

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KAREN BRINA BORGES DE DEUS**

**A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: O CASO DO IF  
GOIANO**

Goiânia

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**KAREN BRINA BORGES DE DEUS**

#### 3. Título do trabalho

**"A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: O CASO DO IF  
GOIANO"**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Karen Brina Borges De Deus, Discente**, em 25/03/2025, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 08/04/2025, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5247020** e o código CRC **26F91851**.

---

**KAREN BRINA BORGES DE DEUS**

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: O CASO DO IF  
GOIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Goiânia

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Deus, Karen Brina Borges de  
A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM  
NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA:  
O CASO DO IF GOIANO [manuscrito] / Karen Brina Borges de Deus.  
2025.  
CXCVI, 196 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). 2. Educação a Distância (EaD). 3. IF Goiano. 4. Institucionalização. 5. Política Institucional. I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **07** da sessão de Defesa de Dissertação de **KAREN BRINA BORGES DE DEUS**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco (28/02/2025)**, a partir das **14:00h**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <http://meet.google.com/jym-ndjf-gvi>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: O CASO DO IF GOIANO**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Lucia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Jenny Margoth Zelaya Matamoros (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan/Honduras)**, doutora em **Filosofia-Linguagens de Romance com especialização em Literatura Latino-Americana** pela **Universidade de Missouri em Columbia - EUA** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria de Assis

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jenny Margoth Zelaya Matamoros

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Coordenadora de Pós-Graduação**, em 18/03/2025, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis**, **Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5203469** e o código CRC **707FA6D9**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.005997/2025-22

SEI nº 5203469

Não posso ser todas as pessoas que quero e viver todas as vidas que quero. Não posso desenvolver em mim todas as aptidões que quero. E por que eu quero? Quero viver e sentir as nuances, os tons e as variações das experiências físicas e mentais possíveis da minha existência.  
(Sylvia Plath)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe, Marcelene, por nunca ter desistido de "nós" e por nunca ter me deixado desistir de mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Sou muito grata por tê-la em minha vida e por ser sua filha, te amo. Ao meu companheiro de vida, Mateus, agradeço pelo companheirismo, carinho, amor e pela oportunidade de caminharmos e crescermos juntos nesta montanha-russa chamada vida. O incentivo e o suporte emocional de vocês foram essenciais para que eu pudesse me dedicar aos estudos, e a compreensão e o encorajamento constantes foram importantes em cada etapa deste percurso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Daniela Lima, carinhosamente apelidada por nosso grupo de "nossa malvada favorita". Dani, expresso minha gratidão por cada momento, orientação diligente, apoio, carinho, paciência e incentivo ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Sua paciência, amizade, acolhimento, conhecimento e dedicação foram fundamentais para moldar este projeto. Sinto-me muito grata e honrada em aprender com você, que me ensina muito como pessoa, mulher, mãe, professora, pesquisadora e amiga.

Às professoras Dra. Jenny Margoth Zelaya e Dra. Lúcia Maria de Assis, agradeço por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora desta pesquisa e pelas importantes contribuições no momento da qualificação.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), por ter sido a minha casa da graduação à pós-graduação, permitindo-me crescer como pessoa, cidadã e profissional. Agradeço especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por ter possibilitado a minha participação no mestrado, e em especial aos professores das disciplinas que cursei durante esse período: Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Lúcia Maria de Assis, Luis Gustavo Alexandre da Silva e Rosemara Perpetua Lopes. Vocês fazem parte deste trabalho e estão presentes em diversos momentos na construção deste texto.

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e a todos os amigos e colegas de trabalho que fiz nesse tempo em que atuo na instituição, principalmente à equipe do CERFOR (Alfredo, Hellaeny, Vivian, Joseany, Marina e Rodolfo), agradeço o apoio, o incentivo e o auxílio, que me tornaram uma pessoa e profissional melhor. Obrigada por todo apoio e acolhimento.

Ao "melhor grupo de orientandos(as) de todos", Cida, Fernando, Genessi, Jeferson, Joseany, Larissa, Luciano, Luiz Fernando, Maria José, Marina, Mony e Rodrigo, agradeço pela

amizade, proteção e parceria, que tornaram esta caminhada acadêmica mais leve. Obrigada por cada momento, risada, choro e carinho que compartilhamos. Compartilhamos não apenas os desafios acadêmicos, mas também os momentos de descontração, que foram essenciais para manter o equilíbrio durante estes anos. Suas palavras de estímulo e apoio foram verdadeiramente inspiradoras.

Maria Aparecida Rodrigues Fonseca, nossa querida “Cida”, obrigada por me auxiliar e ser meu apoio em diversos momentos difíceis, obrigada por literalmente se sentar ao meu lado e me ensinar a trilhar esse caminho de pesquisadora, nunca vou esquecer o carinho e cuidado que sempre tem comigo.

Fernando Wagner da Costa, obrigada por me apoiar, obrigada pelas horas e horas ao telefone e em chamadas de vídeo, por ser a minha casa em Goiânia, por ter me emprestado os seus pais e por ser essa tão presente na minha vida e na vida da minha família.

A Joseany Rodrigues Cruz e Marina Campos Nori Rodrigues, um agradecimento especial por me incentivarem na vida acadêmica, pessoal e profissional. Joseany, ou melhor “Josy”, faltam-me palavras para expressar minha gratidão. Amiga, obrigada por tudo. Que sorte a minha ter encontrado você neste mundo tão grande. Agradeço pela parceria, amizade e por me permitir fazer parte da sua vida e família (Diego, você é sensacional. Estela, a estrela mais linda que conheço, sua doçura e carinho me encantam; você ainda não tem noção do quanto é especial e da sorte que tem em ter essa supermãe e esse superpai). Sou grata por serem tão presentes e por apoiarem tanto a minha família; amamos vocês. Marina, minha filósofa favorita, repito o que sempre lhe digo: quando eu crescer, quero ser como você. Obrigada por todo incentivo, por cada palavra, ligação e por todo cuidado comigo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para este trabalho, mesmo que não tenham sido mencionados nominalmente. Cada interação, conselho e apoio foram peças-chave para a conclusão desta jornada.

"Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe." (Clarice Lispector)

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a Educação a Distância (EaD) enquanto política pública e o papel do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na institucionalização da modalidade. Esta dissertação está vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG) vinculada a linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, linha que estuda e analisa o Estado, as transformações decorrentes de suas ações na formulação e materialização de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais. O objeto de investigação é analisar o AVA como elemento constituinte da EaD, buscando compreender sua implementação, institucionalização, políticas e requisitos institucionais que regulam sua escolha, além de seu papel na oferta da EaD na instituição, e seu papel na oferta da EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Este estudo possui como objetivos específicos: conhecer o histórico e os conceitos de EaD, AVA e Políticas Institucionais para a modalidade; identificar as intenções, importância e critérios na escolha do AVA e seu impacto na oferta de cursos EaD; analisar as políticas públicas institucionais na implementação, incentivo e uso do AVA, assim como seu papel como elemento constituinte da EaD. A pesquisa, de caráter qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental, conforme Creswell (2010), Minayo (2009), Vousgerau e Romanowski (2014) e Minayo, Deslandes e Gomes (2016) investiga a importância de atenção contínua aos elementos constituintes da EaD, seus processos e arranjos desde a implementação até sua plena integração. Para a análise e a compreensão do objeto, no capítulo referente a institucionalização e as características da EaD no Brasil, o estudo baseou-se nas contribuições de Freire (1987), Esman e Blaise (1966), Esman (1972), Dimaggio e Powell (1983), Curry (1991; 1992), Tolbert e Zucker (1998), Sobrinho (2003), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), Dourado e Santos (2011), Platt (2009), Lima (2013), Lima (2014a), Lima (2014b), Peixoto (2015), Lima (2019), Fonseca (2020), Kesar e Sam (2012), Rodrigues (2021), Lima, Rodrigues e Cruz (2021), Kesar (2007), Deus, Cruz e Lima (2023), Cruz (2018, 2022) e Medeiros (2009). Para explorar o conceito histórico e a materialização do AVA como plataforma educacional e sua materialização na prática educativa, este trabalho embasou-se nos autores Freire (1967), DeFleur e Ball-Rokeach (1993), André (2002), Paulsen (2002), Santos (2003), Lemos (2003), Castells (2000; 2003), Leitão e Nicolaci-da-Costa (2000; 2003), Hohlfeldt, Martino e França (2001), Pereira, Schmitt e Dias (2002), Filatro (2008), Haguenaer et al. (2009), Haguenaer, Mussi e Filho (2012), Sales, Valente e Aragão (2010), Silva (2011), Santos (2006; 2016), Schmitt e Dias (2007), Ruas (2016), Belloni (2021), Clarenc (2013), Silva e Paiva (2023), Furtado e Amiel (2016), Galeffi (2011), Fonseca (2020), Rodrigues (2021), Foucault (2000), Toshi (2011), Evaristo (2018), Santos e Araújo (2009), Franco *et al.* (2003) e Lima *et al.* (2024). Entre as conclusões do estudo, destaca-se que o AVA, quando integrado a uma política institucional bem estruturada, normatizada e regulamentada, pode fundamentar e apoiar a institucionalização da EaD e os objetivos da Instituição de Ensino Superior (IES). Nessa perspectiva, o AVA torna-se uma ferramenta importante para promover a inclusão e a formação dos estudantes, ao estimular sua autonomia intelectual e consciência crítica. Contudo, é essencial reconhecer que, na modalidade a distância, esses benefícios não dependem exclusivamente do uso do AVA, sendo ele um dos componentes da EaD. O papel do AVA na política de oferta da EaD, portanto, deve ser compreendido com clareza, considerando seu potencial educacional, sua importância no ecossistema da EaD, bem como os desafios e contradições inerentes à modalidade.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Educação a Distância (EaD), IF Goiano, Institucionalização, Política Institucional.

## ABSTRACT

The subject of this study is Distance Education (DE) as a public policy and the role of the Virtual Learning Environment (VLE) in the institutionalization of this modality. This dissertation is related to the Master's degree of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (PPGE/UFG), associated with the research line State, Policies and History of Education, which studies and analyzes the State, the transformations resulting from its actions in the formulation and materialization of social policies, especially educational policies. The objective of this research is to analyze the VLE as a constituent element of distance education, seeking to understand its implementation, institutionalization, institutional policies, and requirements that regulate its choice, as well as its role in the provision of distance education at the institution and its role in the provision of distance education at the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano (IF Goiano). The specific objectives of this study are: to learn about the history and concepts of distance education, VLE, and institutional policies for this modality; to identify the intentions, importance, and criteria for choosing VLE and its impact on the provision of distance education courses; to analyze institutional public policies for the implementation, promotion and use of VLE, as well as its role as a constituent element of distance education. The qualitative, exploratory, bibliographic, and documentary research, according to Creswell (2010), Minayo (2009), Vousgerau and Romanowski (2014), and Minayo, Deslandes and Gomes (2016), investigates the importance of continuous attention to the constituent elements of distance education, its processes, and arrangements, from implementation to full integration. For the analysis and understanding of the object, in the chapter on the institutionalization and characteristics of distance education in Brazil, the study was based on the contributions of Freire (1987), Esman and Blaise (1966), Esman (1972), Dimaggio and Powell (1983), Curry (1991; 1992), Tolbert and Zucker (1998), Sobrinho (2003), Dourado, Oliveira and Santos (2007), Dourado and Oliveira (2009), Dourado and Santos (2011), Platt (2009), Lima (2013), Lima (2014a), Lima (2014b), Peixoto (2015), Lima (2019), Fonseca (2020), Kesar and Sam (2012), Rodrigues (2021), Lima, Rodrigues and Cruz (2021), Kesar (2007), Deus, Cruz and Lima (2023), Cruz (2018, 2022) and Medeiros (2009). To explore the historical concept and materialization of the VLE as an educational platform and its materialization in educational practice, this work was based on the authors Freire (1967), DeFleur and Ball-Rokeach (1993), André (2002), Paulsen (2002), Santos (2003), Lemos (2003), Castells (2000; 2003), Leitão and Nicolaci-da-Costa (2000; 2003), Hohlfeldt, Martino and França (2001), Pereira, Schmitt and Dias (2002), Filatro (2008), Haguenaer et al. (2009), Haguenaer, Mussi and Filho (2012), Sales, Valente and Aragão (2010), Silva (2011), Santos (2006; 2016), Schmitt and Dias (2007), Ruas (2016), Belloni (2021), Clarenc (2013), Silva and Paiva (2023), Furtado and Amiel (2016), Galeffi (2011), Fonseca (2020), Rodrigues (2021), Focault (2000), Toshi (2011), Evaristo (2018), Santos and Araújo (2009), Franco et al. (2003) and Lima et al. (2024). One of the study's conclusions is that the VLE when integrated into a well-structured, standardized, and regulated institutional policy, can support and underpin the institutionalization of distance education and the goals of the Higher Education Institution (HEI). From this perspective, the VLE becomes an important tool for promoting the inclusion and education of students by stimulating their intellectual autonomy and critical awareness. However, it is important to recognize that in distance education, these benefits do not depend exclusively on the use of the VLE, as it is one of the components of distance education. The role of the VLE in distance education policy must, therefore, be clearly understood, taking into account its educational potential, its importance in the distance education ecosystem, as well as the challenges and contradictions inherent in the modality.

**Keywords:** Virtual Learning Environment (VLE), Distance Education (DE), IF Goiano, Institutionalization, Institutional Policy.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Documentos que regulamentam a EaD .....   | 54  |
| Quadro 2 - Relação dos cursos ofertados de 2013 a 2023 por ordem de estudantes matriculados por curso .....  | 80  |
| Quadro 3 - Documentos e suas políticas institucionais e de gestão .....                                      | 126 |
| Quadro 4 - Planejamento de oferta de cursos EaD por Campi – PDI de 2019 a 2023 .....                         | 158 |
| Quadro 5 - Principais achados referentes a EaD no Regulamento de EaD do IF Goiano .....                      | 174 |
| Quadro 6 - Principais achados no Capítulo II e XI referentes ao AVA no Regulamento de EaD do IF Goiano ..... | 176 |
| Quadro 7 - Responsabilidades do Cerfor e Reitoria referentes ao AVA no Regulamento de EaD do IF Goiano ..... | 177 |
| Quadro 8 - A EaD no PDI e no PPI do IF Goiano .....  | 181 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1- Mapa conceitual da pesquisa .....   | 30  |
| Figura 2 - Desenho conceitual do percurso metodológico .....  | 36  |
| Figura 3 - Nuvem de palavras-chaves encontradas no levantamento bibliográfico Fonte:<br>Elaborado pela autora. .... | 42  |
| Figura 4 - A evolução dos Modos de Aprendizagem .....   | 54  |
| Figura 5 - O processo de institucionalização .....  | 64  |
| Figura 6 - Classificação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem .....   | 99  |
| Figura 7 - <i>Print</i> da tela inicial do site Blackboard.....   | 100 |
| Figura 8 - <i>Print</i> da tela inicial do WebCT .....  | 101 |
| Figura 9 – <i>Print</i> da tela inicial do site Anthology .....   | 102 |
| Figura 10 - <i>Print</i> da tela inicial do site Edgenuity.....   | 103 |
| Figura 11 - <i>Print</i> da tela inicial do TelEduc .....   | 104 |
| Figura 12 - <i>Print</i> da tela inicial do Sakai.....  | 105 |
| Figura 13 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle .....  | 105 |
| Figura 14 - Dimensões do ecossistema pedagógico e de gestão da EaD .....  | 109 |
| Figura 15 - Distribuição dos campi do IF Goiano no mapa do estado de Goiás .....                                    | 124 |
| Figura 16 - Estrutura organizacional do IF Goiano a partir do PDI de 2019 .....                                     | 125 |
| Figura 17 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle do IF Goiano versão 2.0. ....                                    | 130 |
| Figura 18 - <i>Print</i> da tela inicial do e-tutore do IF Goiano.....  | 131 |
| Figura 19 - Estrutura organizacional principal do IF Goiano conforme o PDI de 2014 a 2018<br>.....                  | 132 |
| Figura 20 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle EaD do IF Goiano versão 3.0.2. ....                              | 134 |
| Figura 21 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle "presencial" do IF Goiano versão 3.0.2.....                      | 135 |
| Figura 22 - <i>Print</i> da tela inicial do Q-acadêmico do IF Goiano.....   | 136 |
| Figura 23 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle EaD do IF Goiano versão 3.11.5. ....                             | 138 |
| Figura 24 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle presencial do IF Goiano versão 3.11.5. ....                      | 139 |
| Figura 25 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle <i>Mooc</i> do IF Goiano.....                                    | 141 |
| Figura 26 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle Idiomas do IF Goiano.....  | 142 |
| Figura 27 - <i>Print</i> da tela inicial do Moodle ConectaEdu do IF Goiano .....                                    | 143 |
| Figura 28 - Estrutura organizacional do Núcleo de Educação a Distância conforme o PDI de<br>2014 a 2018 .....       | 152 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 29 - Estrutura organizacional genérica dos Campi conforme o PDI de 2014 a 2018 .                  | 153 |
| Figura 30 - Representação cronológica da constituição do IF Goiano a partir da Lei n.º 11.892/2008 ..... | 161 |
| Figura 31 - Principais achados nos PDIs de 2009 a 2028 .....   | 164 |
| Figura 32 - Principais achados nos PPIs de 2009 a 2028 .....   | 168 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Percentual relativo de matriculados em cursos de graduação com base nas matrículas do ano de 1996..... | 68 |
| Gráfico 2 – Percentual de aumento anual relativo de matriculados em cursos de graduação..                          | 69 |
| Gráfico 3 - Percentual de matrículas ocupadas pelas IES públicas e privadas com relação ao total (%).....          | 70 |
| Gráfico 4 –Percentual de vagas ocupadas pelas modalidades presencial e a distância com relação ao.....             | 74 |
| Gráfico 5 - Percentual de crescimento anual – 2012-2022.....   | 75 |
| Gráfico 6 - Percentual de vagas ocupadas na modalidade presencial por tipo de IES – 2012-2022 .....                | 76 |
| Gráfico 7 - Percentual de vagas ocupadas na modalidade a distância por tipo de IES – 2012-2022 .....               | 77 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Quantitativo de publicações, por repositório, obtidas e selecionadas durante a realização da revisão bibliográfica “bruta” ..... | 38 |
| Tabela 2 - Número de trabalhos por banco de dados .....   | 41 |
| Tabela 3 - Número de Matrículas no Brasil em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa 1996-2022.....                               | 66 |
| Tabela 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – 2012-2022 .....      | 72 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE - Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

CERFOR - Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede

CF - Constituição Federal

CGAUDI - Coordenação-Geral de Auditoria Interna

CHEaD - Carga Horária a Distância

CONSUP - Conselho Superior

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ESPIN - Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional

e-Tec Brasil - Escola Técnica Aberta do Brasil, Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil

FIC - Formação Inicial e Continuada

FIES - Consult Fundo de Financiamento Estudantil e

FUNDAP - Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias

IES - Instituições de Ensino Superior

IF Goiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

IF Paraná - Instituto Federal do Paraná

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS - Learning Management System (Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem)

MEC - Ministério da Educação

MOOC - Massive Open Online Courses (Curso online,

Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PHP - Consulte Hypertext Preprocessor  
PNE - Plano Nacional de Educação, Plano Nacional da Educação  
PNED - Política Nacional de Educação Digital  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino  
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
Proppi - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
REAs - Recursos Educacionais Abertos  
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SETEC - Consul Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SGA - Sistema de Gestão da Aprendizagem  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
Sistema S - Serviços Nacionais de Aprendizagem  
SisUAB - Sistema de Gestão do Programa Universidade Aberta do Brasil  
SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública  
SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats  
TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
TEDs - Termos de Execução Descentralizada  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
TVE -Televisão Educativa  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UnB - Universidade de Brasília  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
Uniube - Universidade de Uberaba  
USF - Universidade São Francisco  
VLE - Virtual Learning Environment

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | <b>22</b>  |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>24</b>  |
| <b>2 CAMINHOS E DELINEAMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM QUESTÃO</b> .....                                  | <b>32</b>  |
| 2.1 Metodologia da pesquisa .....   | 32         |
| 2.2 Levantamento bibliográfico: dados iniciais para o corpùs da pesquisa.....   | 37         |
| 2.3 Resultados do levantamento bibliográfico .....  | 42         |
| <b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE CONCEITOS, HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS</b> .....   | <b>49</b>  |
| 3.1 Conceitualização e Histórico da EaD no Brasil.....  | 51         |
| 3.1.1 Breve histórico da EaD no Brasil .....  | 51         |
| 3.2 Institucionalização e Características da EaD no Brasil e sua Relação com a Qualidade ...  | 59         |
| 3.2.1 Institucionalização da EaD .....  | 60         |
| 3.2.2 Políticas e dependência de fomento.....   | 66         |
| 3.2.3 Fomento na EaD pública do Brasil.....   | 78         |
| <b>4 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA EaD: CONCEITO, HISTÓRICO E MATERIALIZAÇÃO</b> .....                 | <b>90</b>  |
| 4.1 Conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) .....  | 91         |
| 4.1.2 Histórico dos AVAs e a sua importância na promoção e oferta da EaD.....   | 97         |
| 4.1.2.1 <i>Blackboard</i> , <i>WebCT</i> e a <i>Anthology</i> .....   | 99         |
| 4.1.2.2 <i>Edgenuity</i> .....  | 102        |
| 4.1.2.3 <i>Teleduc</i> .....  | 103        |
| 4.1.2.3 <i>Sakai</i> .....  | 104        |
| 4.1.2.4 <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)</i> .....  | 105        |
| 4.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem como Política Institucional de materialização da EaD no IF Goiano .....                              | 111        |
| 4.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: panorama e estrutura gerencial e os caminhos da EaD na instituição..... | 123        |
| 4.4 O panorama da EaD e o histórico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no IF Goiano .....   | 129        |
| <b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS NO IF GOIANO</b> .....   | <b>145</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 5.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Plano de Desenvolvimento Institucional..... | 145        |
| 5.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Projeto Pedagógico Institucional.....       | 165        |
| 5.3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Regulamento de Educação a Distância .....   | 169        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>180</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>185</b> |

## APRESENTAÇÃO

Escrever sobre si, sua trajetória acadêmico-profissional, leva à reflexão e à revisitação de momentos. Assim, começamos a entender como somos construídos por eles. Nesta apresentação, trago a minha história de vida profissional e acadêmica, de modo a descrever como a minha trajetória me conduziu a esta temática e a este campo.

Em 2011, ingressei na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (hoje Universidade Federal de Catalão) no curso de Enfermagem. Durante os três anos cursados, não me identifiquei, portanto, resolvi realizar a transferência interna.

Em 2014, efetuei a transferência para o curso de Administração. Ao fazê-la, precisei vincular a minha bolsa permanência da universidade a um projeto. Nesse momento, surgiu a primeira pessoa que me influenciaria a atuar no campo da EaD, o professor Dr. Serigne Ababacar Cisse Bá. O professor Serigne vinculou-me ao projeto que coordenava à época, intitulado “Cesta Básica do Município de Catalão”. Iniciamos, assim, uma parceria que duraria anos. Todos os meses, apresentávamos os resultados dos cálculos do valor atual de cada item e do valor total da cesta básica para o município de Catalão (GO), comparando-os com os resultados que o DIEESE calcula para outros municípios brasileiros. Desse modo, permaneci vinculada a esse projeto até o ano de 2016.

Enquanto atuava no projeto, o professor Serigne convidou-me para atuar como apoio administrativo na “Coordenação de Ensino a Distância”, a qual ele havia acabado de assumir, e que abrangia todos os cursos EaD vinculados. Nesse momento, comecei a aprender sobre a área da educação e, especialmente, sobre EaD. Quando deixou a coordenação geral, o professor Serigne convidou-me para acompanhá-lo no curso de Administração Pública (EaD), vinculado ao Centro de Gestão e Negócios, unidade à qual eu também estava vinculada como aluna do curso de Administração.

Durante o trabalho no curso de Administração Pública – EaD, surgiu a necessidade de um profissional que atuasse com o ambiente virtual de aprendizagem, tanto na configuração da sala das disciplinas quanto no atendimento aos alunos com dúvidas e problemas na plataforma.

