol. 5, num. 10, 2015.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAULSEN, J., MCCORMICK, A. C. **Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education.** Educational Researcher, v. 49, n. 1, p. 20-29, 2020.

PANDINI, C. M. C., BETTONI, K. K. O Fenômeno da Evasão: Um breve olhar sobre o curso de pedagogia a distância da Udesc. IN: **Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento: Formação permanente em contextos ampliados** / PANDINI, Carmen Maria Cipriani; HACK, Luciano Emílio; BLANCO, Soeli Francisca Mazzini Monte (Org.). Florianópolis: UDESC, 2018.

QUIVY, R.; CAMPENHOUD T, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1995.

RODRIGUEZ, A. G.; CARO, E. M. **La formación permanente y el e-learning: la experiencia de los ingenieros de minas de España.** *Virtual E d u c a . V a l e n c i a , 2 0 0 2 . D i s p o n í v e l e m :* <<http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/1009.pdf>> Acesso em: janeiro/2024.

RAMOS, W. M., LOPES, R. C., BICALHO, R. N. de M., BOLL, C. I. (2018). Estudos Internacionais sobre os Fatores de Evasão e Persistência: Estratégias para aumentar a persistência no contexto da educação superior a distância. IN: **Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento: Formação permanente em contextos ampliados** / PANDINI, Carmen Maria Cipriani; HACK, Luciano Emílio; BLANCO, Soeli Francisca Mazzini Monte (Org.). Florianópolis: UDESC, 2018.

ROESLER, Jucimara. Desafios do ensino superior a distância: inovação, tecnologia e metodologia. IN: **Práticas pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios** / PANDINI, Carmen Maria Cipriani; GOEDERT, Lidiane; RIPA, Roselaine; CARNEIRO, Ana Paula Netto (Org.). Florianópolis: UDESC, 2016.

SILVA, Luciene Rocha; FERNANDES, Rosilda Costa; SANTOS, Vanessa Costa dos;

SANTOS, Arlete Ramos dos. O ensino remoto no contexto da pandemia: desafios, possibilidades e permanência do aluno na escola. **Revista Latino-**

Americana de Estudos Científicos, V. 02, N.10 Jul./Ago. 2021.

SILVA, Karin Vieira da. **Educação a distância e desenvolvimento local sustentável**: as experiências de Brasil e Portugal. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão, 2016.

SIMONSON, M. Teoría, investigación y educación a distancia. Em: Barberà, E. **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: 2006, UOC.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Educação: a decadência do ensino superior

Emílio Trindade

Profissional dedicado à docência e à gestão de instituição de ensino superior privada traz seu testemunho sobre as mudanças vividas pelo setor nos últimos quinze anos. Esta produção foi provocada pela leitura do artigo “Professores de faculdades privadas: categoria em extinção?”, publicado dia 13 de maio pelo *Le Monde Diplomatique Brasil*.

20 de maio de 2022.

Eu sempre defendi o ensino superior privado, mas vejo, nos últimos quinze anos, sua decadência. De 2005 a 2018 as matrículas no ensino superior cresceram 85%, saindo de 4,6 milhões em 2005 para 8,4 milhões em 2018. O ano de 2005, por acaso, foi o auge, até então, de contratos de Financiamento Estudantil (FIES) desde sua criação (1999), com 81 mil novos contratos.

Os “grupos educacionais” abriram capital em bolsa em 2007 e eram a menina dos olhos dos investidores. Foi aí que tudo desandou.

A partir de 2010 as regras do FIES foram flexibilizadas e os novos contratos ultrapassaram as centenas de milhares, chegando a 731 mil em 2014, com aproximadamente 1,3 milhão de alunos com esse tipo de financiamento. Foi justamente o ano com maior número de ingressantes no ensino superior, totalizando 3,1 milhões de ingressos. Naquele momento, embora o ensino a distância estivesse em franca expansão (número de ingressantes praticamente dobrou entre 2010 e 2014), representava 23% do total de novos alunos.

Mas “o mercado” se recusava a enxergar a bolha: deslumbrava-se com o aumento de alunos, via a “democratização do ensino superior” às camadas mais pobres como oportunidade de rendimento, e celebrava sua própria expansão.