Essa foi a minha primeira aproximação com o AVA Moodle. Nesse período, comecei a participar de formações e oficinas voltadas para o design instrucional e para a configuração do Moodle, em busca de formação e aprendizado para aprimorar as salas e o atendimento aos alunos. Trabalhei com o professor Serigne por seis anos. Em 2017, meu esposo foi aprovado na pós-graduação em Física, na UFG, em Goiânia. Contudo, permaneci em Catalão para concluir minha graduação.

Com o término da graduação e o fim do meu contrato, mudei-me para Goiânia no final de 2018.

No início de 2019, passei a procurar novas oportunidades de trabalho, ciente de que deveriam ser na área da educação, pois é onde gosto de atuar. Foi então que encontrei o edital do IF Goiano, aberto para tutoria na Pós em Formação Pedagógica. Após ser selecionada, comecei a trabalhar no IF Goiano, na Pró-Reitoria de Ensino, como tutora, atuando com o AVA do curso. Durante esse período, obtive destaque trabalhando com o AVA, passando a ser responsável por configurar e validar as salas das disciplinas.

Em 2021, a Pós-graduação foi vinculada ao Centro de Referência em Ensino e Formação e Rede (Cerfor). Nesse ano, passei a integrar a equipe multidisciplinar do setor como *designer instrucional*.

Quando incentivada pela professora Joseany Cruz (diretora do Cerfor) a participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/UFG), a primeira opção sempre foi conceber um projeto com um objeto de estudo relacionado à EaD. Em 2020, a professora Joseany e a Marina convidaram-me para integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/CNPq). Logo no ano seguinte, candidatei-me à vaga de aluna especial do PPGE, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre o campo.

Motivada pelos estudos que realizávamos no grupo de pesquisa do GEaD e pela disciplina Políticas Públicas Educacionais, Tecnologias e Educação a Distância, ministrada pela professora Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, elaborei meu projeto e o submeti ao processo seletivo, sendo aprovada, e iniciando a minha trajetória de pós-graduanda.

Saliento que a escolha do meu objeto de pesquisa, inicialmente considerado, por mim, simples e de 'fácil' estudo, devido à minha experiência e proximidade com a instituição, revelou-se, ao longo da pesquisa, o meu maior desafio. Trabalhar, atuar na área e na instituição e, concomitantemente, pesquisar a EaD e o AVA do IF Goiano exigiu, durante a construção deste trabalho, uma postura crítica e ética. Tal condição tornou a escrita mais árdua e lenta, uma vez que precisei analisar minuciosamente todos os detalhes e documentos propostos.

Foram noites insones, permeadas de insegurança, rascunhos, trechos, seções e subseções suprimidas, modificadas e reescritas inúmeras vezes. Apesar das dificuldades, alcancei meu objetivo. Portanto, iniciemos os estudos.

## 1 INTRODUÇÃO

Como seres humanos, fazemos escolhas e não reagimos passivamente aos acontecimentos que nos rodeiam. A forma de ultrapassar a diferença entre a abordagem estrutural e a centrada na ação é reconhecer que construímos e reconstruímos ativamente a estrutura social no decurso das nossas atividades diárias (Giddens, 2008, p. 670).

Dentre os direitos sociais que objetivam assegurar a justiça social e a igualdade material, encontra-se o direito à educação, conforme determinado no artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988. Este direito ao acesso à educação pública, sem custo e de qualidade, é mencionado também no artigo 205 da CF, afirmando que educar é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado.

**Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, grifo nosso).

A educação, quando compreendida como um direito, desempenha um papel relevante na sociedade, sendo associada a processos de transformação social e à redução de desigualdades. Além de um direito individual, a educação também pode ser caracterizada como um bem coletivo, relacionado à dinâmica social, às dimensões políticas e ideológicas e aos valores que compõem diferentes projetos educacionais e modelos de sociedade (Dourado, 2017).

O acesso à educação está vinculado à construção da autonomia do pensamento do estudante e pode contribuir para processos de inclusão e formação. Além disso, a educação está associada ao desenvolvimento da consciência crítica e a transformações sociais, aspectos mencionados no artigo 206 da CF:

**Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola; **II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;** **III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **IV - gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais; [...]; **VI - gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; **VII - garantia de padrão de qualidade** (Brasil, 1988, grifo nosso).

A educação, compreendida como um direito individual, mas de construção coletiva, plural, crítica, laica e socialmente referenciada, constitui política de Estado, conforme previsto

nos artigos da Constituição Federal (CF). Essa garantia encontra-se reafirmada no artigo 208, § 2º da CF, que destaca a responsabilidade da autoridade competente pela falta de oferta regular educacional obrigatória pelo Poder Público (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma esses princípios e fins, bem como o papel da educação como política pública de Estado. A LDB aborda direitos e deveres, organização, níveis e modalidades de ensino, atuação profissional e recursos financeiros para a educação nacional.

Um ponto a ser destacado na LDB é a previsão da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa à melhoria da qualidade da educação no país e ao cumprimento das metas estabelecidas pela CF. A longo prazo, o PNE tornou-se um marco fundamental das políticas públicas direcionadas ao campo educacional brasileiro (Dourado, 2017).

O direito à educação, assim como outros direitos sociais, transformou-se ao longo do tempo, expressando diferentes visões de sociedade e incluindo novos aspectos ou gerações de direitos. A consolidação desse direito tem sido influenciada por uma trajetória normativa, porém com uma continuidade irregular, desigual e lenta, determinada pela historicidade das relações sociais e pelos campos de conflito relacionados às políticas públicas (Machado, 2022).

Diante dessa complexa trajetória, diversos autores exploram o tema da educação em seus estudos, reconhecendo sua importância como política pública e, conseqüentemente, a necessidade de o Estado considerá-la e promovê-la. O conceito de política pública, porém, se mostra complexo e multifacetado, com diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, não tendo uma definição única e ideal (Lima, 2013). Considerando essa complexidade conceitual, adotamos a perspectiva de Lima (2013) e os pressupostos de Höfling (2001) e Rodrigues (2011), considerando que seus conceitos contribuem para a análise do objeto desta dissertação.

Conforme abordado por Rodrigues (2011), as políticas públicas envolvem a produção de bens públicos, cabendo ao Estado intervir no ordenamento social por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas. Essas ações garantem políticas que podem se originar de diversos interesses, necessidades e demandas de uma determinada população que vive em um território delimitado (p. 13). Höfling (2001) utiliza a nomenclatura "políticas sociais" para se referir a essas ações do governo que visam ao bem social e coletivo. Rodrigues (2011) afirma que as políticas públicas são desenvolvidas por meio de ações e programas que buscam o bem comum e a diminuição de abismos sociais e desigualdades.

Essas políticas, por sua vez, vêm sendo utilizadas para atender aos interesses do mercado impostos pelo capitalismo, deixando de lado a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, conforme estabelecido na CF e na LDB, tendência essa que fica mais evidente e manifesta a partir golpe jurídico midiático-parlamentar de 2016, intensificando-se com a adoção de uma política hiperneoliberal, autoritária e de extrema direita entre os anos de 2019 e 2022, refletindo conceitos como qualidade, meritocracia, modernização, competição, empresa, gerencialismo e eficiência nos atos normativos (Freitas, 2012; Saviani, 2020; Amaral e Oliveira, 2023). Além disso, essa política hiperneoliberal associa-se a ações de perspectiva conservadora e autoritária de extrema-direita, que atacam a democracia, a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esse processo se relaciona diretamente com as reformas no ordenamento jurídico educacional brasileiro (Lima, 2014b; Saviani, 2020; Silva e Teixeira, 2022; Amaral e Oliveira, 2023).

A modalidade de educação a distância vem se consolidando no campo educacional brasileiro, em um contexto social marcado por relações objetivas, disputas e dinâmicas de poder, nas quais os agentes buscam manter ou mudar as forças existentes. Essa consolidação é consequência de iniciativas públicas e privadas que, ao longo de algumas décadas, visam implantar, ampliar e democratizar a educação (Cruz e Lima, 2019, p. 2). Segundo as autoras, embora as primeiras iniciativas de EaD no Brasil remontem ao final do século XIX e tenham se desenvolvido ao longo do século XX, seu fortalecimento significativo ocorre em 1978, com a utilização da televisão como forma de difusão de conhecimento, a partir da exibição do Telecurso 2º Grau. Nas décadas seguintes, a EaD continua se desenvolvendo, como apontam Cruz e Lima (2019):

Entre 1978 e 1995, a educação a distância vai se consolidando por iniciativas em que a presença do Estado é ponto-chave, algumas vezes individual, com o apoio de universidades e, em outras, com parceiros privados. Os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelas instituições [...] eram, sobretudo, audiovisuais televisivos com a possibilidade de o aluno adquirir o material impresso, cuja formação se dava de maneira passiva, ou seja, os interlocutores não estabeleciam uma interação efetiva com o produto educacional, a não ser com outros estudantes nos espaços coletivos para exibição dos materiais, inspirados em salas de aula convencionais. (p. 5)

Desde então, a modalidade vem passando por marcos e evoluções ao longo do tempo, especialmente a partir de 1996, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu diretrizes para o fortalecimento da Educação a Distância (EaD). Embora inicialmente a lei tenha abordado a

modalidade superficialmente, essa mudança legislativa representou um avanço significativo, fortalecendo as políticas públicas voltadas à EaD. A reformulação das políticas educacionais previstas nessa lei tinha como objetivo expandir a modalidade, com previsão de incentivo do poder público ao desenvolvimento e à implementação de programas a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, além da educação continuada, como destacado por Cruz e Lima (2019) e Fonseca (2020).

No estudo da trajetória da EaD, é possível identificar que durante a articulação, formulação, criação, regulamentação e estruturação, a modalidade vem passando por mudanças nacionais e transnacionais importantes, com "[...] descontinuidade como marco da continuidade [...]", relacionada à consistência das políticas, programas governamentais e mudanças nesse contexto, incluindo a criação de estruturas, mas tendo como foco principal os indicadores e referenciais de qualidade da EaD para a oferta de ensino superior (Dourado, 2020, p. 25).

Cumprе ressaltar que, atualmente, a Educação a Distância (EaD) está regulamentada pelo Decreto n.º 9.057<sup>1</sup>, de 25 de maio de 2017. Durante mais de 10 anos, a modalidade foi normatizada pelo Decreto n.º 5.622, de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDB, estabelecendo um desenho organizacional educacional mais abrangente com foco na implementação da EaD. O Decreto n.º 5.622 destacava a "[...] mediação didático-pedagógica, os meios e tecnologias, e as atividades em lugares e tempos diversos [...]" (Dourado, 2020, p. 26).

O referido decreto abordava diversos aspectos da EaD, igualando a duração dos cursos EaD aos presenciais, permitindo seu uso na educação básica como complemento, normatizando o credenciamento de cursos em vários níveis educacionais, estabelecendo critérios para certificação, exames presenciais, estágios e defesa de trabalhos, além de determinar o reconhecimento dos cursos em todo o país, ministrados por pessoal qualificado e com infraestrutura adequada (Brasil, 2005). Com essa regulamentação, pela primeira vez, a modalidade foi destacada como uma política de perspectiva de Estado, tendo sua importância reconhecida e ampliando seu alcance no contexto da educação brasileira (Cruz e Lima, 2019).

Essa ampliação na regulamentação da modalidade traz à luz a importância de expandir as discussões referentes aos processos educacionais, incluindo seus aspectos, concepções e

---

<sup>1</sup>O Decreto n.º 9.057/2017 aponta mudanças significativas para a EaD, em comparação com o Decreto nº 9.622/2005, destacando-se a regulamentação da oferta de cursos de EaD para o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio; a dispensa de credenciamento prévio para a oferta presencial, permitindo a criação de instituições exclusivamente voltadas para a EaD; a possibilidade de as próprias instituições estabelecerem seus polos de educação a distância; e as mudanças deveriam alinhar-se ao novo ensino médio proposto pelo governo.

dimensões. Isso inclui também discussões sobre infraestrutura, acessibilidade e o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na oferta de uma prática educativa de qualidade (Dourado, 2020).

Destaca-se a necessidade de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos adequados para garantir uma educação efetivamente assegurada, oferecida e fundamentada por políticas públicas e tecnologias direcionadas à oferta, expansão e democratização da EaD, visando uma abordagem socialmente referenciada e uma prática educativa de qualidade na construção, formulação, implementação e avaliação do processo de ensino (Dourado e Oliveira, 2009; Lima, 2014b).

Além disso, deve-se adotar uma abordagem dialógica, aberta e integrativa que estimule a relação entre os sujeitos, meios e métodos, levando a modalidade a uma prática social-educativa-dialógica em busca de uma educação crítica, autônoma e emancipadora (Dourado e Oliveira, 2009; Lima, 2014b; Cruz e Lima, 2019; Dourado, 2020).

Interessa-se, portanto, pelos temas relacionados à institucionalização da educação a distância nas instituições públicas federais de ensino, o seguinte problema de pesquisa: Como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) influencia na estruturação, construção, oferta e materialização da EaD em uma instituição de educação superior? E de que maneira essa plataforma, quando alinhada e operacionalizada em conformidade com a política institucional, demonstra a implementação, oferta e institucionalização da EaD na instituição?

O lócus da pesquisa de campo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), pois já foi estudado e pesquisado como objeto de estudo no que tange seu processo de institucionalização pela pesquisadora Cruz (2022) e acerca da utilização dos 20% da carga horária a distância em cursos presenciais como elemento de institucionalização da EaD pela pesquisadora Rodrigues (2021). Sendo assim, considerou-se o IF Goiano como lócus privilegiado para esta pesquisa, visto que esta pesquisa possui como foco, a relação dos AVAs com a institucionalização da modalidade, favorecendo, assim, a continuidade de seu aprofundamento no mesmo lócus.

Assim, em consonância com o problema de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho, conforme Figura 1, é analisar o Ambiente Virtual de Aprendizagem como elemento constituinte da EaD, compreendendo sua implementação, institucionalização, políticas e requisitos institucionais que regulam sua escolha, além de seu papel na oferta da EaD na instituição. Os objetivos específicos foram definidos como:

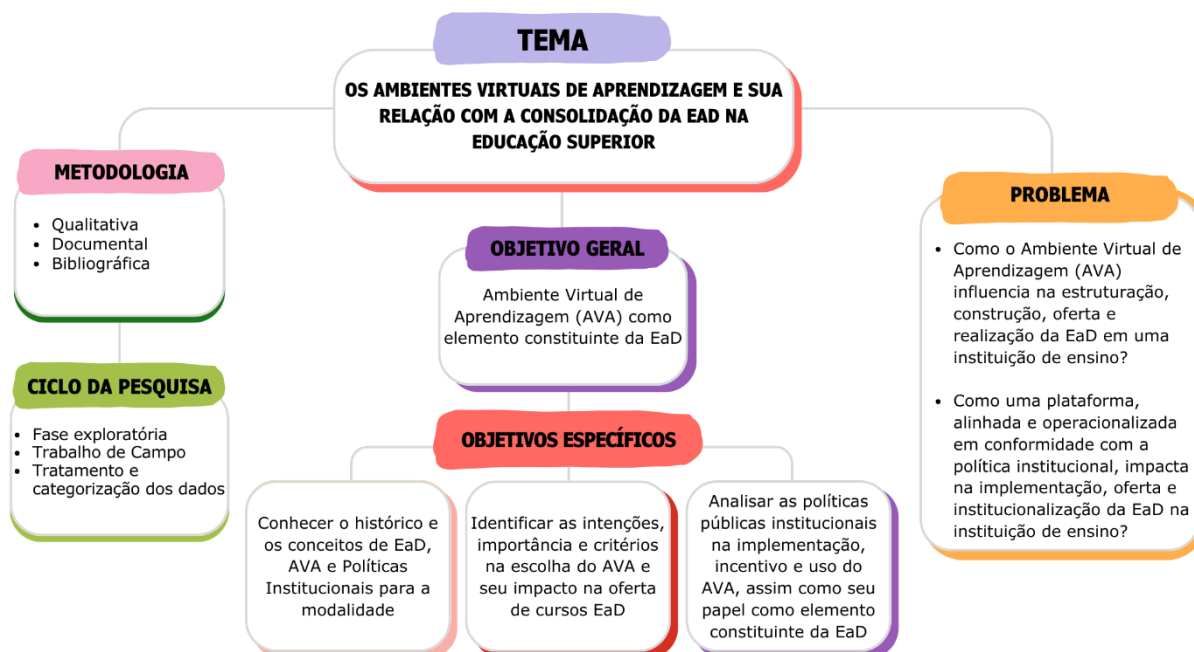
- a) Conhecer o histórico e os conceitos de EaD, AVA e Políticas Institucionais para a modalidade;
- b) Identificar as intenções, importância e critérios na escolha do AVA e seu impacto na oferta de cursos EaD;
- c) Analisar as políticas públicas institucionais na implementação, incentivo e uso do AVA, assim como seu papel como elemento constituinte da EaD.

A pesquisa é de natureza qualitativa, conforme Creswell (2010), e exploratória, conforme proposta por Minayo (2009). Adota técnicas de pesquisa bibliográfica e documental na coleta de dados, buscando construir um raciocínio crítico sobre o objeto de estudo, conforme sugerido por Vousgerau e Romanowski (2014). A pesquisa segue um ciclo metodológico, conforme proposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2016), dividido em três fases principais: fase exploratória, trabalho de campo e tratamento e análise documental.

O levantamento bibliográfico é realizado entre dezembro de 2023 e março de 2024. A revisão bibliográfica foca na sistematização de informações extraídas de fontes científicas, buscando contextualizar e validar o quadro teórico da investigação. Os repositórios escolhidos para a pesquisa inclui a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o *Education Resources Information Center* (ERIC).

Nos repositórios, foram aplicados descritores específicos, como "ava", "ambiente virtual de aprendizagem", "ambiente virtual", "política institucional", "consolidação", "educação a distância", "EaD", "VLE", "virtual learning environment", "virtual environment", "institutional policy", "consolidation", "Distance Learning" e "DL", além de operadores booleanos (AND/E, OR/OU e NOT/NÃO), resultando em um filtro de 472 trabalhos relacionados ao tema. Os trabalhos filtrados foram organizados em planilhas e submetidos a uma análise com base em sua relação com o objeto desta pesquisa. Durante o processo de análise, o critério de exclusão utilizado foi a relevância direta ao estudo, eliminando aqueles trabalhos que não atendiam a esse requisito. Ao final, três trabalhos foram selecionados, sendo o foco Ambiente Virtual de Aprendizagem e a sua conformidade com o objeto de estudo.

Figura 1- Mapa conceitual da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No Capítulo 2, "**Caminhos e delineamentos da pesquisa: metodologia e levantamento bibliográfico em questão**", realiza-se de forma detalhada a apresentação da metodologia de pesquisa, o levantamento bibliográfico, assim como a análise dos resultados desse levantamento e, por fim, a seção do trabalho de campo.

No Capítulo 3, "**Educação a Distância no Brasil: entre conceitos, histórico e características**", ancorados nos autores Freire (1987), Esman e Blaise (1966), Esman (1972), Dimaggio e Powell (1983), Curry (1991, 1992), Tolbert e Zucker (1998), Sobrinho (2003), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), Dourado e Santos (2011), Platt (2009), Lima (2013), Lima (2014a), Lima (2014b), Peixoto (2015), Lima (2019), Fonseca (2020), Kesar e Sam (2012), Rodrigues (2021), Lima, Rodrigues e Cruz (2021), Kesar (2007), Deus, Cruz e Lima (2023), Cruz (2018, 2022) e Medeiros (2009), apresentamos, de forma cronológica, a evolução e as mudanças, assim como as características da EaD no Brasil e sua relação com a qualidade. A institucionalização e as características da EaD no Brasil também são temas trabalhados nesse capítulo.

No Capítulo 4, intitulado "**O Ambiente Virtual de Aprendizagem como elemento constituinte da EaD: conceito, histórico e materialização**", é construído com base nos autores Freire (1967), DeFleur e Ball-Rokeach (1993), André (2002), Paulsen (2002), Santos (2003), Lemos (2003), Castells (2000, 2003), Leitão e Nicolaci-da-Costa (2000, 2003), Hohlfeldt, Martino e França (2001), Pereira, Schmitt e Dias (2002), Filatro (2008), Haguenaer et al. (2009), Haguenaer, Mussi e Filho (2012), Sales, Valente e Aragão (2010), Silva (2011),

Santos (2006, 2016), Schmitt e Dias (2007), Ruas (2016), Belloni (2021), Clarenc (2013), Silva e Paiva (2023), Furtado e Amiel (2016), Galeffi (2011), Fonseca (2020), Rodrigues (2021), Foucault (2000), Toshi (2011), Evaristo (2018), Santos e Araújo (2009), Franco *et al.* (2003) e Lima *et al.* (2024). Esse capítulo, dedicado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, explora seu conceito, histórico e sua materialização na prática educativa. Analisamos como os AVAs foram utilizados para mediar os processos de ensino-aprendizagem na EaD, destacando suas funcionalidades, vantagens e limitações. Nesse capítulo, também apresentamos o panorama e a estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, delineando os caminhos da EaD e o histórico do Ambiente Virtual de Aprendizagem na instituição.

Já no Capítulo 5, "**Resultados e análises de dados no IF Goiano**", é dedicado à análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2028), Projeto Pedagógico Institucional (2009-2028) e Regulamento da EaD, objetivando identificar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem é definido, caracterizado e abordado nos principais documentos legais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano.

## **2 CAMINHOS E DELINEAMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM QUESTÃO**

Neste capítulo, objetiva-se apresentar as abordagens teórico-metodológicas aplicadas durante a elaboração e construção desta dissertação, assim como fornecer uma visão ampla dos estudos acadêmicos (teses, dissertações e artigos científicos) relevantes relacionados ao tema "Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem: política institucional de consolidação da EaD". Compreende-se que os significados construídos durante esta pesquisa são transitórios e podem ser reformulados e reelaborados, influenciados por fatores contingenciais operantes dentro do contexto social, configurando-se como um sistema de linguagem em constante mudança.

A presente dissertação integra o projeto de pesquisa código PI06158-2021, intitulado "Qualidade e Regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil e América Latina"<sup>2</sup>, submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE 56675422.4.0000.5083, em parceria com a Associação Universidade em Rede<sup>3</sup> (UniRede). O projeto mencionado é um desdobramento de duas pesquisas em rede, abordando a institucionalização da educação superior a distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste e a regulação, qualidade e inovação da Educação a Distância (EaD). Este projeto também está vinculado ao Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG, ambos coordenados pela Profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

### **2.1 Metodologia da pesquisa**

O presente estudo é de abordagem qualitativa, conforme Creswell (2010), buscando analisar, entender e coletar dados do campo a ser estudado. Seu percurso metodológico é pautado na pesquisa exploratória, conforme o ciclo de pesquisa estabelecido por Minayo (2009), que compreende a fase exploratória, o trabalho de campo, e a análise e tratamento do material empírico e documental. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa possibilita um primeiro acesso a determinado fato ou realidade, operacionalizando o pesquisador em direção a uma formulação mais precisa sobre a problemática a ser subsequentemente pesquisada, cujo método prevê, dentre outros, o levantamento de dados, seja por meio da realidade ou de bibliografias já existentes.

---

<sup>2</sup>Este estudo faz parte de pesquisa desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal n.º 10/2023, processo 421216/2023-9.

<sup>3</sup>A UniRede é um grupo de trabalho e pesquisa que visa estudar a qualidade e a regulação da educação aberta, flexível e a distância no Brasil e na América do Sul. Site para acesso: <https://www.aunirede.org.br/portal/>.

O IF Goiano foi estabelecido pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008<sup>4</sup>, sendo uma instituição que oferece educação pública superior, básica e profissional, pluricurricular, com múltiplos campi distribuídos. Caracteriza-se pela descentralização e especializa-se na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino (IF Goiano, 2018). A instituição integra conhecimentos técnicos e tecnológicos de forma eficaz em sua prática pedagógica e, como outras IES, seguiu a tendência de aderir aos programas do Ministério da Educação (MEC), marcando o início da institucionalização da EaD na instituição.

Em 2012, ocorreu a integração à Rede *e-Tec Brasil*<sup>5</sup> e foi constituído um Núcleo de Educação a Distância, que ofereceu cursos até 2015. Posteriormente, no mesmo ano, o IF Goiano implementou o Médio Tec EaD<sup>6</sup> e, em 2017, iniciou a oferta de seus próprios cursos EaD, consolidando essa modalidade educacional. Nesse ano, também houve a expansão dos cursos técnicos subsequentes e, em 2018, aderiu à Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>7</sup> para ampliar sua oferta de cursos. Além disso, desde 2001, o IF Goiano segue a Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, estabelecendo carga horária a distância.

Ao longo da trajetória institucional, o AVA do IF Goiano sofreu reestruturações e aprimoramentos nos cursos da Rede *e-Tec Brasil* e Médio Tec EaD, bem como dos recursos educacionais. Inicialmente, utilizava-se a plataforma *e-Tutore*<sup>8</sup>, paga e de código fechado, o que impunha restrições ao uso de recursos. Após o término do contrato de serviço, desde 2016, a instituição passou a adotar o Moodle<sup>9</sup>, uma plataforma de código aberto, gratuita e sob a licença GNU - GPL<sup>10</sup>, como sistema de gestão dos cursos. A partir desse ano, foram

---

<sup>4</sup> Mais detalhes referentes à Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e à forma como a instituição está organizada serão tratados na seção referente à estrutura da gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

<sup>5</sup> A *e-Tec Brasil* é o Sistema de Escola Técnica Aberta do Brasil foi instituída pelo Decreto n.º 6.301/2007, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País (Brasil, 2007). Em 26 de outubro de 2011 o Decreto n.º 7.589, é publicado e tem como intuito regulamentar e desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País passando assim a ter a nomenclatura de Rede *e-Tec Brasil* (Brasil, 2007).

<sup>6</sup> Médio Tec EaD constitui-se numa ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distritais de educação, como uma proposta de fortalecimento de uma formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais (Brasil, 2017).

<sup>7</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB foi instituído pelo decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006, e é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Brasil, 2006).

<sup>8</sup> Link de acesso ao AVA *e-Tutore*: <https://etutore.ifgoiano.edu.br/>.

<sup>9</sup> *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, também conhecido como Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (*LMS* do inglês *Learning Management System*), ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (*VLE* do inglês *Virtual Learning Environment*) (MOODLE, 2024).

<sup>10</sup> As diferenças, assim como tradução e definição dessas siglas serão trabalhadas na seção 3.

implementados o Moodle Presencial, Moodle EaD, Moodle *MOOC*, Moodle Idiomas e Moodle *Microlearning*<sup>11</sup>. Esta migração de sistema evidencia a tendência da instituição de migrar seus AVAs institucionais para Recursos Educacionais Abertos (REA), em consonância com a Resolução CNE/CES nº 01 de março de 2016 (artigo 2º, §4º).

Dessa forma, compreendemos que a utilização do IF Goiano como campo de estudo para a análise se justifica por comprovar a intencionalidade da instituição em institucionalizar a política de oferta da EaD, bem como a prática e o uso dos AVAs como uma ferramenta propulsora no processo de oferta e institucionalização da modalidade. Além disso, cabe destacar que a instituição adota AVAs em diversos níveis e modalidades, tanto em cursos de nível médio quanto superior, permitindo uma análise mais abrangente.

A escolha da metodologia pela abordagem qualitativa manifesta-se devido ao fato de que os estudos referentes à institucionalização, quanto ao AVA, necessitam de uma análise descritiva que vise entender a ligação entre o objeto e o cenário social e histórico no qual está integrado (Rodrigues, 2021). Creswell (2010, p. 26) apresenta como características de um estudo qualitativo:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (Creswell 2010, p. 26).

Este estudo de natureza qualitativa insere-se no campo da educação e torna-se relevante para a compreensão da realidade intrínseca do setor educacional. Além de apresentar e demonstrar dados, busca compreender suas causas e consequências, situação temporal, espacial e contexto social. Também analisa dinâmicas e motivações dos atores envolvidos nesse cenário (Campos, 2019). Exige a captura e interpretação das percepções e conceitos apresentados (Lüdke e André, 2008), o que requer uma abordagem construtivista e interpretativa do conhecimento (González e Rey, 2003). É uma metodologia apropriada para analisar o objeto de pesquisa considerando suas relações, integralidade, mediações e contradições (Lüdke e André, 2008).

Nesse sentido, Luna (1989, p. 38) compartilha da mesma ideia de Lüdke e André (2008), afirmando que a utilização de "diferentes técnicas de coleta de dados" é uma característica

---

<sup>11</sup>Link de acesso aos AVAs *Moodle*: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/57-destaque/8144.html>.

fundamental da abordagem qualitativa. Assim, a metodologia sob o enfoque qualitativo defendido pelos pesquisadores mencionados anteriormente permite uma maior compreensão e validade do tema (Yin, 2010).

Inicialmente, esta pesquisa buscou examinar documentos oficiais relacionados ao tema EaD, assim como aqueles que se referem ao processo de regulação e institucionalização ligados às principais instituições que regulamentam essa modalidade. Esses documentos podem incluir relatórios, produções relacionadas ao problema e ao objeto de pesquisa, bem como leis, resoluções, decretos, portarias e instruções normativas relacionadas à institucionalização e oferta da EaD. O objetivo foi obter o máximo de informações e conteúdos para tratar, examinar e interpretar de forma sistemática esses dados documentais (Bardin, 2010).

Segundo Bardin (2010, p. 47), a análise documental é:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estágio ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

Neste sentido, segundo Bueno (2009, p. 70-71):

[...] os documentos que geram análises para posterior criação de informações e servem para aprofundar o conhecimento de um tema. São aquelas que contêm informações originais. As fontes secundárias são as obras nas quais as informações já foram elaboradas, ou seja, representam a informação processada e organizada. São documentos estruturados segundo padrões rigorosos. As fontes terciárias têm a função de guiar o usuário para as fontes primárias e secundárias. São documentos que exercem a função indicativa, auxiliando o pesquisador a encontrar um dado.

Conhecer os documentos que sustentam, norteiam e regulamentam uma política ou instituição auxilia na compreensão do objeto de estudo. Assim, para avançar na pesquisa e responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, o levantamento bibliográfico e a coleta de informações se fazem necessários para complementar a análise de documentos e resoluções oficiais referentes à regulamentação e institucionalização da EaD. O levantamento de dados sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como política institucional para a consolidação da EaD na instituição tornou-se essencial para responder às questões que a orientam.

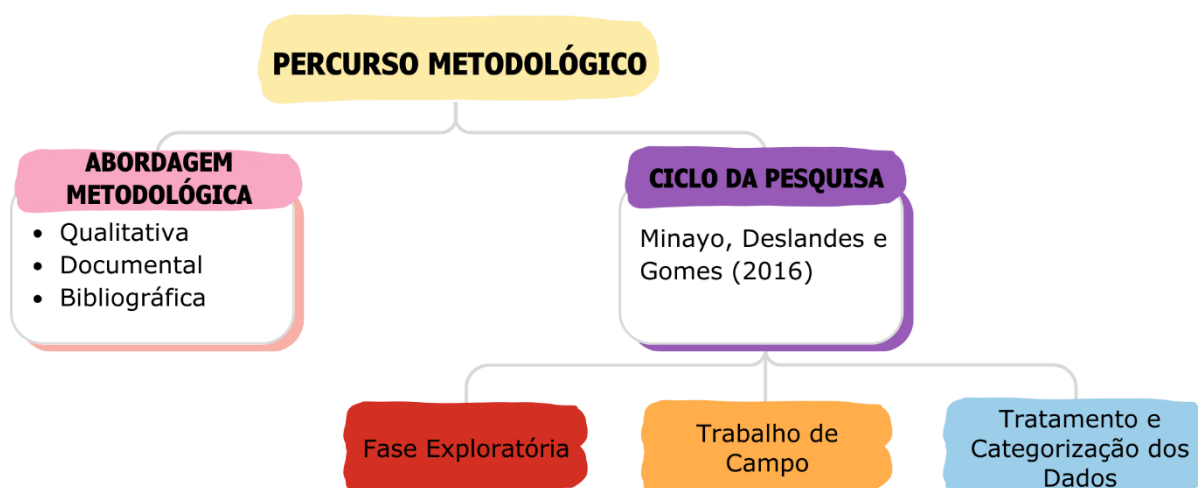
Em síntese, no processo de levantamento bibliográfico foram utilizados procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica para obter informações sobre o tema na literatura e em

trabalhos correlatos, além da pesquisa documental, visando coletar dados relevantes sobre essa aplicação e construir um raciocínio crítico quanto à relevância e contribuição para o objeto de estudo. Segundo Vousgerau e Romanowski (2014, p. 170),

[...] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida. Para este tipo de produção a organização física e virtual dos documentos levantados é essencial (Vousgerau e Romanowski, 2014, p. 170).

Desta forma, no percurso metodológico, conforme Minayo (1994, p. 79), "[...] estabeleceu-se articulações entre os dados e os referenciais teóricos de pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promoveram-se relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática". A figura a seguir descreve de forma sucinta os procedimentos metodológicos e as fases planejadas para o desenvolvimento da pesquisa, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016). Na Figura 1 é apresentado o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

Figura 2 - Desenho conceitual do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora com base em Minayo, Deslandes e Gomes (2016).

Após a apresentação do ciclo da pesquisa e das abordagens teórico-metodológicas adotadas no desenvolvimento da dissertação, a próxima subseção apresentará os dados iniciais obtidos para a construção e estruturação do corpus da pesquisa.

## 2.2 Levantamento bibliográfico: dados iniciais para o corpus da pesquisa

A primeira etapa estabelecida para a construção e elaboração desta dissertação foi o levantamento bibliográfico. Este procedimento teve como objetivo identificar a maior quantidade possível de pesquisas e trabalhos relacionados à temática e ao objeto de estudo, visando conhecer, mapear e sistematizar esses trabalhos e os dados selecionados. Durante esta fase do levantamento bibliográfico, foram escolhidos como mecanismos de busca os seguintes repositórios: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Education Resources Information Center* (ERIC) e Portal de Periódico - Capes Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A metodologia de pesquisa adotada nos repositórios envolveu o uso de descritores e a aplicação de operadores booleanos. Os descritores foram utilizados de forma individual e/ou combinada, enquanto os operadores booleanos empregados na combinação foram *AND* (E), *OR* (OU) e *NOT* (NÃO). Os descritores utilizados foram: "ava", "ambiente virtual de aprendizagem", "ambiente virtual", "política institucional", "consolidação", "educação a distância" e "EaD". No caso dos repositórios internacionais, foram empregados, de forma individual e/ou combinada, os descritores: "VLE", "*virtual learning environment*", "*virtual environment*", "*institutional policy*", "*consolidation*", "*Distance Learning*" e "*DL*".

Nesta primeira etapa de coleta de dados, após a aplicação dos descritores selecionados de acordo com a pertinência ao objeto deste estudo, todos os trabalhos encontrados foram baixados e organizados. Durante esse procedimento, todos os metadados encontrados nos repositórios foram avaliados e organizados em planilhas no *software Excel*, essas planilhas foram sendo alimentadas progressivamente conforme os dados eram levantados nos repositórios, com o intuito de facilitar o tratamento subsequente. No que se refere aos filtros estabelecidos durante o procedimento de coleta, identificação e sistematização dos dados, é importante ressaltar que não foi viável aplicar filtros temporais ao levantamento bibliográfico. Ao utilizar esse recurso nos repositórios disponíveis, observou-se uma redução significativa no número de trabalhos identificados.

Os critérios utilizados para a estruturação das informações nas planilhas buscaram abranger e construir um banco de dados com informações e elementos importantes para o objeto de estudo e que ao decorrer das etapas de análises irá contribuir para a construção de um mecanismo de filtros.

Nesse contexto, os dados levantados foram dispostos nas planilhas de maneira a oferecer uma organização clara e simplificada dos metadados gerados. Os critérios de organização dos

metadados adotados englobaram elementos como data do levantamento, descritores, direitos autorais, *DOI*, editora, endereço, idioma, instituição, *ISSN*, *ISBN*, natureza da instituição, nome completo do repositório, palavras-chaves, página, região, resumo, assunto, temática principal, tipo de trabalho, título, autores, ano de publicação, ano, volume, *URLs*, entre outros. Essa abordagem visa otimizar a acessibilidade e a utilidade dos dados ao longo do processo de pesquisa e análise.

O levantamento bibliográfico foi conduzido no período de dezembro de 2023 a março de 2024. Nesta etapa inicial de busca, no levantamento bibliográfico total, que neste momento chamaremos de levantamento "bruto", pois é composto por todos os trabalhos encontrados nos periódicos selecionados, retornaram a quantidade total de 472 (quatrocentos e setenta e dois) trabalhos conforme os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de publicações, por repositório, obtidas e selecionadas durante a realização da revisão bibliográfica "bruta"

| <b>Repositórios</b>   | <b>Quantitativo de publicações</b> | <b>Tipo de trabalho</b>  |            |
|---|------------------------------------|--------------------------|------------|
| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)   | 138                                | Dissertações de Mestrado | 106        |
|   |                                    | Teses de Doutorado       | 32         |
| Education Resources Information Center ( <i>Eric</i> )  | 24                                 | Livro                    | 8          |
|   |                                    | Coletânea de Obras       | 1          |
|   |                                    | Artigo                   | 14         |
|   |                                    | Relatórios de Pesquisa   | 1          |
| Portal de Periódico – Capes   | 198                                | Artigos                  | 198        |
| Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) |                                    |                          | 112        |
| <b>TOTAL</b>  |                                    |                          | <b>472</b> |

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico realizado em 2024.

A Tabela 1 apresenta um resumo dos resultados encontrados durante a primeira fase da coleta dos dados e foi elaborada e classificada de acordo com os dados disponíveis em cada periódico de busca. Cabe destacar que, em relação aos tipos de trabalho no portal de Teses e Dissertações da Capes, não foi possível aplicar esse filtro, uma vez que o portal não apresenta essa possibilidade.

Após essa primeira análise, com os 472 (quatrocentos e setenta e dois) trabalhos identificados a partir dos descritores apresentados e a aplicação dos filtros, avança-se na delimitação dos critérios. Isso é feito leituras exploratórias, seletivas e reflexivas foram feitas (Lima; Miotto, 2007) valendo-se das leituras dos títulos, introdução, considerações finais, metodologia, objetivos gerais e específicos, sumário e objeto de pesquisa, com o objetivo de selecionar as pesquisas que compõem o conjunto de textos deste levantamento bibliográfico.

Os trabalhos excluídos do levantamento apresentavam baixa relevância em relação ao objeto de pesquisa sendo assim desconsiderados. Os principais assuntos abordados nesses estudos eram referentes ao processo avaliativo, análise de mediações pedagógicas, acessibilidade, papel do professor-tutor e a relação com o estudante, além de avaliação diagnóstica, entre outros tópicos que não mantinham relação direta com este estudo. Já o critério de inclusão de trabalhos na pesquisa consistiu em textos direcionados à área da educação superior e que traziam na temática uma relevância direta com o objeto de estudo. Após todo o mapeamento acadêmico, foram encontrados três trabalhos.

O primeiro repositório escolhido foi o BDTD, devido ao tipo de material que seria encontrado, dissertações e teses, que são mais densas para serem lidas. Em 16 de outubro, após a seleção do primeiro repositório para realizar o levantamento na aba de pesquisa, com a ajuda dos operadores booleanos foram utilizados todos os descritores, sendo eles: "ava"; "ambiente virtual de aprendizagem"; "ambiente virtual"; "política institucional"; "consolidação"; "educação a distância"; "EaD". Foram encontrados, na mineração inicial de dados, 139 (cento e trinta e nove) trabalhos. Desses, 15 (quinze) continham títulos repetidos. Após uma primeira análise, foram pré-selecionados 15 (quinze), e ao final da análise, mediante a relevância dos estudos examinados, foi selecionada apenas 1 (uma) tese.

No dia 16 de outubro de 2023 conduziu-se a análise no repositório ERIC, empregando o padrão de descritores com o uso de operadores booleanos em português “AVA”, “ambiente virtual de aprendizagem”, “ambiente virtual”, “política institucional”, “consolidação”, “Educação a Distância”, “EaD” e o em inglês “VLE”, “*virtual learning environment*”, “*virtual environment*”, “*institutional policy*”, “*consolidation*”, “*distance learning*”, “DL”, não retornando resultados da base de dados.

Em busca de identificar resultados os termos foram simplificados sendo eles “*virtual learning environments*”, “VLE”, “*virtual environment*”, “*institutional policy*”, “*distance learning*”, “DL” retornando dessa busca 24 (vinte e quatro) trabalhos, destes 3 (três) eram repetidos. Na análise primária 4 (quatro) estudos foram pré-selecionados, e somente um trabalho apresentou relação com objeto de estudo.

No dia 23 de dezembro de 2023 realizou-se o levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos – Capes foi realizado a busca usando booleanos e os descritores com termos em português “AVA”, “ambiente virtual de aprendizagem”, “ambiente virtual”, “política institucional”, “consolidação”, “Educação a Distância”, “EaD” retornando 198 (cento e noventa e oito) artigos, sendo que 11 (onze) artigos continham títulos repetidos. Usando o critério

estabelecido os títulos foram lidos e de acordo com o objeto estudado 100 artigos foram pré-selecionados para uma análise mais detalhada, dentre esses artigos diversas temáticas eram abordadas sendo elas: uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como estratégia de ensino, ensino - aprendizagem, EaD como estratégia de ampliação do ensino, mediação com o uso de TDICs, estudo da interação no AVA, formação de professores, ferramentas digitais, gamificação, letramento digital, integração, estratégia de comunicação, colaboração, desenvolvimento, avaliação, experiência, estratégias, autonomia, AVA como ferramenta e estratégia para acessibilidade, AVA como inovação da estratégia de ensino-aprendizagem, levantamento do perfil de estudantes, estudo das competências dentro do AVA, design instrucional, usabilidade, mediação pedagógica, processo educacional, uso da realidade virtual, verificação de satisfação do usuário, institucionalização do ambiente virtual e muitos outros. A diversidade das temáticas abordadas reflete a variedade de tópicos e áreas de interesse dentro do contexto da educação, institucionalização e do uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

Após uma análise mais minuciosa do resumo e da introdução, identificou-se 1 (um) artigo que se destacava pela sua relevância para o objeto de estudo. É importante ressaltar que este artigo trata-se de uma dissertação de mestrado, dissertação que também foi escolhida no repositório da BDTD.

E por fim no dia 26 de março de 2024, realizou-se a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), seguindo o seguinte protocolo com os termos em português "AVA", "ambiente virtual de aprendizagem", "ambiente virtual", "Política Institucional", "consolidação", "Educação a Distância" e EaD, não retornando nenhum resultado. Da mesma forma, os termos correspondentes em inglês, como "*VLE*", "*virtual learning environment*", "*virtual environment*", "*institutional policy*", "*consolidation*", "*distance learning*" e "*DL*", também não produziram dados. Diante da ausência de resultados, os termos foram simplificados para "Ambiente Virtual de Aprendizagem" e "Educação a Distância". Com esse novo filtro, identificou-se um total de 112 dissertações e teses.

Aplicou-se, então, o filtro na área de conhecimento "educação", resultando na identificação de 28 pesquisas. No entanto, após a análise dos títulos, verificou-se que as temáticas abordavam principalmente o processo avaliativo, análise de mediações pedagógicas, acessibilidade, professor-tutor e a relação com o estudante, além de avaliação diagnóstica, entre outros tópicos que não mantinham relação direta com este estudo. Diante dessa constatação, nenhum estudo foi selecionado, pois apresentavam baixa relevância em relação ao objeto de

pesquisa. Após esse processo, foi possível quantificar a quantidade de trabalhos selecionados a partir de cada repositório de pesquisa de acordo com a tabela 2 (dois), a seguir.

Tabela 2 - Número de trabalhos por banco de dados

| Repositório   | Descritores  | Trabalhos     |                   |             |
|---|--|---------------|-------------------|-------------|
|   |  | Busca Inicial | Pré - selecionado | Selecionado |
| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)   | “Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Educação a Distância”  | 139           | 15                | 1           |
| <i>Education Resources Information Center (Eric)</i>  | (Virtual Learning Environments OR vle OR "virtual environment") AND institutional policy AND("Distance Learning" OR DL)  | 24            | 4                 | 1           |
| Portal de Periódico - Capes   | VLE OR "virtual learning environment" OR "virtual environment" AND (AVA OR Ambiente* Virtua* de Aprendizagem OR Ambiente* Virtua*) OR polít?tic* Institucion* OR "institutional? poli?" AND ("Distance Education" OR "Distance Dearning" OR DE OR “Educação a Distância” OR EaD) | 198           | 100               | 1           |
| Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) | "Ambiente Virtual de Aprendizagem" AND "Educação a Distância"  | 112           | 28                | 0           |

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 2 apresenta um resumo dos resultados obtidos em diferentes repositórios durante um processo de pesquisa e mineração mais detalhada dos dados. Em cada linha, são identificados os repositórios específicos pesquisados, enquanto as colunas descrevem os descritores finais utilizados na busca, o número de trabalhos encontrados, a quantidade de trabalhos pré-selecionados para a segunda fase de análise mais detalhada e a quantidade final de trabalhos selecionados com base na relevância para o objeto de estudo. Esses números oferecem uma visão geral do processo de seleção e refinamento dos trabalhos encontrados em cada repositório.

Na fase exploratória a seguir, prosseguiremos com a análise e apresentação dos dados mais relevantes encontrados, e abordados nos trabalhos selecionados.

### 2.3 Resultados do levantamento bibliográfico

No item anterior, foram apresentados os protocolos de busca e o número de pesquisas levantadas nos repositórios pesquisados. Neste item, avançaremos na apresentação e análise dos dados mais significativos encontrados nas pesquisas selecionadas.

Conforme apresentado na tabela 2, após o mapeamento acadêmico três trabalhos foram selecionados, sendo dois em repositórios nacionais BDTD e Portal de Periódicos – Capes e um artigo acadêmico foi selecionado no site do repositório internacional Eric, em inglês.

Figura 3 - Nuvem de palavras-chaves encontradas no levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborado pela autora.

Na intenção de compreender as tendências e temáticas iniciais dos trabalhos selecionados, bem como os principais temas que estão sendo abordados nesses estudos e que se aproximam do objeto de pesquisa, organizamos as palavras-chave dos trabalhos selecionados em uma nuvem de palavras, incluindo: institucionalização, ambiente virtual de aprendizagem, learning management system, mudança institucional, liderança, cultura institucional, campo organizacional e política, conforme demonstrado na Figura 2.

Quanto ao tipo de Instituições de Ensino Superior (IES), todos os trabalhos selecionados provêm de universidades públicas de ensino superior, com intervalos de publicação variando entre 2010, 2019 e 2023. Dois desses estudos têm origem na região sul do país, com autores vinculados à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Por outro lado, o artigo selecionado no repositório Eric é de autoria da Massey University, localizada em Palmerston North, Nova Zelândia.

Destaca-se, como primeiro trabalho, a dissertação de mestrado intitulada "*Institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Paraná*", da autora Ana Paula Vieira (2019), sendo um estudo de caso único com propósito descritivo, seccional com abordagem longitudinal em retrospectiva. Nesta

pesquisa, a autora analisa o processo de institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos Cursos de Administração e Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante o período de 2010 a 2018, visando atingir o objetivo de oferecer disciplinas *online* correspondendo a até 20% da carga horária total do curso (Vieira, 2019, p. 15).

A dissertação aborda a Educação a Distância (EaD) dentro do contexto do ensino presencial na UFPR, com enfoque na Teoria Institucional, de vertente sociológica para retratar a institucionalização do AVA na oferta das disciplinas a distância nos cursos presenciais, onde a autora afirma que “[...] a institucionalização ocorre a partir da convergência das organizações e da interação social dentro de um determinado campo [...]” (Vieira, 2019, p. 48). Diversos tópicos são abordados neste estudo, como: os mecanismos de efeito da institucionalização, a EaD dentro do contexto institucional, processo institucional ou a dinâmica institucional, conceitos de ambientes racionalizados, distinção entre ambiente técnico e ambiente institucional, campo organizacional e suas diferentes perspectivas, influência dos ambientes no contexto institucional, o contexto institucional da EaD na UFPR, a tecnologia e sua influência no contexto educacional, a adaptação do AVA como tecnologia, tecnologia na construção de saberes e desenvolvimento de conhecimento. É relevante observar que a autora destaca a escassez de estudos que relacionam a Teoria Institucional com a EaD.