O número de vagas ofertadas foi o que mais cresceu: passou de 2,4 milhões em 2005 para 13,5 milhões em 2018, e em 2020 atingiu 19,6 milhões. A relação candidato/vaga, que era de 2,1 em 2005, caiu para 1,3 em 2018, e para 0,19 em 2020. Sim, muito mais vagas que candidatos, o que significa que, mais do que nunca, as instituições disputam alunos no mercado. O número de instituições de ensino superior privadas aumentou de 2.165 em 2005 para 2.457 em 2020, ainda que com as amarras e entraves dos processos no MEC.

A iniciativa privada tradicional fora fundada por professores que tinham o sonho de contribuir para a educação, minimamente de qualidade. Respeitados em sua comunidade, com vínculos familiares e sociais, buscavam, de modo geral, manter em suas instituições práticas das quais se orgulhavam perante a sociedade. Ganhavam dinheiro (ninguém cria um negócio para perder dinheiro), pagavam os salários mais justos possíveis para seus colaboradores, os quais eram todos, ou

grande parte, conhecidos pelo nome. Se orgulhavam quando filhos de amigos estudavam em suas instituições, e muitas vezes mantinham um ou outro curso que não dava lucro por apego pessoal (sua área de formação ou de alguém da família, o primeiro curso da instituição, ou um curso de qualidade reconhecida perante a comunidade). Contratavam e promoviam os funcionários muitas vezes pela lealdade do que pela competência, e isso às vezes lhes trazia prejuízo e ineficiência. Pessoas que colaboraram desde o início para a construção da instituição, sobrinhos, afilhados, filhos de amigos...

As queridinhas da bolsa também começaram assim, mas precisaram “profissionalizar” sua gestão para aumentar a eficiência até chegar ao pregão.

Com a abertura do capital, se tornaram impessoais: os “donos” agora eram “acionistas” de qualquer lugar do mundo, que tomavam decisões de comprar ações baseados nos “desenhos” que enxergam nos gráficos diários da bolsa, ou ainda, em uma análise mais profunda, na relação entre preço da ação e lucro por ação. Tanto faz ensino superior, petróleo, madeira, cosmético, mineração ou aviação. Ávidos por aumentar a relação lucro/preço por ação, se empolgavam ou se “deceptionavam” a cada resultado divulgado, pressionando os executivos da educação a adotar medidas que aumentassem a lucratividade.

Os CEOs, altamente qualificados com a linguagem do mercado, criaram seus sistemas de “BI” (*Business Intelligence*) e KPIs (*Key Performance Indicator*), usando jargões e siglas em inglês perante coordenadores e professores, que até então só conheciam a linguagem acadêmica da aprendizagem, desempenho discente, pesquisa, publicação, extensão, qualidade acadêmica, avaliação do MEC.

Atônitos e confusos, os coordenadores e professores precisaram aprender essa nova linguagem dos negócios, enquanto viam os cursos que atuavam se transformarem em “produtos”, cujo principal indicador era a última linha de uma planilha elaborada por um rapaz jovem habilidoso no Excel, ou ainda, o ponteirinho de um “velocímetro”, que não podia sair da área verde.

O rapaz das planilhas, que dominava as expressões em inglês e investia na bolsa de valores nas horas vagas, sempre tinha a solução para que o ponteirinho ficasse na parte verde: cortar custos da folha de professores. Simples, impessoal, fácil para quem está atrás das planilhas e não tem contato com o aluno ou o professor, com a comunidade que é atendida pelos projetos do curso, que nunca publicou um artigo científico na vida ou planejou uma aula. Fazia simulações mirabolantes, navegava pela planilha com comandos de atalhos de teclado como ninguém, tão rápido que os coordenadores mal conseguiam acompanhar.

Aumento do tamanho das turmas (100 alunos por sala, ou mais), demissão de professores antigos e contratação de outros em “planos novos”, cujo salário era metade dos demitidos, aumento da carga horária EaD sem suporte de tutoria qualificada aos alunos e com material superficial de dez anos sem revisão, fechamento de áreas de apoio aos coordenadores e atendimento aos alunos, agora relegados a “protocolos” de atendimento virtual, *chatbot* e FAQs, sem contato com coordenador de curso, secretaria, ou qualquer atendimento pessoal.