Quanto ao contexto institucional da EaD em seu trabalho, a autora faz uma análise das regulamentações e destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente o artigo 80, como marco da implementação da política pública de educação a distância. Além disso, apresenta o Plano Nacional da Educação (PNE) 2001/2010 que delinea a política de EaD para a formação de professores. Ainda são mencionadas as Portarias nº 2.253/2001 e nº 4.059/2004, esta última revogada posteriormente pela Portaria nº 1.134/2016, que preveem a possibilidade da oferta de EaD nos cursos presenciais e autorizando instituições de ensino superior a disponibilizar até 20% da carga horária total do curso nessa modalidade.

No entanto, a regulamentação da oferta de disciplinas na modalidade EaD na UFPR foi estabelecida com a publicação da Resolução nº 72/10 - CEPE, em 22 de outubro de 2010, conforme Vieira (2019) define o conceito de EaD em seu regimento como:

Parágrafo único. A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se como **educação mediada didático-pedagogicamente por processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e**

**comunicação**, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (UFPR, 2010, p.1, grifo nosso).

Já referente ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, que também é um dos objetos de estudo desse trabalho, Vieira (2019) descreve que o ambiente utilizado pela UFPR é a plataforma AVA Moodle devido ao fato de ser *software* livre de fácil acesso, se adequando assim a Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 1/2016, que estabelece como dever da Instituição de Ensino Superior (IES) na modalidade a distância a disponibilização e o uso de “gestão de tecnologia e recursos educacionais abertos” de “licença livre”:

§4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, **devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres**, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes (CNE/CES, 2016, p. 2, grifo nosso).

O estudo proposto por Vieira (2019) destaca os desafios presentes no campo organizacional durante o processo e os estágios de institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Fica evidente que as dinâmicas de poder, a complexidade da estrutura e a resistência dentro do campo organizacional são elementos cruciais que influenciam o sucesso e a eficácia da adoção do AVA. A falta de resoluções, legislações e normativas (como a reformulação dos projetos político-pedagógicos e a inclusão de metas de institucionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional), juntamente com a ausência de um desenho organizacional específico voltado para a institucionalização do AVA, bem como a falta de formulação de políticas adequadas para a institucionalização, representam desafios significativos a serem enfrentados pela gestão da universidade.

No Portal de Periódicos – Capes o trabalho encontrado possui o mesmo tema da dissertação levantada no BDTD, porém o artigo Institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal do Paraná dos autores Jacometti, Vieira e Sanches (2023) avança em alguns dados, resultados e discussões. Os autores apontam que a institucionalização do AVA ocorre em fases, apresentando relação direta com “[...] os seis estágios do processo de mudança institucional de Greenwood *et al.* (2002) e os três estágios ou fases da institucionalização de Tolbert e Zucker (1996)”, essa relação é um dos principais pontos a serem destacados conforme os autores:

O comparativo por associação entre estes dois modelos de institucionalização torna mais consistente os achados deste estudo de caso (YIN, 2010) e aponta os efeitos dos mecanismos isomórficos de mudança institucional de DiMaggio e Powell (1983), (Jacometti, Vieira e Sanches, 2023, p.6).

Seguindo na análise os autores apresentam que conjunto de circunstâncias, regulamentações, normas que servem como ponto de partida “[...] envolve os três mecanismos isomórficos: coercitivo na implantação da graduação EaD, por meio da LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), mimético na adoção do AVA Moodle para implantação de carga horária a distância em cursos presenciais e normativo na institucionalização de disciplinas com carga horária a distância no curso” (Jacometti, Vieira e Sanches, 2023, p.6). Os principais achados conclusivos deste estudo são referentes que a falta do conhecimento socialmente estruturado interfere no processo de institucionalização, os atores centrais da instituição interferem diretamente no processo de mudança organizacional e a importância da complementaridade dos processos para a compreensão da institucionalização de práticas

A estratégia, tomada de decisão, estrutura, recursos e a seleção da tecnologia são algumas das temáticas principais abordadas no artigo levantado no repositório Eric intitulado "*The VLE as a Trojan Mouse: Policy, Politics and Pragmatism*", dos autores Mark Brown, Shelley Paewai e Gordon Suddaby (2010) da Massey University, localizada na Nova Zelândia. Massey é a universidade que mais oferta cursos na modalidade EaD e combinada do país, são 18.000 alunos a distância, além de um número igual de alunos baseados no campus. No artigo, os autores analisam o processo de seleção de um novo Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS), demonstrando como o processo pode parecer inofensivo, mas possui implicações políticas e práticas organizacionais profundas.

O trabalho examina as políticas, os aspectos políticos e a pragmática envolvidos no processo de escolha e implementação, desde os requisitos institucionais até o desenvolvimento do plano de negócios e a implementação. Em 2008 o AVA, foi usado para melhorar e ofertar mais de 2200 cursos, sendo o ambiente o ponto de contato e o local da mediação do ensino-aprendizado dos estudantes a distância desta instituição. Para além observou-se que a permanência de alunos foi consideravelmente maior em cursos com forte presença *online* nas disciplinas, tendo um grande impacto na retenção, realização e satisfação dos alunos.

Na escolha do ambiente, a instituição priorizou a pedagogia como requisito estratégico, buscando um aprendizado relevante que incorporasse os princípios de uma nova educação. Essa nova abordagem tem como foco o aprendizado de qualidade e socialmente relevante, flexível e preparada para o uso e desenvolvimento da tecnologia, com foco no aluno e capaz de atender

às necessidades da nova geração tecnológica, alinhando-se à nova estratégia da instituição, que visa atender à sociedade e melhorar a qualidade do ensino.

O trabalho aborda que as novas estratégias previstas estavam alinhadas com o novo plano de financiamento educacional governamental, o qual exigia que as universidades do país identificassem os investimentos prioritários para o futuro e esse plano de investimentos seria avaliado futuramente pela Equipe de Liderança Sênior.

Visando fortalecer a legitimidade da comunidade acadêmica e promover uma gestão democrática, foi designada uma comissão de avaliação composta por especialistas da área. Tal comissão tem o propósito de evitar que a influência histórica dos tecnicismos perpetue atitudes e ações que possam prejudicar a participação social.

A comissão envolveu a colaboração de toda a comunidade universitária, incluindo docentes, discentes, direção, equipe pedagógica e demais funcionários. Após a consulta realizada com a comunidade, a decisão foi colocada em discussão e votação no conselho universitário, e a escolha do ambiente virtual de aprendizagem Moodle foi unânime.

O texto reforça, conforme Brown, Paewai e Suddaby (2010) que o processo de seleção/escolha precisa de extensa consulta à comunidade, forte estrutura e alicerce político, pragmatismo, habilidades políticas necessários para lidar com os valores e cultura institucional.

Após o levantamento bibliográfico, a leitura e a sistematização dos dados relacionados ao objeto de estudo, a primeira constatação refere-se à escassez de estudos que abordam e trabalham a temática proposta neste estudo. A segunda constatação diz respeito à institucionalização da EaD, bem como aos processos e arranjos necessários desde sua concepção até sua plena integração e aceitação pela comunidade acadêmica. Esses processos estão condicionados a mudanças nos arranjos institucionais e organizacionais, aos quais a gestão representativa precisa assumir responsabilidades, mediante a implantação de um plano de gestão participativo e contínuo, capaz de atender às expectativas, questões específicas e demandas da educação a distância na instituição, devendo ser pautado no fortalecimento dos princípios da democracia e autonomia. Cruz (2022) destaca que o processo de institucionalização da modalidade enfrentará obstáculos, "[...] sobretudo quanto à criação de novas estruturas e modelos com abordagem democrática e emancipatória que possam favorecer a participação e a formação do coletivo na reflexão das práticas e na tomada de decisões para institucionalizar esta política pública" (p. 29).

Ao longo do levantamento, constata-se que a institucionalização ocorre de diferentes formas, com diferentes critérios e estratégias. Isso ocorre devido à interação social e à

convergência das organizações dentro de um determinado campo (Brown, Paewai e Suddaby, 2010). Institucionalizar é construir significado, adaptar-se ao ambiente e difundir valores para além dos requisitos técnicos da tarefa (Vieira, 2019 *apud* Selznik, 1957). Dentro do contexto da EaD, a configuração dos ambientes virtuais de aprendizagem se destaca com um dos ‘elementos chave’, sendo o principal mecanismo de interação e contato com os estudantes dessa modalidade, figurando como espaço de construção de conhecimento mediado por TIDICs, gerando impacto na retenção, realização e satisfação do estudante (Brown, Paewai e Suddaby, 2010), sendo a porta de acesso à educação do aluno da EaD.

O AVA institucional apresenta uma estrutura padronizada e regulamentada, baseada em diversos critérios e orientada por uma organização instrucional própria, cuja gestão e supervisão são realizadas pela própria instituição educacional. A responsabilidade institucional abrange aspectos como atualização, adaptação instrucional, integração de conteúdos estáticos e dinâmicos, suporte técnico, pacote linguístico, além de sistemas e aplicativos vinculados ao AVA. Quando estruturado de forma colaborativa e articulado a práticas de aprendizagem ativa e significativa, esse ambiente favorece a presença social. Ao longo de seu desenvolvimento, e institucionalização o AVA institucional tende a adquirir maior robustez em termos de qualidade de conteúdo e suporte. Nesse processo, conforme aponta Rodrigues (2021), observa-se um movimento de superação de configurações tecnicistas, com uma progressiva orientação a critérios pedagógicos voltados à melhoria do ensino-aprendizagem. Além disso, ao alinhar-se às estratégias, metas e planos institucionais, o AVA se consolida como política institucional de Educação a Distância, reforçando o compromisso social da instituição em oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, tanto na modalidade presencial quanto a distância, voltado a todos os níveis e públicos.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, quando integrados a uma política institucional bem estruturada para a oferta de educação a distância, podem se tornar meios importantes para promover a inclusão e a formação dos estudantes, ajudando a desenvolver a autonomia intelectual e a estimular a consciência crítica. No entanto, é essencial reconhecer que esses benefícios não dependem apenas do uso do AVA. Fatores como a qualidade das práticas pedagógicas, o contexto socioeconômico dos estudantes e o suporte oferecido pela instituição também têm um peso significativo.

Embora a educação tenha o potencial de ser um agente de transformação social, o impacto real dos AVAs nesse processo deve ser analisado com cuidado e em seu devido contexto. É preciso ter clareza sobre seus limites e lembrar que eles são apenas uma parte de

um sistema educacional mais amplo. Por isso, a adoção e o uso dos AVAs nas instituições educacionais devem ser intencionais, reconhecendo seu potencial, mas sem ignorar as contradições e os desafios que fazem parte da EaD.

Nesse contexto, ressalta-se a relevância de aprofundar o entendimento sobre os desdobramentos da EaD no Brasil, aspectos históricos quanto às suas características institucionais e tecnológicas, as políticas públicas educacionais para a modalidade, buscando identificar os caminhos futuros para a melhoria da oferta e qualidade, procurando fomentar a educação democrática, contínua, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada (garantindo a gratuidade, qualidade, pluralidade e o acesso ao ensino, premissas definidas na Constituição Federal), prática educativa de qualidade (construção, formulação, implementação e avaliação do processo de ensino) e que seja dialógica (que seja aberta e integrativa, estimulando a relação entre os sujeitos, meios e métodos), guiando assim a modalidade para o conceito de “uma prática social-educativa-dialógica, buscando uma educação crítica, autônoma e emancipadora”. (Lima, 2014b, p.72).

Por fim, buscou-se no Capítulo 2 a compreensão das tendências dos trabalhos e pesquisas relacionados área do objeto de estudo, bem como apresentar as principais contribuições de cada trabalho, de acordo com o seu enfoque.

### **3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE CONCEITOS, HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS**

[...] não antagonize o artefato e a atividade, o ambiente e o contexto, o técnico e o sociocultural. Trata-se de reaver a densidade e a força na análise do contexto sociopolítico institucional, que configurará os processos educativos mediados pelas TIC. Do ponto de vista da pesquisa, a superação da dicotomia entre os aspectos técnicos e socioculturais pode ser então buscada por meio da afirmação do papel socialmente construído da tecnologia e de seu uso (Peixoto, 2015, p. 330).

Ao tratar do campo da EaD a partir de uma perspectiva em que ela esteja socialmente contextualizada, deparamo-nos com a oportunidade de oferecer educação utilizando diversos recursos e artefatos tecnológicos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Conforme as autoras Lima, Rodrigues e Cruz (2021), é possível, na prática, associar várias metodologias de ensino e diferentes espaços de aprendizagem, integrando a perspectiva socializadora do processo de aprendizagem às inovações resultantes da inserção tecnológica. Prosseguindo na análise, Peixoto (2015) concorda com as autoras ao afirmar que é fundamental não antagonizar o artefato e a atividade, o ambiente e o contexto, o técnico e o sociocultural. Em vez disso, devemos buscar uma análise que reconheça a complexidade e a interação do contexto sociopolítico institucional. É nesse contexto que se configuram os processos de ensino-aprendizagem mediados pelo uso de TDICs.

Rodrigues (2021) e Peixoto (2015) apresentam em seus estudos que a superação da dicotomia entre os aspectos técnicos e socioculturais pode ser alcançada por meio da afirmação do papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos, moldados pelas práticas, valores, interesses e contextos sociais em que são desenvolvidos e utilizados. A tecnologia não pode ser vista apenas como um conjunto de ferramentas neutras, mas como elementos profundamente imbricados nas práticas e estruturas sociais. Este entendimento é fundamental ao investigar como a tecnologia influencia e é influenciada pelo contexto em que está inserida e utilizada.

Ao analisar as discussões das autoras Peixoto (2015), Lima, Rodrigues e Cruz (2021), Lima (2013), Dourado e Santos (2011) referentes à tecnologia e sociedade, compreende-se que o tema é complexo e multifacetado. Entende-se, assim, que a tecnologia possui uma dinâmica intrínseca influenciada diretamente pelo contexto histórico e social, no qual vai se transformando e ressignificando conforme é influenciada por características científicas, econômicas, políticas e culturais ao longo do tempo e impostas pela sociedade. Isso significa

que as características e a evolução da tecnologia impactam e são significativamente impactadas pelas estruturas sociais, comportamentos e valores culturais.

Nesse contexto, a EaD surge como uma modalidade educacional com vistas a atender ao processo de expansão da educação superior no país, conforme afirmam Lima (2013) e Dourado e Santos (2011), e emerge no contexto educacional influenciada pelas TDICs, uma vez que o processo de mediação didático-pedagógica é realizado com o auxílio das TDICs.

Dentre as características que diferenciam as modalidades presencial e a distância destaca-se os processos de gestão da oferta dos cursos e **os processos comunicacionais estabelecidos, o que confere a eles a importância do acesso e uso das tecnologias para sua utilização e desenvolvimento** (Lima, 2019, p.82, grifo nosso).

Assim, para a construção deste estudo, entende-se que a EaD não é apenas uma alternativa ao ensino presencial, mas é compreendida numa perspectiva ampla como prática social educativa-dialógica, conforme os estudos e definições de Lima (2014b). Em relação à interação entre educação e tecnologia, afastamos o conceito tecnicista de seu uso e rejeitamos a educação-mercadoria, não nos submetendo à lógica imposta pelo neoliberalismo<sup>12</sup>. Ao invés disso, apoiamos a tecnologia como uma possibilidade de ampliação do tempo e espaço educativos, desempenhando um papel facilitador na mediação dos processos educativos.

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

Assume-se, nesta pesquisa, com base na definição de Lima (2014b) sobre EaD e a estrutura pedagógica, que a tecnologia na modalidade integra parte do processo educativo. Quando bem implementada, forma uma arquitetura entrelaçada com componentes fundamentais. Essa estrutura pedagógica é o resultado do trabalho colaborativo entre professores, gestão e equipe de Tecnologia da Informação (Rodrigues, 2021).

---

<sup>12</sup> A defesa da EaD deste trabalho está alinhada com as perspectivas de Lima (2013), Moreira e Horta (2020) e Rodrigues (2021), contrapõe-se à visão da educação como mera mercadoria e promove a concepção da educação em sua totalidade. A EaD é concebida como modalidade que demanda a regulação estatal, a fim de mediar o diálogo entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil, no que concerne ao uso de tecnologias e proposições pedagógicas. Subjaz a essa formulação a premissa de que a educação, em sua integralidade, reclama a superação da mera transmissão de conteúdos e privilegia a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada (Lima, 2013; Moreira; Horta, 2020; Rodrigues,2021).

Este capítulo tem como objetivo explorar a evolução da EaD no Brasil, enfocando sua conceitualização, histórico, institucionalização e as características específicas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. As seções abordadas neste capítulo foram divididas em: 3.1 Conceitualização e Histórico da EaD no Brasil; 3.2 Institucionalização e Características da EaD no Brasil e sua Relação com a Qualidade.

Na seção 3.1, do referencial teórico, foram apresentadas e discutidas as diferentes fases da EaD no Brasil, desde seu início até as regulamentações atuais. Também foi abordado as concepções que orientaram a estrutura e organização da EaD, sublinhando as principais mudanças e continuidades ao longo do tempo, bem como as normativas que regularam sua implementação.

Na seção 3.2, examinamos a institucionalização da EaD no Brasil, analisando as características que definiram essa modalidade de ensino e sua relação com a qualidade educacional.

### **3.1 Conceitualização e Histórico da EaD no Brasil**

Reconhece-se a existência de diversos trabalhos e pesquisas sobre este assunto. No entanto, o objetivo desta seção não é explorar mais profundamente este debate, mas sim sublinhar marcos e mudanças significativas, incluindo identificar em que momento a modalidade passou a existir como uma política educacional do Estado (reconhecida, formalizada, regulamentada, padronizada).

A discussão começará com uma visão geral do desenvolvimento histórico da educação a distância no Brasil, desde suas primeiras experiências até os principais marcos regulatórios que foram significativos nesta evolução. Posteriormente, a atenção será direcionada para a elucidação do que implica o conceito de ensino a distância. Com as fundamentações apresentadas, objetiva-se traçar a trajetória e entender os conceitos por trás da modalidade, demonstrando como essa modalidade cresceu, expandiu-se e se transformou. Propõe-se, assim, construir uma visão mais clara das mudanças, das possibilidades e das estratégias que a EaD apresenta hoje em dia, criando uma base para debates mais aprofundados nos capítulos seguintes.

#### **3.1.1 Breve histórico da EaD no Brasil**

Os primeiros registros de cursos a distância no Brasil remontam ao século XIX, mais precisamente a 1891, quando um anúncio de jornal divulgava um curso de datilografia (Alves,

2009). Em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro passou a transmitir programas variados, incluindo literatura, radiotelegrafia, telefonia, línguas, literatura infantil, entre outros de interesse público. Em 1939 e 1941, respectivamente, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro direcionaram seus esforços para a oferta de cursos básicos voltados para o mercado de trabalho.

Nas décadas de 1960 e 1970, o uso da televisão com propósitos educacionais recebeu diversos incentivos no Brasil. A Fundação Roberto Marinho foi responsável pela criação de programas de sucesso, ofertando os telecursos. A Televisão Educativa (TVE) do Ceará, em 1974, a TV Cultura, em 1978, e o programa "Um Salto para o Futuro", uma parceria entre o Governo Federal, as Secretarias Estaduais de Educação e a Fundação Roquette Pinto, destinado à formação de professores, são iniciativas importantes na formação de professores.

Ao longo dos anos, o MEC adotou medidas para fortalecer a EaD. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se torna um marco na educação brasileira. Posteriormente, em 2005/2006, foi estabelecido o sistema UAB, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. A UAB foi oficialmente formalizada pelo Decreto n.º 5.800/2006, de 8 de junho de 2006, que, já no seu primeiro artigo, apresentava como objetivo “[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006).

No escopo de suas pesquisas, as autoras Cruz e Lima (2019) traçam a trajetória da EaD no Brasil em dois períodos distintos: o período anterior à promulgação da LDB e o período subsequente a essa legislação. Tal subdivisão reflete nossa compreensão, pois, antes da LDB, a EaD no país apresentava uma configuração distinta daquela que se seguiu a esse marco legal. Como discutido anteriormente, esse momento representa a primeira vez em que a modalidade se estabelece como uma política com perspectiva de Estado.

[...] entre 1978 e 1995, a educação a distância vai se consolidando por iniciativas em que a presença do Estado é ponto-chave, algumas vezes individual, com o apoio de universidades e, em outras, com parceiros privados. Os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelas instituições [...], sobretudo, audiovisuais televisivos com a possibilidade de o aluno adquirir o material impresso, cuja formação se dava de maneira passiva, ou seja, os interlocutores não estabeleciam uma interação efetiva com o produto educacional, a não ser com outros estudantes nos espaços coletivos para exibição dos materiais, inspirados em salas de aula convencionais. É a partir de 1996 que identificamos a utilização do computador e da internet como ferramentas de consolidação da EaD no país (Cruz; Lima, p. 5, 2019).

A partir desse marco regulatório, dá-se início ao período pós-LDB, no qual o fortalecimento de políticas públicas direcionadas à modalidade é conduzido com o objetivo de difundir e expandir essa forma de educação. O poder público, na educação superior, emerge como o principal agente promotor, buscando impulsionar o desenvolvimento e a implementação de programas a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada. Nesse contexto, as autoras destacam que:

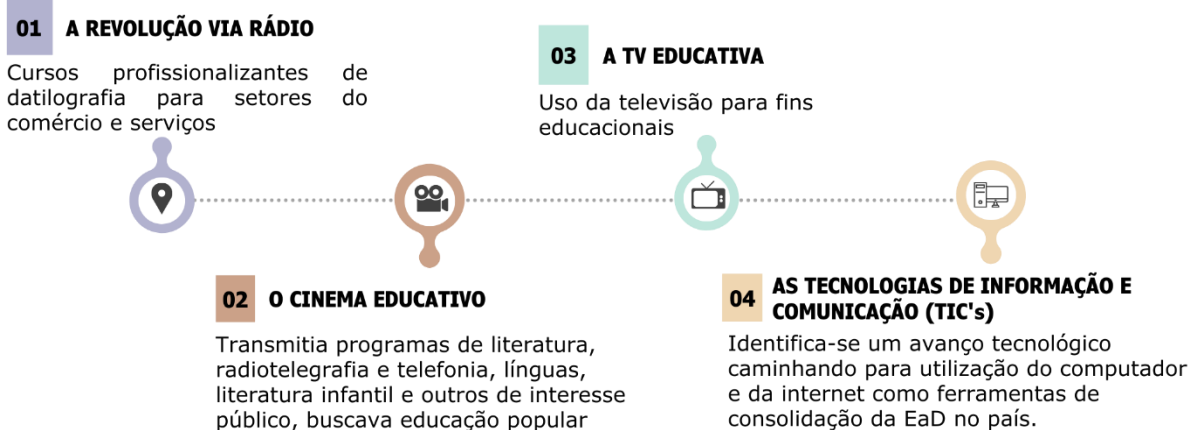
Em 1996, a educação a distância ganhou mais força com o Decreto n.º 1.917, de 27 de maio, que determinava, oficialmente, a criação da Secretaria de Educação a Distância e ao ser contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/1996. Apesar de a LDB, neste momento, ainda tratar a implementação da EaD no Brasil de forma superficial, ela representou um avanço significativo, já que foi a primeira vez em que a modalidade foi apresentada em forma de lei (Cruz; Lima, p. 6, 2019).

Após a LDB, merece destaque o Decreto n.º 5.622, de dezembro de 2005, que passou a exigir que os cursos ofertados na modalidade EaD fossem desenvolvidos com a mesma duração do curso equivalente na modalidade presencial. O decreto permitiu que a EaD fosse empregada na educação básica como complemento à formação do aluno; regulamentou o credenciamento da educação especial, profissional, técnica, tecnológica e superior em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado; instituiu regras para certificação e estabeleceu critérios para exames presenciais, estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino; e determinou que os cursos fossem válidos em todo o território nacional, com diplomas emitidos conforme a legislação educacional vigente.

Os cursos deveriam ser ministrados por um corpo docente, pessoal técnico e administrativo capacitado em EaD, além de contar com a infraestrutura e apoio necessários (Brasil, 2005). Com a publicação do decreto, permitiu-se o crescimento da EaD, já que “[...] pela primeira vez, a modalidade passou a ocupar lugar de destaque em políticas educacionais, tornando-se, inclusive, política de Estado” (Cruz; Lima, 2019, p. 9).

Analisando a trajetória da EaD, é possível identificar que durante o processo de criação, estruturação e consolidação da modalidade, multimeios e tecnologias foram usados e adaptados conforme a necessidade e especificidade de cada modo de aprendizagem. A Figura 2 apresenta essa evolução dos modos de aprendizagem conforme os autores Alves (2009) e Cruz e Lima (2019).

Figura 4 - A evolução dos Modos de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência Alves (2009); Cruz e Lima (2019).

Importante destacar que, em 2024, está em vigor o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que revogou o decreto anterior de 2005. Esse decreto regulamenta a educação a distância como modalidade educacional no sistema federal de ensino e estabelece as diretrizes para sua organização e oferta. Entre outras disposições, o decreto permite que cursos superiores na modalidade a distância sejam ofertados sem a necessidade de autorização prévia do Ministério da Educação, desde que as instituições de ensino superior já tenham credenciamento para EaD. Além disso, o decreto amplia a possibilidade de uso da EaD em cursos presenciais, permitindo até 40% da carga horária a distância. O decreto também define os requisitos para a oferta de cursos livres a distância, que não dependem de regulação do MEC.

O Quadro 1, apresentado a seguir, ilustra a trajetória das regulamentações que contribuíram para a estruturação da EaD, permitindo uma visão cronológica dos marcos regulatórios que influenciaram a modalidade.

Quadro 1 - Documentos que regulamentam a EaD

| Ano                     | Documentos Oficiais                            | Características   |
|-------------------------|--|---|
| 05 de outubro de 1988   | Constituição da República Federativa do Brasil | Educação como dever do Estado e direito de todos, e com princípio de qualidade.   |
| 10 de fevereiro de 1998 | Decreto n.º 2.494                              | Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).  |
| 27 de abril de 1998     | Decreto n.º 2.561                              | Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. |
| 20 de dezembro de 1996  | Lei n.º 9.394                                  | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).  |
| 9 de janeiro de 2001    | Lei nº 10.172                                  | Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.   |

Continua.

Continuação.

|                        |                              |  |
|------------------------|------------------------------|--|
| 18 de outubro de 2001  | Portaria n° 2.253            | Estabelece o método de ensino não presencial em cursos de educação superior.   |
| 10 de dezembro de 2004 | Portaria n.º 4.059,          | Inserção de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais.   |
| 19 de dezembro de 2005 | Decreto n.º 5.622            | Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.   |
| 08 de junho de 2006    | Decreto n.º 5.800            | Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.  |
| 12 de dezembro de 2007 | Decreto n.º 6.303,           | Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. |
| Continua.              | Resolução CNE n° 3           | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.  |
| 25 de junho de 2014    | Lei n° 13.005                | Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.  |
| 11 de março de 2016    | Resolução CNE n.º 1          | Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.   |
| 10 de outubro de 2016  | Portaria n.º 1134            | Revoga a Portaria MEC n.º 4059/2004, e estabelece nova redação sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais.   |
| 21 de outubro de 2016  | Portaria n.º 183             | Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).  |
| 23 de janeiro de 2017  | Portaria Capes n.º 15        | Altera a Portaria n° 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).  |
| 25 de maio de 2017     | Decreto n.º 9.057            | Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional  |
| 20 de junho de 2017    | Portaria normativa MEC n° 11 | Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017.  |

Continua.

Continuação.

|                        |                        |  |
|------------------------|------------------------|--|
| 13 de julho de 2017    | Portaria n.º 139       | Altera a Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). |
| 15 de dezembro de 2017 | Decreto n.º 9.235      | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.  |
| 15 de janeiro de 2018  | Lei n.º 13.620         | Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância.   |
| 8 de novembro de 2018  | Portaria n.º 249       | Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES n.º 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.   |
| 18 de dezembro de 2018 | Portaria n.º 275       | Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância   |
| 28 de dezembro de 2018 | Portaria n.º 1.428     | Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.  |
| 24 de abril de 2019    | Portaria Capes n.º 90  | Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância.  |
| 4 de abril de 2019     | Portaria Capes n.º 77  | Institui o Grupo de Trabalho (GT) de Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade EaD.   |
| 27 de junho de 2019    | Portaria Capes n.º 141 | Esta Portaria dispõe sobre a recriação do Grupo de Trabalho de Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade EaD (GT-EaD), define suas competências, composição, regras de funcionamento e deliberação, bem como sua duração e objetivos.                                 |
| 6 de dezembro de 2019  | Portaria n.º 2117      | Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.   |
| 5 de junho de 2020     | Portaria CAPES n.º 70  | Regulamenta o art. 8º da Portaria n.º 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu.                            |
| 22 de outubro de 2020  | Portaria n.º 433       | Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências.   |
| 22 de outubro de 2020  | Portaria n.º 434       | Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais.   |

Continua.

Continuação.

|                       |                        |   |
|-----------------------|------------------------|---|
| 5 de janeiro de 2021  | Resolução CNE/CP n.º 1 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. “[...] princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância.   |
| 4 de janeiro de 2021  | Portaria n.º 2         | Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES n.º 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu.   |
| 11 de janeiro de 2022 | Portaria CAPES n.º 9   | Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho, denominado GT-EaD, destinado a identificar e propor medidas para o aprimoramento dos processos relacionados às avaliações de entrada e de permanência de programas de pós-graduação stricto sensu, na modalidade de Educação à Distância, com vistas a garantir o atendimento das expectativas de qualidade da comunidade acadêmica e científica, define suas competências, composição, regras de funcionamento e deliberação, bem como sua duração e objetivos. |
| 7 de outubro de 2022  | Portaria CAPES n.º 201 | Dispõe sobre os procedimentos de alteração aplicáveis aos programas de pós-graduação stricto sensu regulares e em funcionamento e dá outras providências.   |
| 11 de janeiro de 2023 | Lei n.º 14.533         | Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.  |

Fonte: Elaborado pela autora com referência em Lima (2013), Fonseca (2020), Rodrigues (2021) e Cruz (2022).

Observa-se, na análise dos instrumentos normativos que regulam a Educação a Distância (EaD), um processo contínuo de (des)regulamentação<sup>13</sup> e normatização concretizado por meio de diretrizes específicas. Expressas em um conjunto abrangente de leis, decretos, normativas, portarias e resoluções, essas diretrizes desempenham um papel crucial na definição dos procedimentos e das normas que orientam a implementação e o funcionamento dessa modalidade educacional, assim como demonstra as ações e tendências estatais.

<sup>13</sup> Apresenta-se o termo "(des)regulamentação" por se compreender que constantes mudanças normativas, a flexibilização regulamentar regida pela lógica do mercado e a ausência do Estado na implementação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas são características impostas pela política ultraliberal, conforme discutido por Pochmann (2017), Amaral (2019), Dourado (2019), Saviani (2020), Amaral e Oliveira (2023), Dourado, Moraes e Siqueira (2024). O processo expansionista da educação superior na última década no Brasil foi significativo e se complexificou – articulado aos macroprocessos de financeirização, aliados ao golpe de 2016 e a seus desdobramentos no campo educacional –, com destaque para a flexibilização regulatória, especialmente no que concerne à EaD como modalidade educacional. Observa-se que esse processo acarretou impactos e retrocessos no campo educacional, intensificados pela crise sanitária, notadamente na educação superior e em seu processo de diversificação e diferenciação institucional (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024).

Enquanto as leis fornecem a base legal para a EaD, estabelecendo os princípios fundamentais e os objetivos que norteiam a educação a distância no Brasil, os decretos detalham e complementam essas leis, especificando as condições e os requisitos necessários para a sua oferta. Já as normativas e portarias, emitidas por órgãos reguladores e autoridades educacionais, oferecem orientações práticas e operacionais, abrangendo aspectos como o credenciamento de instituições, a autorização de cursos, a avaliação de qualidade e a certificação de alunos, entre outros.

Segundo Dourado, Moraes e Siqueira (2024), os atos normativos referentes à educação superior brasileira podem ser divididos em três momentos: o primeiro é referente ao seu posicionamento e estruturação como modalidade educacional; o segundo, voltado para a institucionalização e o crescimento da oferta pública e privada; e o terceiro, voltado para a banalização e o afrouxamento normativo. Este terceiro período culmina com o crescimento intenso da oferta privada da EaD.

[...] a periodização do crescimento e a expansão da educação superior a distância no país podem ser classificadas em três momentos: o primeiro, de sua estruturação como modalidade da educação, envolvendo o período de 1996 a 2006, tendo como recorte a aprovação da modalidade a distância na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) (Art. 80) e o processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos de graduação; o segundo, de busca por sua institucionalização entre 2007 e 2015 e o crescimento da oferta pública e privada de cursos de graduação por meio de educação a distância (EaD); e o terceiro, a partir de 2016, com um processo de naturalização da flexibilização normativa pelo Ministério da Educação e Cultura (*sic*) (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) e um crescimento intenso da oferta privada da educação a distância nessa modalidade (Dourado; Moraes; Siqueira, p. 9, 2024).

A flexibilização da legislação e a priorização de interesses mercadológicos em detrimento de uma concepção ampliada de qualidade na educação, percebidas nos atos normativos referentes à expansão da modalidade a distância e sublinhados pelos autores Dourado, Moraes e Siqueira (2024), indicam uma tentativa de flexibilizar a oferta de educação superior, que possuem uma função mais alinhada com a proteção do mercado do que com a qualidade da educação (Rodrigues, 2021). Cruz e Lima (2019) identificam que, com a promulgação do Decreto n.º 9.057/2017, surgem processos cada vez mais flexíveis de acompanhamento e avaliação.

Essa flexibilização, que prioriza interesses mercadológicos em detrimento da qualidade educacional, impacta todas as áreas, inclusive a educação, e impulsiona um crescimento desordenado da modalidade, especialmente a partir de 2005, com o Decreto n.º 5.622/2005,

culminando na promulgação do Decreto n.º 9.057/2017 (Cruz; Lima, 2019; Dourado; Moraes; Siqueira, 2024). Segundo Cruz e Lima (2019) e Rodrigues (2021) esse decreto aprofundou a flexibilização, o que pode prejudicar a qualidade da educação a distância.

Segundo Cruz e Lima (2019), há uma negligência recorrente das condições de oferta dos cursos de EaD, como infraestrutura, contratação de professores e condições pedagógicas, em favor do aumento do número de matrículas. Essa lógica, intensificada pelas reformas neoliberais, faz-se presente no atual cenário da EaD, especialmente a partir dos decretos emanados durante o governo Temer de 2016 a 2018 (Amaral; Oliveira, 2023; Dourado; Moraes; Siqueira, 2024).

O governo que assumiu a presidência após o processo de impeachment de Dilma Rousseff implementou políticas de redução do Estado, principalmente no que tange às políticas sociais para a classe trabalhadora, favorecendo, em paralelo, a apropriação do fundo público pelo capital. Nesse cenário, é promulgada a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, limitadora dos gastos públicos em áreas sociais. Observa-se, portanto, um movimento de privatização de serviços, que deveriam ser garantidos pelo Estado, visando à redução das desigualdades sociais, e uma desconstrução de políticas públicas nesse sentido. Tal cenário complexifica os processos de privatização, desregulamentação e flexibilização da legislação, engendrando novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação, além de impactar diretamente a qualidade da EaD, subvertendo a lógica e a cultura acadêmica em prol de uma cultura de mercado, na qual o conhecimento é tratado como mercadoria.

A intencionalidade desta seção é conceituar histórica e normativamente a EaD no cenário brasileiro. Embora não tenhamos discutido exaustivamente cada ato normativo e cada movimentação ocorrida no campo educacional durante toda a regulamentação da modalidade, o debate terá continuidade e, na seção a seguir, trataremos do tema “Institucionalização e Características da EaD no Brasil e sua Relação com a Qualidade”.

### **3.2 Institucionalização e Características da EaD no Brasil e sua Relação com a Qualidade**

Esta seção explora, histórica e conceitualmente, o modo como a institucionalização da EaD vem acontecendo no país. Nesse sentido, são apontadas suas estruturas, características e critérios que vêm direcionando e orientando a institucionalização da modalidade e como ela vem sendo construída. A proposta é demonstrar a relação entre institucionalização e qualidade, uma vez que esta é ponto relevante no desenvolvimento de projetos em EaD institucionalizados. Quanto ao conceito de qualidade na educação superior e EaD, recorre-se a Fonseca (2020) que,

embasada em Dourado e Oliveira (2009), bem como em Lima e Alonso (2019), o concebe em duas perspectivas antagônicas: a crítico-socialmente referenciada e a instrumental-mercadológico-economicista. A autora, ao desenvolver esses conceitos, estabelece quatro princípios analíticos fundados na perspectiva crítico-socialmente referenciada: “[...] o princípio da qualidade da educação como faceta do direito educacional; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a constituição de instrumentos próprios de avaliação; e o investimento público em educação pública”. (Fonseca, 2020, p. 60).

A relação entre a institucionalização da EaD e a qualidade foi examinada por meio de critérios específicos: capacidade tecnológica, suporte pedagógico e administrativo, bem como regulamentação e avaliação, conforme propõem Cruz (2022) e Fonseca (2020).

A proposta deste estudo é demonstrar como o AVA pode subsidiar a construção de uma política institucional que vise a consolidar a oferta da EaD pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

### 3.2.1 Institucionalização da EaD

O processo de expansão da educação superior vem ocorrendo desde a década de 1990, tanto na modalidade presencial quanto a distância, e possui relação direta com as ações e regulamentações do Estado, bem como é influenciado por elas. Assim, torna-se objeto de políticas públicas indutoras provenientes de ações governamentais. Compreender como essas políticas se materializam no espaço institucional é importante e levanta pontos relevantes sobre seu processo de institucionalização (Lima, 2013; Brooke, 2012; Dourado; Oliveira, 2009; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Sobrinho, 2003).

Antes de prosseguir com a análise do tema da institucionalização da EaD, é importante recuperar as definições de educação defendidas neste trabalho. Para Paro (2001), a educação é um ato político que implica a transformação da realidade social. Já os autores Dourado e Oliveira destacam sua importância na transformação das relações sociais ao conceituarem que “[...] a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203), contribuindo para a formação de sujeitos conscientes em seu contexto sócio-político-econômico (Lima, 2013).

Rodrigues (2021, p. 90) dialoga diretamente com esses conceitos de educação como uma prática emancipadora, ao trazer os conceitos de Paulo Freire referentes à educação como prática de liberdade.

Essa vinculação entre educação e política pode também ser identificada nas concepções defendidas pelo educador Paulo Freire (1995, p. 58), quando afirma que “[...] a educação é um ato político”. Nessa afirmação reside sua concepção de educação, vinculada ao necessário fortalecimento da democracia e da prática pedagógica, e centrada no diálogo entre educadores e educandos, relacionando, então, a prática educativa à prática de liberdade (Freire, 1987).

Conforme sustentado pelos autores, entende-se então que a educação superior é formada por meio de conflitos, pressões e poderes de diferentes forças sociais que possuem autoridade, espaço de fala e poder de decisão. Este campo educacional configura-se e desenvolve-se sob a influência de grupos políticos, buscando atender às demandas da sociedade.

Incluindo a modalidade EaD na discussão, nesta mesma perspectiva de análise defendida neste estudo, observa-se que ela se configura como uma política pública e deve emergir como uma política de Estado. A EaD representa práticas sociais, educativas e dialógicas que se desenvolvem coletivamente, com autoria e colaboração, e se voltam para o desenvolvimento de um modelo pedagógico e de gestão. Esta abordagem abarca o uso relevante de TDICs, buscando uma formação crítica, independente e libertadora, conforme indica Lima (2014):

uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada com uma arquitetura pedagógica e de gestão integrada ao uso das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e inovadora, baseada na interação dos atores envolvidos (Lima, 2014b, p. 72).

As análises realizadas nas seções anteriores, referentes ao histórico da EaD e às políticas públicas, revelam que o avanço e a concretização de uma política educacional em EaD têm sido moldados por uma complexa interação entre a dependência estatal, a influência do mercado e propostas neoliberais. Esse cenário traz reflexos na estrutura social e política. Para que haja mudanças nessa estrutura, é fundamental que se formulem, executem e implementem políticas e estratégias que estejam efetivamente direcionadas aos objetivos sociais que se pretende alcançar. O alcance desses resultados, por sua vez, está intrinsecamente ligado a decisões políticas que sejam tomadas de forma consciente, bem como ao progresso das instituições envolvidas.

Estabelecer uma política envolve um processo colaborativo de tomada de decisão entre variados grupos sociais que, apesar dos pontos de divergência, procuram um consenso que resulte na adoção e execução de uma política unificada. Estes objetivos são importantes para o

avanço, a conclusão e as transformações desejadas. Em virtude de sua natureza dinâmica e complexidade técnica, a EaD exige características e competências específicas que extrapolam as capacidades convencionais que estados ou instituições possuem, frequentemente desafiadas por influências internacionais e fortes interesses privados.

Portanto, fica evidente que o êxito na institucionalização desta modalidade educacional está ligado diretamente às intervenções estatais com foco na qualidade socialmente referenciada (Lima, 2024b).

Reconhece-se, portanto, que a institucionalização da EaD é um processo contínuo e complexo, que transcende a simples adoção de novas tecnologias ou métodos didáticos. Trata-se de uma questão multifacetada, que requer o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais, bem como a colaboração entre diversos agentes e forças sociais (Lima, 2013; Cruz, 2022).

Segundo Tolbert e Zucker (1998), a institucionalização é o processo pelo qual comportamentos e escolhas são direcionados para a formalização e normatização de uma condição preexistente. Esse processo busca introduzir tal condição na estrutura da instituição, conferindo-lhe legitimidade até que alcance a fase final esperada.

[...] uma estrutura que se tornou institucionalizada é a que é considerada, pelos membros do grupo social, como eficaz e necessária; ela serve, pois, como uma importante força causal de padrões estáveis de comportamento (Tolbert; Zucker, 1998, p. 201).

Segundo as autoras Lima (2013) e Cruz (2022), com base nos estudos de Kesar (2007), Platt (2009) e Kesar e Sam (2012), a partir da teoria de Curry (1991, 1992), a institucionalização pode ser entendida como o processo de transformação de uma prática ou ação, que integra a rotina cotidiana, em um sistema humano organizacional. Este processo, geralmente, ocorre dentro de uma organização e, com o passar do tempo, a prática torna-se comum, esperada e sólida. Além disso, a institucionalização implica o compromisso com o desenvolvimento de um ambiente que promova a integração de progressos à cultura organizacional, ajustando-os aos objetivos gerais da instituição e operacionalizando-os de forma eficaz e sustentável.

Portanto, com as definições das autoras, infere-se que institucionalizar a EaD significa integrá-la, por meio de processos formais de regulação e normatização interna, como uma prática contínua e sustentada. Isso deve ser incorporado à cultura organizacional da instituição, com claro desenho e definição de papéis e dinâmicas no contexto interno. Conforme Rocha *et al.* (2011), a institucionalização é definida como:

O processo de institucionalização se fortalece como política pública na medida em que o sistema complexo da EaD, vinculado ao aspecto tecnológico, pedagógico, administrativo-financeiro, possui um contínuo e sólido processo de avaliação que passa necessariamente pelos componentes da aprendizagem e institucional (Rocha *et al*, 2011, p.1).

Em sua tese de doutorado, Lima (2013) define a institucionalização como um estado final almejado, decorrente da conclusão e estabilização dos processos organizacionais, caracterizados por serem definidos, estáveis, reconhecidos e assimilados. Esse desenvolvimento ocorre ao longo de três fases distintas, com fronteiras indistintas: primeiramente, a mobilização, que envolve coordenação, planejamento e preparação para mudanças, no intuito de organizar uma ação estratégica, assim como recursos e/ou indivíduos para atingir um objetivo específico (Platt, 2009; Kesar e Sam, 2012); em seguida, a implementação, que é a execução da prática de modificação e/ou ação sugerida na organização (Platt, 2009); e, finalmente, a própria institucionalização, em que se observa o desfecho pretendido do processo e em que as normas e valores relacionados à ação tornam-se parte do processo cultural da organização (Kesar, 2007). Avançando na análise, a autora Cruz (2020) apoia-se em Dimaggio e Powell (1983), Esman (1972) e Esman e Blaise (1966) para integrar fatores que julga importantes na avaliação das etapas e observa que o tema da institucionalização deriva da área de administração e gestão, abrangendo conceitos e perspectivas que vão do macro (práticas e padrões sancionados pela sociedade, processos e estruturas objetivando a legitimação organizacional) ao micro (construção e validação de atos e legitimidade das ações endossadas pelos indivíduos atuantes) na construção organizacional. Além de reconhecer que a institucionalização implica adaptação, normalização e propriedade, conforme explica Medeiros (2009), a autora ainda esclarece, valendo-se de Ferreira e Carneiro (2015), um elemento considerado de suma importância: a aceitação e legitimação da EaD pelo meio acadêmico.

Segundo Cruz (2020), a institucionalização é um processo complexo que envolve a conformidade com normas sociais e a internalização de um sistema de conhecimento compartilhado. As organizações buscam legitimação ao se adequar a esses padrões. No contexto da EaD, as políticas de institucionalização são fundamentais para estruturar os processos, definir papéis e responsabilidades e garantir que a inovação seja implementada de forma eficaz e alinhada aos valores e objetivos da instituição. As analogias utilizadas ajudam a entender a função essencial das políticas na criação de um ambiente organizado e propício ao desenvolvimento da EaD.

Com base nas contribuições de Lima (2013) e Cruz (2020), a Figura 4 apresenta o desenho das fases da institucionalização. Lima define a institucionalização como um processo composto por três fases interligadas: mobilização, implementação e institucionalização propriamente dita. Essas fases abrangem desde a coordenação e o planejamento inicial até a incorporação das práticas no cotidiano organizacional, tornando-as parte da cultura institucional. Cruz, por sua vez, amplia esse conceito ao integrar as perspectivas de Dimaggio e Powell (1983), Esman (1972) e Esman e Blaise (1966), enfatizando a necessidade de adaptação e legitimação das práticas institucionais. A Figura 4 destaca as convergências entre as teorias de Lima e Cruz, além de apontar novos *insights* e pontos de interseção que emergem da análise combinada dessas abordagens.

Figura 5 - O processo de institucionalização



Fonte: Elaborada pela autora com base em Lima (2013) e Cruz (2020).

A Figura 4 ilustra como as teorias de diferentes autores se complementam, Lima (2013) identifica a institucionalização como um processo tripartido que abrange planejamento, execução e integração de mudanças organizacionais, enquanto Cruz (2020) expande essa visão ao enfatizar a influência dos fatores sociais, culturais e pessoais na adesão a práticas institucionais, além de analisar o fator de receptividade da EaD no meio acadêmico.

No que tange à temática da consolidação e institucionalização da EaD como política pública, conforme afirma Rocha (2011) ao dizer que o "[...] processo de institucionalização se fortalece como política pública na medida em que o sistema complexo da EaD, vinculado ao aspecto tecnológico, pedagógico, administrativo-financeiro [...]" (p. 1). Complementarmente, Lima (2014b) sublinha os critérios necessários para a adesão efetiva de uma organização a essa modalidade. Um fator determinante para a consolidação e a institucionalização da EaD é a clara compreensão e definição de suas concepções e metas, com a adoção de medidas que contribuam para sua implementação. Essas medidas incluem:

- Alinhamento e conformidade entre os documentos institucionais voltados para o desenvolvimento da EaD, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).
- Diagnóstico claro dos objetivos e fundamentação das escolhas feitas pela instituição na adoção da modalidade.
- Sustentabilidade financeira que possibilite as opções tomadas no âmbito do desenvolvimento da EaD.
- Assimilação das particularidades da EaD nas esferas de gestão e administração.
- Representação decisória dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) por especialistas com experiência em EaD.