Os coordenadores tiveram que demitir seus amigos de longa data,

parceiros de pesquisa e projetos profissionais e pessoais, e, um dia, também foram demitidos. Tentaram fazer o melhor possível na mudança, manter uma qualidade mínima para resguardar o trabalho construído a duras penas, mas foram substituídos por alguém sem história com o curso e a instituição.

Cada “produto” era monitorado com indicadores de lucratividade próprios, e a meta era ter mais e mais alunos. Não há renda para tantos alunos no Brasil, então a solução era baixar o preço para conquistar mais clientes e, consequentemente, mais medidas de ajustes para os ponteirinhos ficarem na área verde. Mas “o mercado” celebrava o aumento de matrículas e recompensava as empresas com aumento do valor das ações. Aliás, o mercado ficou bem “nervoso” em 2015, quando o número de contratos de FIES foi cortado pela metade. Entretanto, as instituições logo acharam um jeito de substituí-lo por outro financiamento: “bolsa” para todo mundo, cortando mais e mais custos para manter a última linha da planilha positiva.

As instituições foram crescendo, aumentando sua lucratividade por ação, captando mais investimento no mercado e comprando mais instituições. Prospectava pelo número de alunos da instituição e do município, não tinham a menor noção da história e significado da instituição para o local.

Os fundadores tradicionais viram as gigantes entrar em suas cidades: primeiro com o EaD (mas não concordia com o presencial, em um primeiro momento), depois com novas instituições credenciadas pelos grandes grupos e pelas concorrentes que compravam. Tiveram que se reinventar para competir via preço, contrataram consultores de outros locais que se preocupavam única e exclusivamente em garantir seu próprio negócio, e aprenderam as “regras do jogo”. Quebraram paredes que dividiam as salas de aula, aumentaram a carga horária de EaD nos cursos (embora não acreditassesem na modalidade), fizeram novos planos de cargos e salários para os professores, passaram a se beneficiar das características da reforma trabalhista para reduzir encargos, viraram polos de grandes instituições e, finalmente, buscaram se credenciar para oferecer EaD para sobreviver, embora não acreditassesem e não tivessem conhecimento da modalidade.

Os professores, antes parte de uma elite pensante e com condições de trabalho que os permitia pesquisar, ler, estudar sobre ensino superior, gerar massa crítica, agora eram contratados por salários muitos baixos, carga horária reduzida, com tantos alunos que já não conseguiam corrigir provas dissertativas ou passar trabalhos durante a disciplina, trabalhando em mais de uma instituição, muitas vezes em municípios diferentes. Cansados, sobre carregados com planejamento de aulas e correção de provas e trabalhos, agradeciam quando recebiam “aulas prontas” de algum lugar, pois era um trabalho a menos. Mal conseguiam ler coisas fora dos manuais utilizados nas aulas e, muitas vezes, deixavam de refletir sobre o que estava acontecendo, preocupados com as contas no final do mês.

Para se ter uma ideia, em 2005 foram registrados no Censo 305.960 funções docentes, resultando em uma proporção de 14,9 alunos/docente. Em 2018 foram informadas 397.893 funções docentes, resultando em uma proporção

de 21,2 alunos/docente. Em 2020 o número passou para 323.376 docentes, na proporção de 60,06 alunos/docente. A relação simplista não representa o total de alunos que cada professor atende por semestre, pois cada aluno cursa 5 ou mais disciplinas de cada vez e um professor atende mais de um período do curso, mas demonstra a destruição de empregos de professores e a sobrecarga aos que restaram.