A presença explícita da EaD nos documentos oficiais das instituições viabiliza sua legitimação e a institucionalização de suas práticas e concepções. A ausência da modalidade EaD nessa documentação pode implicar uma prática não oficializada e carente da devida autenticidade institucional interna. Conforme a teoria da pré-consolidação de Zucker (2002), o gerenciamento e a configuração da EaD se mostram essenciais para que a modalidade se integre a um processo evolutivo institucional, deixando de ser uma atividade restrita a um grupo limitado dentro da IES e se tornando uma estratégia ampla. Esse contexto se alinha ao período de pré-consolidação descrito por Zucker (2002), marcado pela necessidade de se estabelecerem novas diretrizes estruturais nas políticas e nos procedimentos da instituição. O progresso rumo à consolidação demanda um nível significativo de concordância social acerca da modalidade EaD, além de um corpo decisório comprometido com seu valor e sua infraestrutura institucional.

Sem a pretensão de ter esgotado a análise referente ao tema e diante do quadro exposto, cabe a indagação de como a modalidade vem se estruturando em relação ao fomento, partindo

para a análise, na seção a seguir, referente a políticas e dependência de fomento e seu impacto na qualidade.

### 3.2.2 Políticas e dependência de fomento

Em consonância com as ações já mencionadas na seção 3, observa-se, em termos práticos, que ao longo das últimas décadas, a educação superior, incluindo a EaD, expande-se significativamente. Essa expansão pode ser observada nos indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2023<sup>14</sup>, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Número de Matrículas no Brasil em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa 1996-2022

| Ano  | Matrículas nos Cursos de Graduação |          |           |                       |                 |                         |
|------|------------------------------------|----------|-----------|-----------------------|-----------------|-------------------------|
|      | IES Pública                        |          |           |                       | IES Privada (b) | Total Geral (c = a + b) |
|      | Federal                            | Estadual | Municipal | Total IES Pública (a) |                 |                         |
| 1996 | 388.987                            | 243.101  | 103.339   | 735.427               | 1.133.102       | 1.868.529               |
| 1997 | 395.833                            | 253.678  | 109.671   | 759.182               | 1.186.433       | 1.945.615               |
| 1998 | 408.640                            | 274.934  | 121.155   | 804.729               | 1.321.229       | 2.125.958               |
| 1999 | 442.562                            | 302.380  | 87.080    | 832.022               | 1.537.923       | 2.369.945               |
| 2000 | 483.050                            | 333.486  | 72.172    | 888.708               | 1.807.219       | 2.695.927               |
| 2001 | 504.797                            | 360.537  | 79.250    | 944.584               | 2.091.529       | 3.036.113               |
| 2002 | 543.598                            | 437.927  | 104.452   | 1.085.977             | 2.434.650       | 3.520.627               |
| 2003 | 583.633                            | 465.978  | 126.563   | 1.176.174             | 2.760.759       | 3.936.933               |
| 2004 | 592.705                            | 489.529  | 132.083   | 1.214.317             | 3.009.027       | 4.223.344               |
| 2005 | 595.327                            | 514.726  | 136.651   | 1.246.704             | 3.321.094       | 4.567.798               |
| 2006 | 607.180                            | 502.826  | 141.359   | 1.251.365             | 3.632.487       | 4.883.852               |
| 2007 | 641.094                            | 550.089  | 143.994   | 1.335.177             | 3.914.970       | 5.250.147               |
| 2008 | 698.319                            | 710.175  | 144.459   | 1.552.953             | 4.255.064       | 5.808.017               |
| 2009 | 839.397                            | 566.204  | 118.263   | 1.523.864             | 4.430.157       | 5.954.021               |
| 2010 | 938.656                            | 601.112  | 103.530   | 1.643.298             | 4.736.001       | 6.379.299               |
| 2011 | 1.032.936                          | 619.354  | 121.025   | 1.773.315             | 4.966.374       | 6.739.689               |
| 2012 | 1.087.413                          | 625.283  | 184.680   | 1.897.376             | 5.140.312       | 7.037.688               |
| 2013 | 1.137.851                          | 604.517  | 190.159   | 1.932.527             | 5.373.450       | 7.305.977               |

Continua.

<sup>14</sup> É importante sublinhar que o Censo da Educação Superior de 2022 apresenta dados estatísticos desde 1980. Porém, a análise histórica em questão delimita seu escopo temporal ao ano da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por determinar as diretrizes e bases da educação nacional.

Continuação.

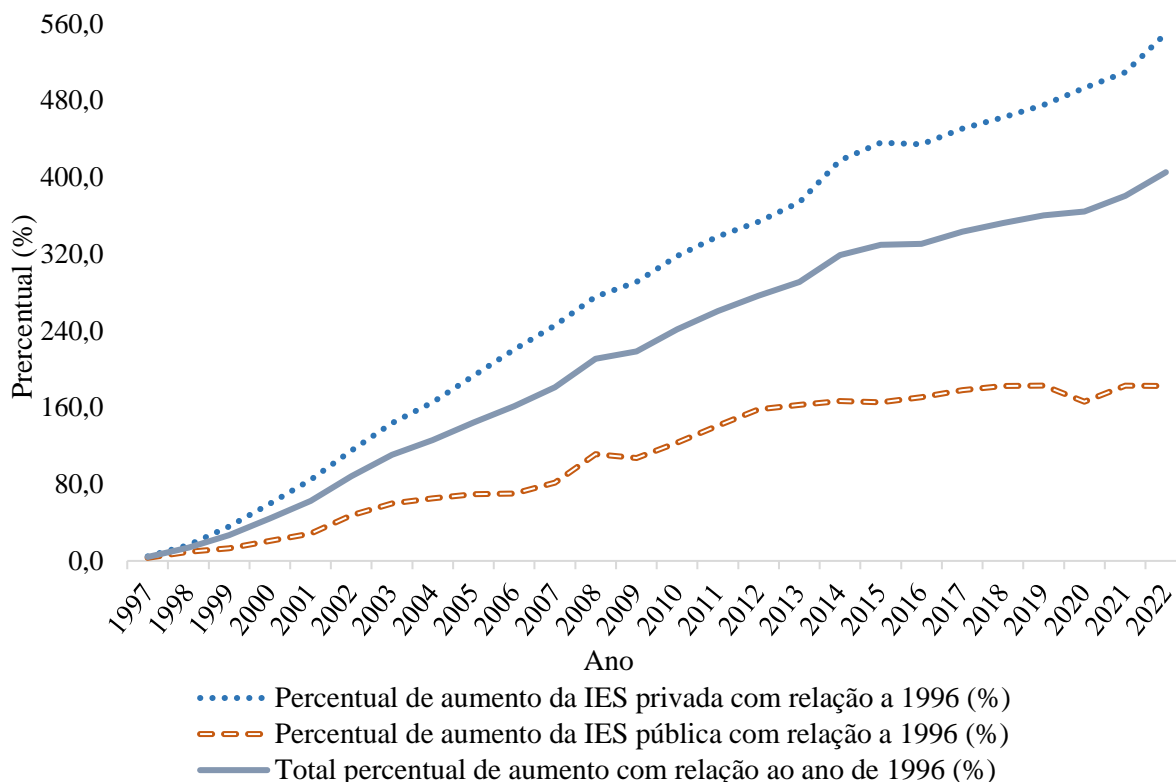
|      |           |         |         |           |           |           |
|------|-----------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|
| 2014 | 1.180.068 | 615.849 | 165.085 | 1.961.002 | 5.867.011 | 7.828.013 |
| 2015 | 1.214.635 | 618.633 | 118.877 | 1.952.145 | 6.075.152 | 8.027.297 |
| 2016 | 1.249.324 | 623.446 | 117.308 | 1.990.078 | 6.058.623 | 8.048.701 |
| 2017 | 1.306.351 | 641.865 | 97.140  | 2.045.356 | 6.241.307 | 8.286.663 |
| 2018 | 1.324.984 | 660.854 | 91.643  | 2.077.481 | 6.373.274 | 8.450.755 |
| 2019 | 1.335.254 | 656.585 | 88.307  | 2.080.146 | 6.523.678 | 8.603.824 |
| 2020 | 1.254.080 | 623.729 | 78.543  | 1.956.352 | 6.724.002 | 8.680.354 |
| 2021 | 1.371.128 | 633.785 | 73.748  | 2.078.661 | 6.907.893 | 8.986.554 |
| 2022 | 1.344.835 | 655.492 | 76.190  | 2.076.517 | 7.367.080 | 9.443.597 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

Em 1996, o número de matrículas em cursos de graduação no Brasil era de 1.868.529 (um milhão, oitocentos e sessenta e oito mil, quinhentos e vinte e nove) alunos. Em contraste, em 2022, esse número aumentou para 9.443.597 (nove milhões, quatrocentos e quarenta e três mil, quinhentos e noventa e sete) alunos, representando um crescimento percentual relativo de aproximadamente 405,4%. Esse avanço é especialmente marcado pelo crescimento do setor privado.

Esse crescimento do setor privado é evidenciado, conforme aponta Alonso (2010) em seus estudos. Ao se aprofundar na análise detalhada dos dados, confirma-se essa afirmação. Em 1996, o total de matrículas em cursos de graduação em IES públicas equivalia a 735.427 (setecentos e trinta e cinco mil e quatrocentos e vinte e sete). Em 2022, esse número saltou para 2.076.517 (dois milhões e setenta e seis mil e quinhentos e dezessete), representando um aumento relativo de 182,4% desde 1996. Na iniciativa privada, o número de matrículas era de 1.133.102 (um milhão, cento e trinta e três mil, cento e dois) em 1996 e aumentou para 7.367.080 (sete milhões, trezentos e sessenta e sete mil e oitenta) em 2022, o que corresponde a um crescimento de 550,2%. Esses dados podem ser observados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual relativo de matriculados em cursos de graduação com base nas matrículas do ano de 1996<sup>15</sup>

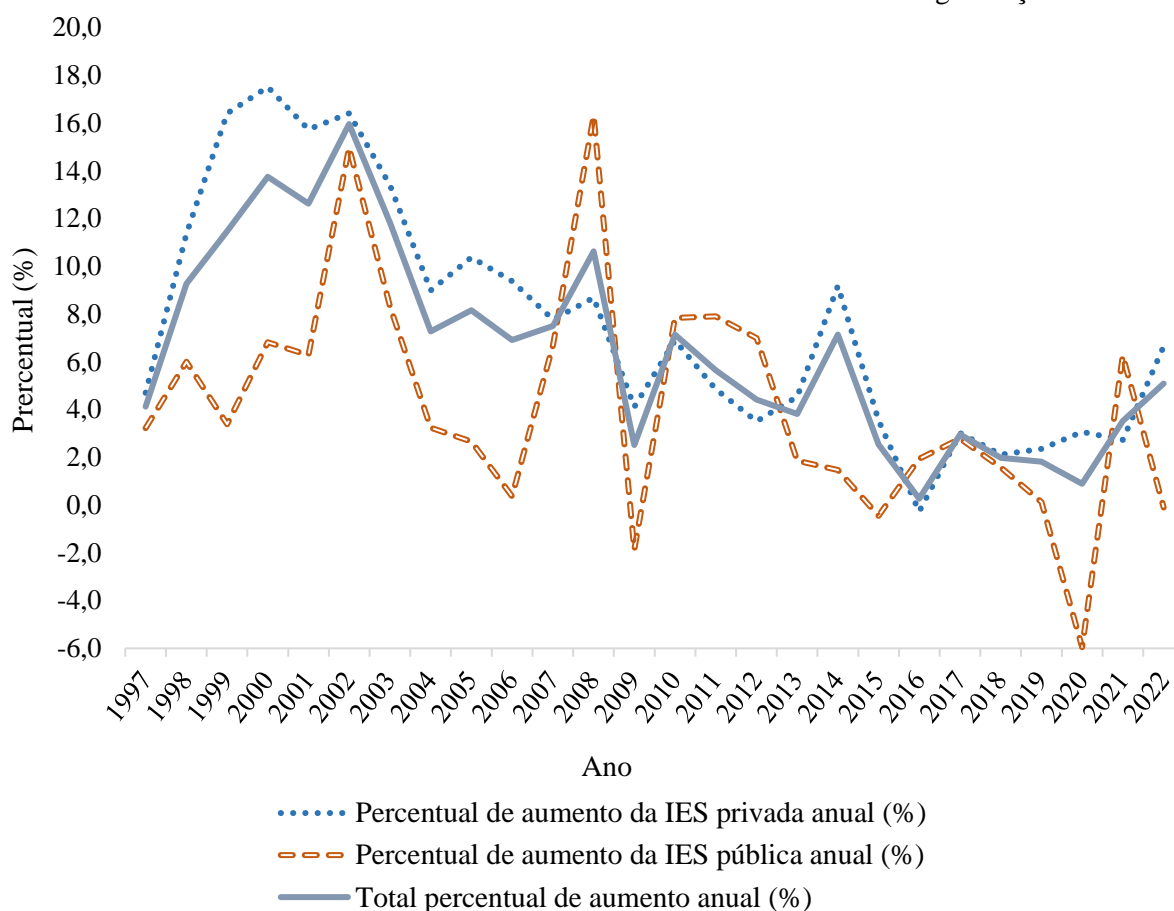


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

A interpretação dos dados expostos na Tabela 3 e no Gráfico 1 evidencia a crescente influência do neoliberalismo no âmbito educacional brasileiro, ilustrando como essa corrente ideológica molda o cenário do ensino superior, conforme discutido por Alonso (2010). A concepção da "educação-mercadoria" apresenta um aumento notável após a promulgação da LDB, que, em seu arcabouço normativo, favorece a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas. Essa autonomia conferida às IES privadas permite que elas operem ao lado do sistema educacional público, desde que atendam aos padrões e exigências estabelecidos.

<sup>15</sup> Os dados mostrados no Gráfico 1 foram derivados da Tabela 3. As curvas que representam percentual de aumento das matrículas advindas de IES Públicas (Pu), Privadas (Pr) e o aumento percentual anual total (PT) foram calculadas com expressão  $y(ano) = \frac{x(ano) - x(1996)}{x(1996)} 100$ . Aqui, o termo  $y$  representa Pu, Pr e PT, enquanto  $x$  corresponde aos valores de  $a$ ,  $b$  e  $c$ , respectivamente.

Gráfico 2 – Percentual de aumento anual relativo de matriculados em cursos de graduação<sup>16</sup>



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

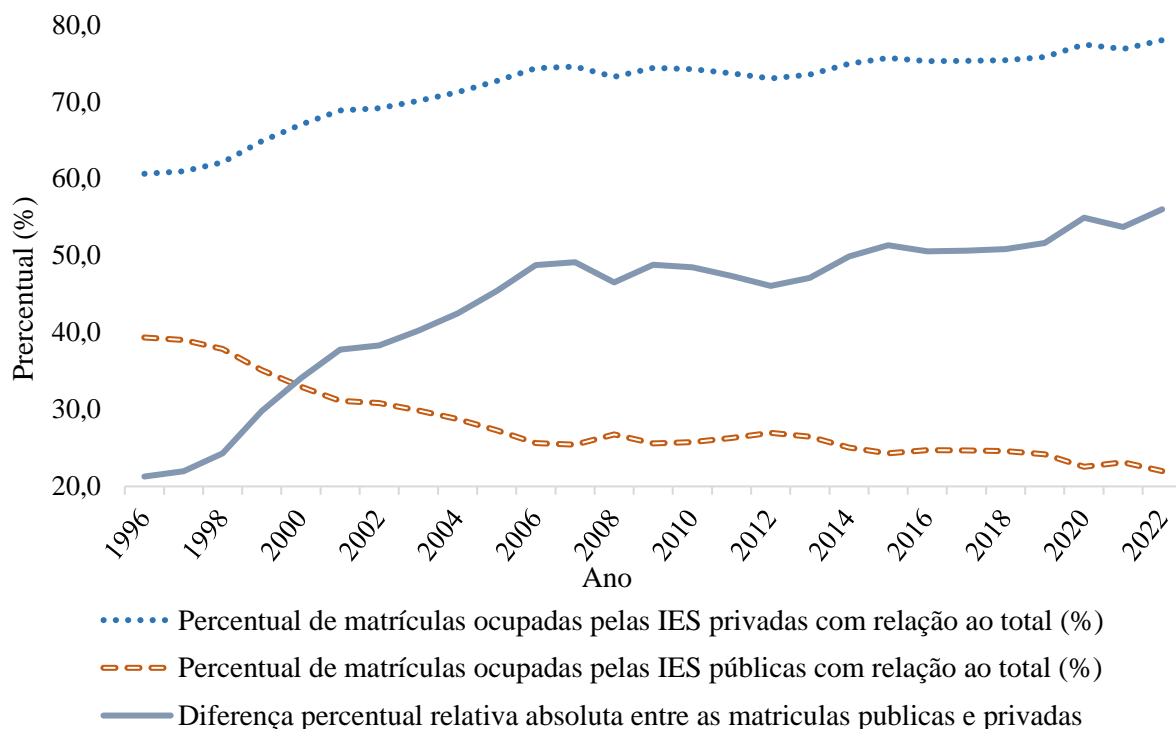
O Gráfico 2 descreve o aumento percentual anual relativo de matriculados em cursos de graduação. O maior crescimento percentual de matrículas em IES públicas no período de um ano foi observado entre 2007 e 2008, atingindo 16,3%, enquanto o menor crescimento (maior decréscimo) registrado foi de -6% no período de 2019 a 2020. Em média, as matrículas anuais totais aumentaram 6,8%. O aumento anual percentual nas IES públicas não acompanha a tendência geral de crescimento, com uma média anual de 3,2% no intervalo de 1996 a 2022.

Já as IES privadas apresentam um aumento anual no número de matrículas superior em comparação com as IES públicas, registrando um aumento médio de 6,8%. Durante o período desta análise, o menor crescimento do número de matrículas advindas das IES privadas foi de -0,3%, mostrando que até os valores mínimos das IES privadas superam os das IES públicas. Esses valores médios representam apenas o crescimento relativo das matrículas de ambos os

<sup>16</sup> Os dados mostrados no Gráfico 2 foram derivados da Tabela 3. As curvas que representam percentual de aumento anual das matrículas advindas de IES Públicas (Pu-a), Privadas (Pr-a) e o aumento percentual anual total (PT-A) foram calculadas com expressão  $g(ano) = \frac{f(ano) - f(ano-1)}{f(ano-1)} \cdot 100$ . Aqui, o termo  $g$  representa Pu-a, Pr-a e PT-a, enquanto  $f$  corresponde aos valores de  $a$ ,  $b$  e  $c$ , respectivamente.

tipos de instituição, de modo que o valor absoluto em relação ao total não pode ser dimensionado. Note-se que os valores absolutos das matrículas nas IES privadas são superiores aos das IES públicas, conforme indicado na Tabela 3.

Gráfico 3 - Percentual de matrículas ocupadas pelas IES públicas e privadas com relação ao total (%)<sup>17</sup>



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

A fração de matrículas advindas das IES públicas e privadas, representada no Gráfico 3, entre os anos de 1996 e 2022, pode ser obtida por meio do percentual relativo à quantidade total de vagas dispostas na Tabela 3. Desde 1996, observa-se uma discrepância entre a quantidade de matrículas oriundas das IES privadas em relação às IES públicas. Naquele ano, o percentual das matrículas das IES públicas representava apenas 39,4% do total, enquanto as IES privadas apresentavam 60,6%. A diferença entre as matrículas das IES privadas e públicas manteve uma tendência de aumento ao longo dos anos, de modo que, em 2022, as IES privadas representavam 78% das matrículas totais, enquanto as IES públicas detinham apenas 22%. Essa análise dimensiona a participação de ambas as instituições no que se refere à quantidade de

<sup>17</sup> Os dados mostrados no Gráfico 3 foram derivados da Tabela 3. As curvas que representam percentual de matrículas ocupadas pelas IES Públicas (Pu-b) e Privadas (Pr-b) foram calculadas com expressão  $h(ano) = \frac{l(ano)}{a(ano)} 100$ . Aqui, o termo  $h$  representa Pu-b e Pr-b, enquanto  $l$  corresponde aos valores de  $a$  e  $b$ , respectivamente. A diferença percentual relativa absoluta entre as matrículas públicas e privadas foram calculadas por  $|Pu-b(ano) - Pr-b(ano)|$ .

matrículas em cursos de graduação, evidenciando a superioridade numérica das matrículas advindas das IES privadas.

Evidencia-se, por meio da leitura dos dados apresentados, que o Estado brasileiro, ao adotar políticas neoliberais, tem se transformado para atender aos interesses de empresários, do setor financeiro e de grupos conservadores. As reformas políticas e as medidas no setor da educação pública têm orientado o Estado a seguir uma direção econômica que diverge de um projeto nacional voltado para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades.

Nesse contexto, segundo Afonso (1999), as abordagens recentes na educação são classificadas como estratégias de mercado por promoverem a competição entre fornecedores de educação, diversificando-os em vez do controle estatal único, uma visão também corroborada por Alonso (2010). Comunga-se da visão de autores como Afonso, Alonso, Lima (2013, 2014b) e Cruz (2020) ao considerarem que essa nova orientação das políticas educacionais acentua as desigualdades sociais. Tal acentuação, por sua vez, impacta negativamente a melhoria da qualidade educacional, a qual seria idealmente concomitante à expansão de políticas nacionais de avaliação.

No contexto de crescimento educacional, a EaD destaca-se por superar limitações físicas e por buscar promover, expandir e democratizar o acesso à educação, particularmente no ensino superior (Lima, 2014b; Cruz, 2020; Fonseca, 2020; Rodrigues, 2021). O crescimento da modalidade acompanha o movimento de expansão do ensino superior no Brasil. A EaD tem demonstrado um notável avanço, impulsionado pelo setor privado, o que pode levar a um aumento significativo no número de vagas oferecidas, inclusive as disponibilizadas na modalidade a distância (Alonso, 2010). Esta tendência é similar à do ensino presencial, como demonstrado na tabela subsequente.

A descrição estatística do avanço da educação superior, com base nos dados apresentados pelo INEP, demonstra dados importantes entre as modalidades de ensino EaD e presencial, conforme se observa na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – 2012-2022<sup>18</sup>

| Matrículas em Cursos de Graduação |                          |                  |                     |                      |
|-----------------------------------|--------------------------|------------------|---------------------|----------------------|
| Ano                               | Categoria Administrativa | Total            | Presencial<br>Total | A distância<br>Total |
| <b>2012</b>                       | <b>Total</b>             | <b>7.037.688</b> | <b>5.923.838</b>    | <b>1.113.850</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.087.413        | 985.202             | 102.211              |
|                                   | Estadual                 | 625.283          | 560.505             | 64.778               |
|                                   | Municipal                | 184.680          | 170.045             | 14.635               |
|                                   | Privada com fins         | 2.554.404        | 1.894.775           | 659.629              |
|                                   | Privada sem fins         | 2.585.908        | 2.313.311           | 272.597              |
| <b>2013</b>                       | <b>Total</b>             | <b>7.305.977</b> | <b>6.152.405</b>    | <b>1.153.572</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.137.851        | 1.045.507           | 92.344               |
|                                   | Estadual                 | 604.517          | 557.588             | 46.929               |
|                                   | Municipal                | 190.159          | 174.879             | 15.280               |
|                                   | Privada com fins         | 2.770.082        | 2.021.925           | 748.157              |
|                                   | Privada sem fins         | 2.603.368        | 2.352.506           | 250.862              |
| <b>2014</b>                       | <b>Total</b>             | <b>7.828.013</b> | <b>6.486.171</b>    | <b>1.341.842</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.180.068        | 1.083.586           | 96.482               |
|                                   | Estadual                 | 615.849          | 576.668             | 39.181               |
|                                   | Municipal                | 165.085          | 161.375             | 3.710                |
|                                   | Privada com fins         | 3.169.749        | 2.251.378           | 918.371              |
|                                   | Privada sem fins         | 2.697.262        | 2.413.164           | 284.098              |
| <b>2015</b>                       | <b>Total</b>             | <b>8.027.297</b> | <b>6.633.545</b>    | <b>1.393.752</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.214.635        | 1.133.172           | 81.463               |
|                                   | Estadual                 | 618.633          | 574.645             | 43.988               |
|                                   | Municipal                | 118.877          | 115.935             | 2.942                |
|                                   | Privada com fins         | 3.327.786        | 2.363.577           | 964.209              |
|                                   | Privada sem fins         | 2.747.366        | 2.446.216           | 301.150              |
| <b>2016</b>                       | <b>Total</b>             | <b>8.048.701</b> | <b>6.554.283</b>    | <b>1.494.418</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.249.324        | 1.175.650           | 73.674               |
|                                   | Estadual                 | 623.446          | 577.967             | 45.479               |
|                                   | Municipal                | 117.308          | 113.860             | 3.448                |
|                                   | Privada com fins         | 3.386.481        | 2.336.393           | 1.050.088            |
|                                   | Privada sem fins         | 2.672.142        | 2.350.413           | 321.729              |
| <b>2017</b>                       | <b>Total</b>             | <b>8.286.663</b> | <b>6.529.681</b>    | <b>1.756.982</b>     |
|                                   | Federal                  | 1.306.351        | 1.204.956           | 101.395              |
|                                   | Estadual                 | 641.865          | 579.615             | 62.250               |
|                                   | Municipal                | 97.140           | 95.213              | 1.927                |
|                                   | Privada com fins         | 3.596.802        | 2.362.977           | 1.233.825            |
|                                   | Privada sem fins         | 2.644.505        | 2.286.920           | 357.585              |

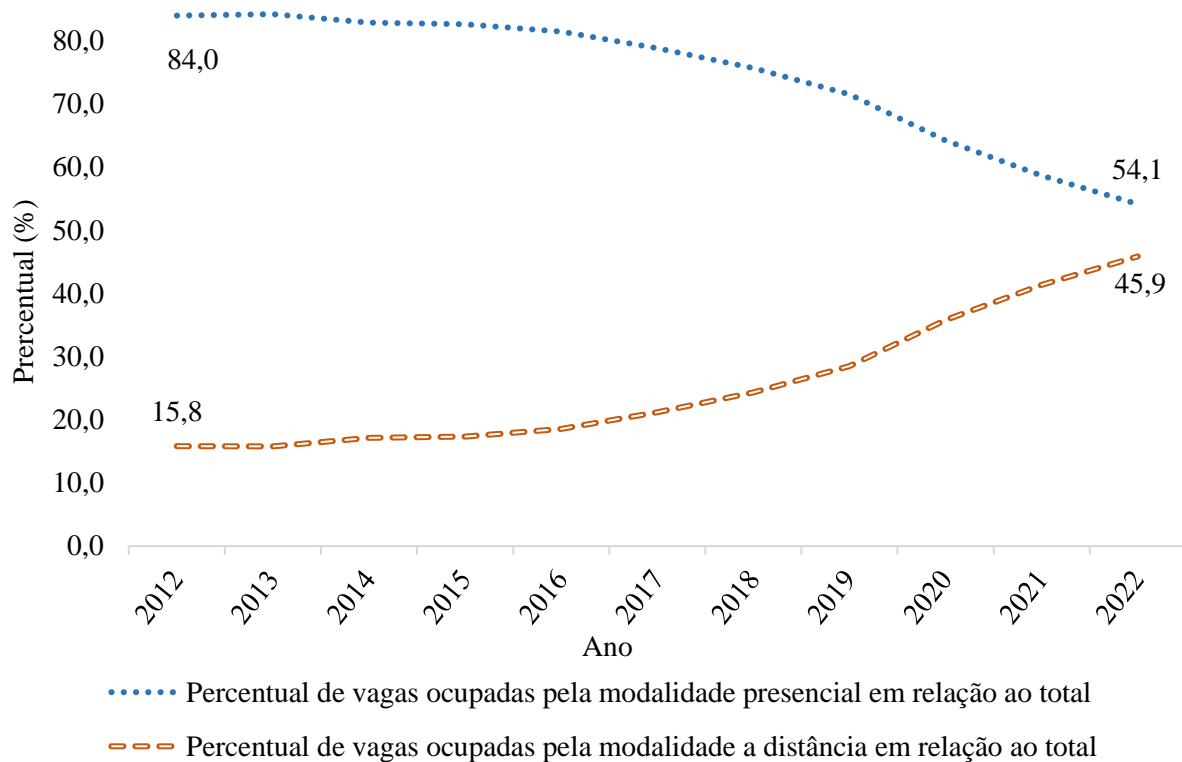
<sup>18</sup> É importante destacar que o recorte temporal, feito a partir do ano de 2012 na Tabela 4, deve-se aos dados abertos fornecidos pelo INEP. Tanto a Sinopse Estatística da Educação Superior – Notas Estatísticas, quanto as Tabelas de Divulgação 2022 e o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022, não fazem essa distinção em seus dados sobre as modalidades de ensino presencial e EaD.

|             |                  |                  |                  |                  |
|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>2018</b> | <b>Total</b>     | <b>8.450.755</b> | <b>6.394.244</b> | <b>2.056.511</b> |
|             | Federal          | 1.324.984        | 1.231.909        | 93.075           |
|             | Estadual         | 660.854          | 582.905          | 77.949           |
|             | Municipal        | 91.643           | 89.740           | 1.903            |
|             | Privada com fins | 4.241.031        | 2.605.476        | 1.635.555        |
|             | Privada sem fins | 2.132.243        | 1.884.214        | 248.029          |
| <b>2019</b> | <b>Total</b>     | <b>8.603.824</b> | <b>6.153.560</b> | <b>2.450.264</b> |
|             | Federal          | 1.335.254        | 1.254.065        | 81.189           |
|             | Estadual         | 656.585          | 582.134          | 74.451           |
|             | Municipal        | 88.307           | 86.290           | 2.017            |
|             | Privada com fins | 4.446.268        | 2.472.517        | 1.973.751        |
|             | Privada sem fins | 2.077.410        | 1.758.554        | 318.856          |
| <b>2020</b> | <b>Total</b>     | <b>8.680.354</b> | <b>5.574.551</b> | <b>3.105.803</b> |
|             | Federal          | 1.254.080        | 1.175.189        | 78.891           |
|             | Estadual         | 623.729          | 547.811          | 75.918           |
|             | Municipal        | 78.543           | 75.980           | 2.563            |
|             | Privada com fins | 4.833.412        | 2.221.022        | 2.612.390        |
|             | Privada sem fins | 1.890.590        | 1.554.549        | 336.041          |
| <b>2021</b> | <b>Total</b>     | <b>8.986.554</b> | <b>5.270.184</b> | <b>3.716.370</b> |
|             | Federal          | 1.371.128        | 1.289.295        | 81.833           |
|             | Estadual         | 633.785          | 545.647          | 88.138           |
|             | Municipal        | 73.748           | 71.498           | 2.250            |
|             | Privada com fins | 5.133.248        | 1.959.737        | 3.173.511        |
|             | Privada sem fins | 1.774.645        | 1.404.007        | 370.638          |
| <b>2022</b> | <b>Total</b>     | <b>9.443.597</b> | <b>5.112.663</b> | <b>4.330.934</b> |
|             | Federal          | 1.344.835        | 1.270.893        | 73.942           |
|             | Estadual         | 655.492          | 549.722          | 105.770          |
|             | Municipal        | 76.190           | 73.645           | 2.545            |
|             | Privada com fins | 5.632.748        | 1.905.873        | 3.726.875        |
|             | Privada sem fins | 1.734.332        | 1.312.530        | 421.802          |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

A Tabela 4 apresenta dados referentes às matrículas em cursos de graduação, considerando as categorias administrativas e as modalidades, presencial e a distância, no período de 2012 a 2022. A compreensão da ocupação de cada modalidade, bem como de seus crescimentos anuais, pode ser descrita levando-se em conta as IES públicas e privadas.

Gráfico 4 – Percentual de vagas ocupadas pelas modalidades presencial e a distância com relação ao número total de matrículas – 2012-2022<sup>19</sup>

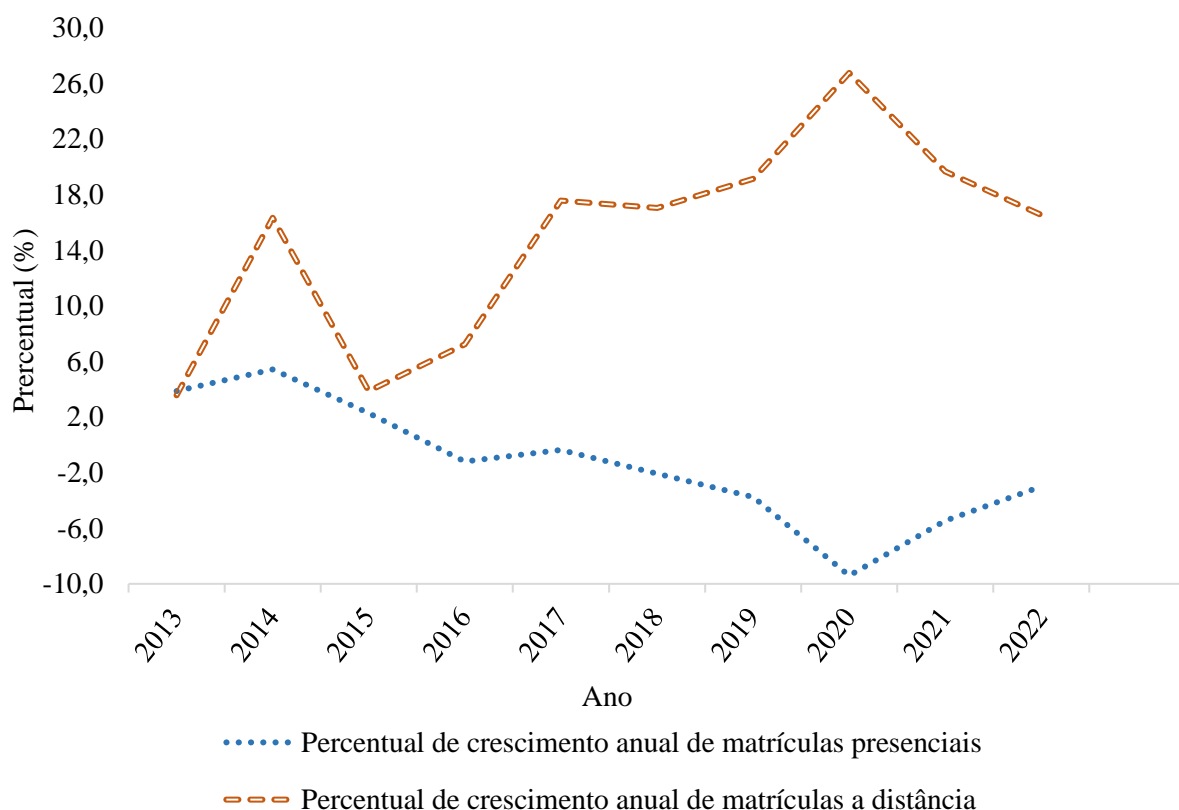


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

A partir da Tabela 4, observa-se uma discrepância no número de matrículas entre as modalidades presencial e a distância no ano de 2012. Nesse ano, as modalidades presencial e a distância representavam, respectivamente, 84,0% e 15,8% do total de matrículas. Contudo, ao longo dos anos, nota-se uma redução significativa na diferença entre o número de matrículas em ambas as modalidades. Em 2022, por exemplo, o percentual de matrículas presenciais foi de 54,1%, enquanto a modalidade a distância alcançou 45,9%.

<sup>19</sup> Os dados mostrados no Gráfico 4 foram derivados da Tabela 4. As curvas que representam o percentual de vagas ocupadas pelas modalidades presencial (PRE) e a distância (PAD) foram calculadas com expressão  $s(ano) = \frac{m(ano)}{j(ano)} \cdot 100$ . Aqui, o termo  $s$  representa PRE e PAD,  $j$  caracteriza o Total de matrículas e  $m$  corresponde às matrículas nas modalidades presencial e a distância, respectivamente.

Gráfico 5 - Percentual de crescimento anual – 2012-2022<sup>20</sup>

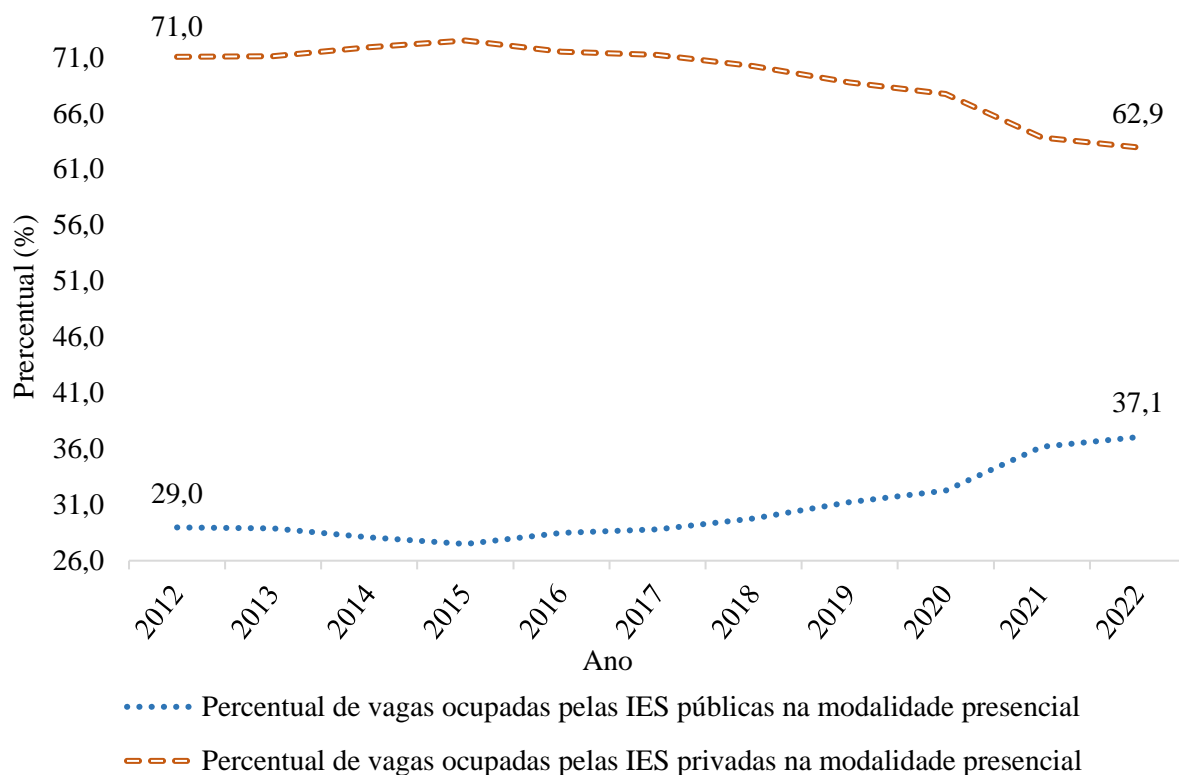


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

Os resultados apresentados no Gráfico 4 são corroborados pela análise de crescimento (ou decréscimo) anual de ambas as modalidades. O Gráfico 5 evidencia o crescimento anual relativo das modalidades presencial e a distância no período de 2012 a 2022. Observa-se que a modalidade a distância, em média, apresenta crescimento anual relativo positivo, enquanto a modalidade presencial registra decréscimo (crescimento negativo). Nota-se que, em 2020, ocorreu o pico da variação de matrículas, com a modalidade a distância registrando um aumento relativo de 26,8% e a modalidade presencial uma queda relativa de 9,4% (correspondente a -9,4% no gráfico, referente a 2020).

<sup>20</sup> Os dados mostrados no Gráfico 5 foram derivados da Tabela 4. As curvas que representam o percentual de crescimento anual de vagas ocupadas pelas modalidades presencial (PREa) e a distância (PADa) foram calculadas com expressão  $p(ano) = \frac{m(ano) - m(ano-1)}{m(ano-1)} 100$ . Aqui, o termo  $p$  representa PREa e PADa, enquanto  $m$  corresponde às matrículas nas modalidades presencial e a distância, respectivamente.

Gráfico 6 - Percentual de vagas ocupadas na modalidade presencial por tipo de IES – 2012-2022<sup>21</sup>



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

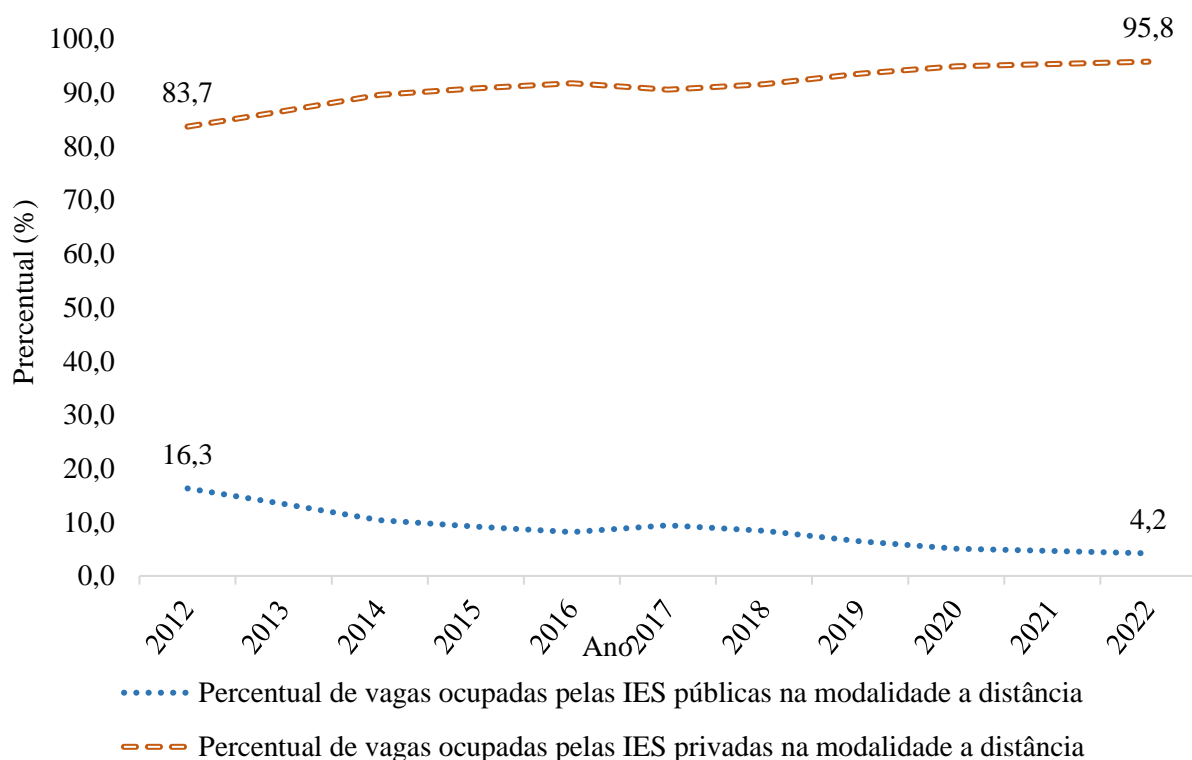
A ocupação de vagas na modalidade presencial concentra-se predominantemente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Desde 2012, início da série histórica analisada, as IES privadas detêm a maior quantidade de matrículas nessa modalidade. Contudo, o Gráfico 6 indica uma tendência de redução do percentual de matrículas nessa modalidade nos anos recentes. Consequentemente, a participação das IES públicas amplia-se no mesmo período. Ainda assim, as IES privadas continuam a representar um percentual muito superior de matrículas na modalidade presencial.

A maior discrepância entre as IES públicas e privadas ocorre no número de matrículas efetivadas na modalidade a distância. A predominância das IES privadas é observada ao longo de todo o período de 2012 a 2022. No Gráfico 7, que apresenta o percentual de matrículas na modalidade a distância por tipo de IES, observam-se, em 2012, os percentuais de 83,7% e

<sup>21</sup> Os dados mostrados no Gráfico 6 foram derivados da Tabela 4. As curvas que representam o percentual de matrículas ocupadas pelas IES públicas (Pu-p) e privadas (Pr-p) na modalidade presencial foram calculadas com expressão  $v(ano) = \frac{u(ano)}{k(ano)} 100$ . Aqui, o termo  $v$  representa Pu-p e Pr-p,  $k$  caracteriza o total de matrículas na modalidade presencial e  $u$  corresponde às matrículas ocupadas pelas IES públicas e privadas no âmbito presencial, e respectivamente.

16,3% para IES privadas e públicas, respectivamente. Essa diferença amplia-se ao longo dos anos, atingindo, em 2022, 95,8% das matrículas na modalidade a distância para as IES privadas.

Gráfico 7 - Percentual de vagas ocupadas na modalidade a distância por tipo de IES – 2012-2022<sup>22</sup>



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Mec/Inep 2024.

Assim, a análise descritiva dos dados evidencia, como tendência e perspectiva, a concentração de matrículas em cursos a distância em instituições de ensino privadas. Esse comportamento, conforme refletido anteriormente e descrito nos dados, segue a mesma tendência da modalidade presencial. Este cenário reforça a necessidade de um compromisso renovado e de ações concretas por parte do Estado e da sociedade, a fim de assegurar a efetiva transformação social e a consolidação de um sistema nacional de educação inclusivo e de qualidade, que caminhe em direção às perspectivas de uma modalidade de qualidade e socialmente referenciada, defendida pelos autores Dourado e Oliveira (2009) e Lima (2014b).

No que diz respeito ao setor público, embora os dados tenham apresentado um aumento na oferta, não se espera que este consiga acompanhar a expansão acelerada da EaD no setor

<sup>22</sup> Os dados mostrados no Gráfico 7 foram derivados da Tabela 4. As curvas que representam o percentual de matrículas ocupadas pelas IES públicas (Pu-d) e privadas (Pr-d) na modalidade a distância foram calculadas com expressão  $w(ano) = \frac{q(ano)}{k(ano)} 100$ . Aqui, o termo  $w$  representa Pu-d e Pr-d,  $k$  caracteriza o total de matrículas na modalidade a distância e  $u$  corresponde às matrículas ocupadas pelas IES públicas e privadas (modalidade a distância), respectivamente.

privado. Há indícios de que a mercantilização e o capital financeiro estão dominando a agenda educacional e de que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instrumento fundamental que avalia instituições, cursos e estudantes, vem sendo sistematicamente modificado nesse contexto. Nesse cenário, no qual se verifica uma disputa desfavorável pelo fundo público – com a necessidade de se priorizarem políticas públicas sociais em detrimento de incentivos ao rentismo –, a eficácia da regulação como ferramenta de combate à mercantilização fica comprometida (Amaral; Oliveira, 2023; Dourado; Moraes; Siqueira, 2024).

Ainda assim, mesmo diante dessas adversidades, a análise dos aspectos políticos relacionados à EaD permanece fundamental. Em concordância com Lima e Faria (2020), ao apontarem a necessidade de uma gestão que considere o hiato entre o que se pratica e o que se deseja alcançar na EaD, a modalidade não pode ser vista apenas como um acontecimento isolado, mas sim, como um processo incorporado aos demais processos institucionais, passando por constante institucionalização e incorporação. Os apontamentos trazidos pelos autores Glatter (1995), Zucker (2002), Kesar (2007) e Platt (2009), referentes à institucionalização em instituições diversas, permitem atentar para o fato de que os gestores precisam estar direcionados à institucionalização da mudança.

Dessa forma, é necessário que os projetos específicos e individuais da EaD sejam transformados em projetos da instituição. Além disso, os autores também contribuem com as indicações de que os gestores devem assegurar condições para o processo de mudança, criando e reorganizando estruturas e equipes de profissionais que estejam voltados para a modalidade (Lima; Faria, 2020). Para além dos desafios internos da gestão e da institucionalização, é importante reconhecer que a EaD precisa ser pensada e desenvolvida conforme as necessidades inerentes à modalidade, com identidade e metodologia próprias.

Na sequência, aborda-se o tema fomento e qualidade na EaD no âmbito das instituições públicas que ofertam essa modalidade educacional no Brasil, considerando a necessidade de constante evolução e aprimoramento da modalidade.