Esses docentes recebem alunos com a mochila cada vez mais vazia de “bagagem” cultural e educacional, oriundos do ensino fundamental e médio público já sucateados há décadas. Têm que fazer milagre para encher a mochilinha e prepará-los para o mercado e para o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Precisam se reinventar, aplicar “inovações” na sala de aula, “atividades ativas”, aumentar o engajamento dos alunos na aprendizagem, prepará-los para as competências do século XXI, o mundo digital, a sociedade do conhecimento, a autonomia, o protagonismo, blá, blá, blá. Atividades ativas e inovações são trabalhosas para os docentes, mais do que as aulas tradicionais. Requer avaliação diagnóstica, acompanhamento criterioso das competências desenvolvidas, o que é mais difícil de avaliar do que aprendizagem de conteúdo.

Mas eles estão cansados, sobre carregados, sem tempo para se dedicar à preparação e acompanhamento das atividades, e sequer conseguem memorizar o nome de 10% dos quase 1000 alunos que têm por semestre. Sentem-se frustrados ao verem seus jovens colegas da geração Y, que mudam de emprego a cada dois anos, mostrando “o sucesso” de suas estratégias nas redes sociais, com *selfies*, *memes*, *post-its* e cartazes coloridos, violão, joguinhos, aplicativos divertidos... Consideram essas metodologias superficiais, não veem sentido, resultado, desenvolvimento de competências nem a aprendizagem de conteúdo.

E têm razão: muitos se renderam ao apelo das “inovações acadêmicas” para simplificar seu trabalho e aumentar sua popularidade, “garantir” seu emprego por mais tempo, receber homenagens nas formaturas, enquanto os não homenageados assistem à festa na plateia, sabendo que a maioria dos formados não desenvolveu metade das “competências” necessárias ao exercício da profissão, e o canudo que recebem é apenas um selo que simboliza a decadência do ensino superior.

Emilio Trindade é um pseudônimo. O autor deste texto trabalha há mais de quinze anos na docência e na gestão de instituição de ensino superior privada e prefere não se identificar para evitar retaliações.

Sobre os Organizadores



SILVA, Rogério Braz da

Formado em Pedagogia na UDESC (1975) e em Administração na UFSC (1977). Secretário Municipal de Educação de São José, SC (1977). Possui Especialização em Administração Universitária pela UFSC (1984). Professor da FAED/UDESC (1975). Secretário Executivo da ACAFE (1979-1986). Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (1983-1989.). Superintendente da FESC/UDESC (1986). Vice-Reitor (1986-1990) e Reitor da UDESC (1990-1994). Em sua gestão como Reitor da

UDESC foi criada a Fundação Universidade do Estado de SC (1990). Teve decisiva atuação como Reitor na conquista da Autonomia Financeira da UDESC (1991).



BÜRGER, Peter Johann

Graduação em Medicina Veterinária (UDESC, 1980), Especialização (USP, 1983), Mestrado e Doutorado em Zootecnia (UFSM, 1986 e UFV, 1998). Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Udesc (1990-1994), (2002-2004) e (2004-2006). Área de atuação em Fisiologia Digestiva, Bioética e Bem-Estar Animal. Professor e Coordenador de Graduação e de Pós-Graduação da Unisul (2006-2015). Atuou como Avaliador: Basis/INEP/ME, CEE/SC e Comissão Nacional de Residência

Multiprofissional em Saúde. Foi membro das Comissões de Ensino e de Ética e Bioética e Bem-Estar Animal do CRMVSC. Vice-Presidente da SOMEVESC (2013-2018). Atualmente é membro da Comissão de Ensino da SOMEVESC.



OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (1998), fez pós-doutoramento na França (2002). Autora de inúmeros artigos científicos e de 6 livros, organizou, em coautoria, vinte outros títulos de livros. Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes (2007-2008), presidiu bancas de doutorado nas Universidades Paris VII (2011) e Barcelona (2013). Em atividade na UDESC até 2022 como professora e pesquisadora, coordenou Pós-Graduação (2009-2011), foi Diretora de Centro (1998-2001) e Pró-Reitora de Ensino (1990-1994). Foi investigadora visitante na Universitat de Girona, Espanha (2020).

Educação não presencial

Polêmicas e Controvérsias



Prof. Lauro Ribas Zimmer.

Autor do primeiro parecer
no Conselho Nacional de
Educação sobre
crediamento
institucional para
ministrar cursos em EaD.

ISBN: 978-65-01-01505-7



9 786501 015057