### 3.2.3 Fomento na EaD pública do Brasil

A EaD refere-se a uma modalidade educacional que emprega as TDICs para facilitar o ensino e a aprendizagem. Desde a sua criação como modalidade, a EaD pública no Brasil tem experimentado um crescimento nas últimas décadas, o que é evidenciado pelos dados da seção anterior. Isso deve-se ao fato de que a EaD é claramente tomada como modalidade de ensino

para a rápida expansão de vagas no ensino superior (Alonso, 2010, p. 1320). No Brasil, a regulamentação da EaD foi estabelecida por meio de várias normativas e decretos, com o objetivo de promover a democratização e a expansão do ensino, assegurar a qualidade e garantir a equivalência entre os cursos ministrados a distância e os presenciais (Lima; Ramos, 2015).

Sobre o assunto, Lima e Ramos (2015) sublinham que:

EaD, nesse período, passa a ser fortalecida com a implementação dos consórcios entre as esferas público-privadas, que estabelecem a oferta de cursos a distância com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). A educação a distância online torna-se alvo das iniciativas do governo para atender às demandas educacionais, em especial à formação de professores (Lima; Ramos, p. 56).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge nesse contexto de consórcios para oferta de cursos na modalidade a distância com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conforme apontado por Fonseca (2020). O projeto da UAB é resultado de uma colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e companhias estatais, inserida no contexto do Fórum das Estatais pela Educação. As pesquisadoras Lima e Faria (2020) e Fonseca (2021) observam que propostas de cursos de Educação a Distância (EaD) no setor público se iniciaram por meio de redes organizacionais e consórcios de colaboração, o que levou ao desenvolvimento da UAB.

Sua formalização ocorreu com o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, cujo primeiro artigo já estabelecia como objetivo "[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com vistas à expansão e à descentralização da oferta de cursos e programas de ensino superior no país" (Brasil, 2006). Tal desdobramento se materializa por meio da parceria entre o governo federal, governos estaduais, o Distrito Federal, municípios, empresas estatais e instituições de ensino superior públicas (Brasil, 2006).

A Universidade Aberta do Brasil foi idealizada como um programa de financiamento oferecido por meio de editais, visando ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade EaD. Prioriza-se a formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica pública que não possuem graduação, além de se oferecer formação continuada a professores graduados. Da mesma forma, fomenta-se e direciona-se a oferta de cursos para dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (Brasil, 2024). No quadro a seguir, apresentam-se os principais cursos que foram ofertados por meio desse programa.

Quadro 2 - Relação dos cursos ofertados de 2013 a 2023 por ordem de estudantes matriculados por curso

|   |
|---|
| Cursos  |
| Pedagogia   |
| Matemática  |
| Administração pública   |
| Gestão pública  |
| Letras português  |
| Geografia   |
| Gestão pública municipal  |
| História  |
| Continua.   |
| Continuação.  |
| Gestão em saúde   |
| Computação  |
| Ciências biológicas   |
| Letras inglês   |
| Física  |
| Letras espanhol   |
| Química   |
| Docência para a educação profissional e tecnológica – docente EPT |
| Educação física   |
| Pedagogia - EPT   |
| Biologia  |
| Mídias na educação  |
| Ciência e 10!   |
| Ensino de matemática no ensino médio                              |
| Administração   |
| Filosofia   |
| Docência para a EPT   |
| Informática na educação   |
| Sistemas de informação  |
| Ensino de filosofia no ensino médio                               |
| Informática em saúde  |
| Música  |
| Artes visuais   |
| Ciências contábeis  |
| Tecnologia em sistemas para internet                              |
| Ciências agrárias   |
| Educação inclusiva/especial                                       |
| Letras libras   |
| Formação de mediadores pedagógicos digitais para EaD              |
| Língua brasileira de sinais - libras                              |
| Complementação pedagógica   |
| Biblioteconomia   |

Continua.

|   |              |
|---|--------------|
|   | Continuação. |
| Informática   |              |
| Gestão da educação pública  |              |
| Literatura e ensino   |              |
| Ensino de sociologia no ensino médio  |              |
| Formação pedagógica para graduados não licenciados - rede                                     |              |
| Saúde da família  |              |
| Ciência e tecnologia  |              |
| Educação do campo   |              |
| Educação ambiental e geografia do semiárido numa abordagem interdisciplinar                   |              |
| Ensino de matemática  |              |
| Pedagogia licenciatura plena em educação infantil e anos iniciais do ensino fund.(1 ao 5 ano) |              |
| Gestão em enfermagem  |              |
| Educação inclusiva  |              |
| O ensino de língua portuguesa e matemática numa abordagem transdisciplinar                    |              |
| Ensino de química   |              |
| Educação profissional e tecnológica   |              |
| Gestão ambiental  |              |
| Gestão escolar  |              |
| Informática na educação   |              |
| Educação especial e inclusiva   |              |
| Educação física escolar   |              |
| Tecnologia em hotelaria   |              |
| Gestão educacional em rede  |              |
| Ciências sociais  |              |
| Tecnologias educacionais e educação a distância   |              |
| Educação especial   |              |
| Educação e tecnologias digitais   |              |
| Libras e educação inclusiva   |              |
| Cuidado pré-natal   |              |
| Tecnologia em Gestão ambiental  |              |
| Letras língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas                          |              |
| Direito administrativo e Gestão pública   |              |
| Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar   |              |
| Alfabetização e letramento  |              |
| Educação a distância  |              |
| Educação infantil   |              |
| Mídias digitais para a educação   |              |
| Gestão educacional  |              |
| Ensino de ciências e matemática   |              |
| Tecnologia em Gestão hospitalar   |              |
| Letras português  |              |
| Letras língua inglesa   |              |
|   | Continua.    |

Continuação.

|  |
|--|
| Educação profissional, científica e tecnológica  |
| Ensino de Ciências   |
| Educação em direitos humanos   |
| Ciências da computação   |
| Gestão e educação ambiental  |
| Psicologia da educação   |
| Gestão pedagógica na escola básica   |
| Artes visuais digitais   |
| Letras língua espanhola  |
| Gestão do agronegócio  |
| Educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos    |
| Educação, contemporaneidade e novas tecnologias  |
| Redes de computação distribuída  |
| Ensino de biologia   |
| Gestão e coordenação pedagógica  |
| Docência em educação profissional e tecnológica – Docente EPT                                      |
| Dança  |
| Teatro   |
| História, cultura africana e afrobrasileira  |
| Saúde indígena   |
| Gestão de recursos hídricos, ambientais e energéticos  |
| História, Ciências, ensino e sociedade   |
| Linguística aplicada e ensino de línguas   |
| Especialização em oratória, transversalidade e didática da fala para formação de professores       |
| Ciências naturais e matemática   |
| Tecnologia educacional   |
| Turismo  |
| Especialização em ensino integrado de filosofia, geografia, história e sociologia para professores |
| Educação permanente para estratégia saúde da família   |
| Ensino de genética   |
| Língua espanhola   |
| Inovação em educação mediada por tecnologias   |
| Gestão de pessoas com ênfase em gestão por competências  |
| Língua portuguesa  |
| Ensino de química e biologia   |
| Letras português e espanhol  |
| Ensino interdisciplinar sobre infância e direitos humanos  |
| Letramento informacional: educação para a informação   |
| Filosofia da educação  |
| Interdisciplinar em patrimônio, direitos culturais e cidadania                                     |
| História e cultura afro-brasileira e africana  |
| Gestão de políticas públicas em gênero e raça  |

Continua.

|  |              |
|--|--------------|
|  | Continuação. |
| Metodologias de ensino em matemática   |              |
| Educação musical: fundamentos técnicos e pedagógicos de aprendizagens  |              |
| Formação pedagógica  |              |
| Inovação em Mídias interativas   |              |
| Gestão de instituições públicas  |              |
| Interdisciplinar em artes  |              |
| Arte educação intermediática digital   |              |
| Especialização de Gestão em saúde - PNAP   |              |
| Produção de mídias para educação <i>online</i>   |              |
| História e cultura afrobrasileira  |              |
| Letras/libras  |              |
| Gênero, raça etnia e sexualidade   |              |
| Hotelaria  |              |
| Ensino de geografia  |              |
| Educação musical   |              |
| Ciências da natureza - segunda licenciatura  |              |
| Estratégias para conservação da natureza   |              |
| Direitos humanos e contemporaneidade   |              |
| Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas  |              |
| Música popular brasileira  |              |
| Atendimento educacional especializado  |              |
| Ensino de língua portuguesa e suas literaturas   |              |
| Metodologias ativas  |              |
| Tecnologias e sistemas de informação   |              |
| Gênero e sexualidade na educação   |              |
| Docência em biologia   |              |
| Ciências naturais - habilitação: biologia, física e química  |              |
| Saúde coletiva, área de concentração em saúde da família   |              |
| Interdisciplinar em estudos sociais e humanidades  |              |
| Saúde mental   |              |
| Robótica educacional e suas tecnologias no ensino de matemática  |              |
| As áfricas e suas diásporas  |              |
| Especialização em Gestão pública-PNAP  |              |
| Educação em direitos humanos   |              |
| Ciências econômicas  |              |
| Letras/língua portuguesa   |              |
| Biodiversidade   |              |
| Tecnologias digitais na educação básica  |              |
| Gênero e diversidade na escola   |              |
| Bullying, violência, preconceito e discriminação na escola   |              |
| Literaturas de língua portuguesa. identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares. |              |
| Diversidade e educação inclusiva no contexto das Ciências naturais   |              |
|  | Continua.    |

|   |              |
|---|--------------|
|   | Continuação. |
| Ciências da linguagem com ênfase em língua portuguesa   |              |
| Saberes e práticas na educação infantil   |              |
| Tecnologia em gestão de recursos humanos  |              |
| Gestão pública municipal  |              |
| Prevenção ao uso indevido de drogas — previna   |              |
| Tecnologia segurança pública, justiça e cidadania   |              |
| Educação ambiental  |              |
| Psicopedagogia institucional  |              |
| Educação, meio ambiente e sustentabilidade  |              |
| Educação profissional e tecnológica-complementação pedagógica                                       |              |
| Linguagens e educação a distância   |              |
| Docência para educação profissional e tecnológica - docente EPT                                     |              |
| Didático-pedagógica para educação em enfermagem   |              |
| Ciências da natureza  |              |
| Educação em gênero e direitos humanos   |              |
| Estratégias didáticas para a educação básica com uso de TIC   |              |
| Estudos linguísticos e literários   |              |
| Sociologia no ensino médio  |              |
| Sociologia  |              |
| Dimensões da humanização: filosofia, psicanálise, medicina  |              |
| Letras espanhol e literatura hispânica  |              |
| Letras língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas                                  |              |
| Tutoria em educação a distância   |              |
| História do Brasil  |              |
| Ensino de geografia e pesquisa  |              |
| Integrada em Ciências, matemática e linguagens  |              |
| Gestão de cooperativas  |              |
| Gestão da segurança pública   |              |
| Docência em educação física escolar   |              |
| Letras - língua portuguesa  |              |
| Orçamento, governança e Gestão de riscos no setor público   |              |
| Educação para a diversidade e cidadania   |              |
| Letras italiano   |              |
| Geoprocessamento  |              |
| Mineração e meio ambiente   |              |
| Produção e gestão de mídias digitais educacionais   |              |
| Tecnologias aplicadas ao ensino de biologia   |              |
| Ensino interdisciplinar em saúde e meio ambiente na educação básica                                 |              |
| Docência na educação profissional, técnica e tecnológica  |              |
| Tradução/interpretação de libras e português  |              |
| Educação especial na perspectiva da educação inclusiva  |              |
| Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileira |              |
|   | Continua.    |

Continuação.

Letras língua portuguesa  
Saúde na educação  
Especialização em artes e tecnologia  
Interdisciplinar em Ciências naturais  
Processos e produtos criativos  
Especialização em formação pedagógica para a educação profissional e tecnológica  
Educação: métodos e técnicas de ensino  
Ensino de sociologia  
Ensino de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental  
Tecnologias educacionais  
Desenvolvimento sustentável para educação básica  
Ensino de língua e literatura nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos  
Contabilidade e finanças públicas municipais  
Letras: habilitação em língua inglesa  
Ensino de história  
Ciências naturais  
Literatura e ensino de outras linguagens  
Docência na educação profissional  
Controle da Gestão pública municipal  
Tecnologia em Gestão pública - ok  
Formação docente para a educação profissional integrada com a educação básica na modalidade proeja  
Gestão financeira - esp.  
Engenharia ferroviária  
Engenharia ambiental  
Desenvolvimento infantil  
Gestão do turismo e desenvolvimento sustentável  
Educação na cultura digital  
Tecnologia digitais aplicadas a educação  
Controle da Gestão pública  
Ensino das artes visuais: abordagens metodológicas e processos de criação  
Gestão de bibliotecas escolares  
Gestão de sistemas e serviços públicos de saúde  
Inclusão e diversidade na educação  
Inovação e tendências educacionais  
Gestão social e políticas públicas do patrimônio cultural  
Educação especial e inclusiva na perspectiva transdisciplinar.  
Alfabetização e multiletramentos  
Tecnologia em Gestão pública  
Prática integrativas e complementares em saúde  
Ciências da religião  
Ecologia  
Estado e direito dos povos e comunidades tradicionais

Continua.

|  |              |
|--|--------------|
|  | Continuação. |
| Empreendedorismo e inovação  |              |
| Educação e tecnologias digitais  |              |
| Educação inclusiva com ênfase na educação de surdos                                      |              |
| Docência na educação profissional e tecnológica  |              |
| Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio       |              |
| Bioenergia   |              |
| Gestão financeira  |              |
| Línguas estrangeiras modernas  |              |
| Literaturas africanas de língua portuguesa   |              |
| Tecnologias agrícolas  |              |
| Gestão comercial   |              |
| Práticas musicais em contextos educacionais  |              |
| <b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUÊSA COMO 2ª LÍNGUA PARA SURDOS</b>                            |              |
| Educação: currículo e ensino   |              |
| Gênero, diversidade e direitos humanos   |              |
| Inovação em unidades de informação   |              |
| Metodologias e práticas para o ensino fundamental  |              |
| Educação empreendedora   |              |
| Ensino de língua e literaturas hispânicas  |              |
| Historia social da cultura   |              |
| Interdisciplinar em ciências da computação   |              |
| Tecnologia em educação e processos de trabalho: alimentação nas instituições de educação |              |
| Educação para o patrimônio cultural e artístico  |              |
| Educação física na educação básica   |              |
| Tecnologia em jogos digitais   |              |
| Educação de jovens e adultos   |              |
| Gestão em saúde mental   |              |
| Educação ambiental interdisciplinar  |              |
| Tendências da educação matemática  |              |
| Produção cultural  |              |
| Docência na língua espanhola   |              |
| Política de promoção da igualdade racial na escola                                       |              |
| Práticas pedagógicas: tecnologias para EaD e ensino híbrido                              |              |
| Governança pública em saúde  |              |
| Letras português - segunda   |              |
| Artes cênicas  |              |
| Desenvolvimento de aplicações para dispositivos moveis                                   |              |
| Educação e tecnologias   |              |
| Estudos da linguagem e formação docente  |              |
| Ciências e 10!   |              |
| Letras português e espanhol (dupla habilitação)  |              |
| Gestão universitária   |              |
|  | Continua.    |

| Continuação.   |
|--|
| Ensino da língua portuguesa  |
| Atividade física e saúde no contexto da educação básica                                |
| Artes com ênfase em música   |
| Ensino de culturas africanas, da diáspora, e dos povos indígenas                       |
| I Docência para a educação profissional e tecnológica – docente EPT                    |
| Tecnologia sucroalcooleira   |
| Língua inglesa   |
| Educação do campo: metodologias para o ensino de Ciências da natureza e matemática     |
| Tradução audiovisual acessível/legendagem para surdos e ensurdecidos                   |
| Tradução audiovisual acessível/audiodescrição  |
| Design instrucional de curso na modalidade a distância                                 |
| Docência para educação penitenciária   |
| Pedagogia do campo   |
| Tecnologia da informação para educadores   |
| Letras com habilitação em língua e literaturas de língua portuguesa e língua espanhola |
| Estudos do atlântico e da diáspora africana  |
| Formação pedagógica educação física  |

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados do SisUAB (2024).<sup>23</sup>

No quadro 2, é possível verificar os cursos ofertados de 2013 a 2023, conforme os dados coletados no Sistema de Gestão do Programa Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). Este sistema é alimentado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) ofertantes de cursos UAB, cujos dados servem de base para o acompanhamento e o financiamento dos cursos UAB. É possível evidenciar que, dos 309 cursos levantados, a maior parte é voltada para a formação de professores, o que demonstra a tendência do movimento de expansão, com vistas a interiorizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Essa busca por capilarização e acesso à educação superior para cursos de graduação e pós-graduação, proposta com a criação da UAB, está manifesta logo no art. 1º, parágrafo único, do Decreto e tem como objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

<sup>23</sup> Disponível em <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/paginas/relatorio/dados-institucionais/consulta.xhtml>  
Acesso em: 08 mar. 2023.

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

A Universidade Aberta do Brasil surge com a intenção de expandir o acesso ao ensino superior, proporcionando educação a diversas pessoas de diferentes localidades e capacitando professores da educação básica pública. No entanto, a UAB enfrenta desafios significativos que podem afetar diretamente a oferta, a qualidade e a continuidade da EaD, impactando-a em aspectos macro.

Nesse particular, Deus, Cruz e Lima (2023) discutem a política de financiamento da UAB e apontam que a dependência de editais para financiamento causa instabilidade. Além disso, os valores propostos nesses editais para a equipe pedagógica e multidisciplinar estão abaixo do necessário para manter os cursos, o que resulta em insegurança e interrupções nos programas da UAB. Cruz (2021) complementa essa discussão ao destacar as dificuldades enfrentadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) com relação à manutenção dos programas vinculados à alocação de recursos via Termos de Execução Descentralizada (TEDs). A instabilidade e a insegurança dos editais, muitas vezes, não correspondem às necessidades delineadas nos planos operacionais das instituições antes do início das atividades, desincentivando sua participação no programa.

Com base nas considerações expostas por Cruz (2022) e Deus, Cruz e Lima (2023), é possível reconhecer a importância de se advogar pela adoção da modalidade como política de Estado, em vez de limitá-la a uma oferta vinculada à administração governamental vigente. A incorporação da modalidade como uma política pública educacional poderia, potencialmente, aumentar a eficácia do programa.

A crítica estende-se também ao modo como a UAB opera dentro de um contexto neoliberal na educação, transferindo recursos públicos para IES por meio de editais, precarizando o trabalho docente, sobrecarregando turmas e limitando a autonomia pedagógica dos professores. Isso caracteriza-se mais como uma política governamental do que como uma política de Estado (Lima, 2013; Cruz, 2022; Deus, Cruz e Lima, 2023).

Quanto ao Programa Sistema UAB, por não ser uma política pública estável, as IES dependem de processos seletivos irregulares, o que afeta diretamente a capacidade e a qualidade da oferta contínua da EaD no setor público. A expansão e a estruturação da EaD pública no cenário educacional do Brasil estão condicionadas ao investimento governamental, sugerindo

uma relação entre o suporte financeiro estatal e a qualidade oferecida, considerando-se vários aspectos relevantes.

Nesse sentido, as instabilidades e limitações apontadas anteriormente corroboram a tese defendida por Fonseca (2020). A autora ressalta que simplesmente ampliar a oferta da EaD por meio de incentivos e políticas de crescimento não garante a inclusão qualitativa. Os argumentos da autora integram-se às visões anteriores de Lima (2013), Cruz (2022) e Deus, Cruz e Lima (2023) e destacam a importância de a EaD ser incorporada como uma política nacional de Estado, sustentada por teorias sólidas, planejamento adequado e financiamento baseado em políticas públicas, assegurando, assim, sua qualidade como modalidade educacional.

A qualidade da EaD pública é afetada tanto pela quantidade quanto pelo tipo de incentivo que recebe, e a dependência de fomento é um fator que influencia diretamente a qualidade da EaD pública no Brasil. Esses gargalos demonstram a importância do apoio estatal para garantir a infraestrutura necessária, a formação de professores e o desenvolvimento da modalidade.

Outro programa de fomento bastante importante para a expansão da EaD em outros níveis de ensino foi a Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil), instituída pelo Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011, que revogou o antigo Sistema e-Tec, instituído pelo Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007, transferindo para os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) e para os Institutos Federais a responsabilidade de ofertar cursos técnicos na modalidade EaD (Cruz, 2018). Também em 2011, foi aprovada a Lei n.º 12.513, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e inseriu em sua estrutura a Rede e-Tec Brasil, ficando esta responsável pela oferta de cursos na modalidade EaD (Cruz; Lima, 2019).

A despeito de não termos discutido todas as questões deste capítulo exaustivamente, os aspectos aqui abordados servirão de base para o aprofundamento, no capítulo seguinte, do tema central desta dissertação, intitulado "O Ambiente Virtual de Aprendizagem como elemento constituinte da EaD: conceito, histórico e materialização". Este capítulo trará definições e o desenvolvimento histórico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, além de abordar as principais plataformas usadas como AVA, o entendimento dos AVA enquanto política institucional e, finalmente, detalhar o local da pesquisa e como a Educação a Distância se estabeleceu nesta instituição educacional.

#### **4 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA EaD: CONCEITO, HISTÓRICO E MATERIALIZAÇÃO**

[...] os caminhos que a sociedade contemporânea está tomando a partir do impacto da integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação têm exigido uma revisão de concepções, metodologias e recursos. Estar diante deste processo nos faz refletir em busca da ampliação de discussões em torno da relação entre as tecnologias, a cultura digital e a educação (Aren; Fofonca, 2014, p.07).

As mudanças advindas da globalização e dos avanços tecnológicos podem ser percebidas em diversos segmentos da sociedade contemporânea. Até alguns anos atrás, os teóricos da comunicação definiam como mídia de massa apenas a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. No início da década de 1990, os sistemas eletrônicos interativos baseados em computação e telefonia eram definidos como mídias emergentes (DeFleur; Ball-Rokeach, 1993). Atualmente, contudo, a internet já é tratada como uma nova mídia de massa (Hohlfeldt; Martino; França, 2001; Moraes, 2003). A rede de computadores que forma a internet saiu das redes de pesquisas de universidades e outras instituições para se tornar um sistema de comunicação que abrange parcelas expressivas da população em grande parte do mundo, o que a transformou em parte da cultura de massa (Castells, 2000, 2003; Leitão; Costa, 2000, 2003).

Ao focar a discussão nas TDICs, vale esclarecer que o conceito adotado aqui é equivalente ao defendido por Lima *et al.* (2024). As TDICs são definidas como ferramentas/artefatos tecnológicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e representadas pela integração de diversas tecnologias digitais que interligam dispositivos, softwares e meios de comunicação para disseminar informações em várias formas, incluindo vídeo, áudio, texto e imagens (Lima *et al.*, 2024). Quando usadas na educação de maneira ética e responsável, as TDICs tornam-se um recurso técnico promissor. Esse uso monitorado, crítico e consciente promove a renovação e a transformação, incorporando métodos que fomentam a reflexão crítica, a independência e a inovação entre professores e alunos.

O uso das TDICs na modalidade em questão visa a contribuir para a oferta e a mudança da educação, para além dos modelos tradicionais e pragmáticos de ensino, alterando o enfoque do mero ato de instruir para o processo colaborativo de ensino-aprendizagem. Busca-se, assim, formas de utilização e abordagens na interação e no relacionamento entre os participantes, na resolução de problemas, na elaboração de modelos e hipóteses de trabalho e, principalmente, na construção de projetos educacionais em que o uso das tecnologias seja planejado (Rodrigues, 2021).

Além disso, a arquitetura pedagógica e de gestão proposta por Lima (2014b) identifica várias estruturas que, juntas, contribuem para a construção e a oferta da EaD. Dentro dessa rede de estruturas e processos, o AVA emerge como uma ferramenta tecnológica de suporte.

O AVA, conforme a arquitetura pedagógica e de gestão<sup>24</sup> defendida, entrelaça-se com componentes fundamentais e precisa ser parte integrante do planejamento na oferta de EaD. Isso porque é o espaço onde os estudantes da modalidade a distância estão alocados, impactando significativamente a oferta, a retenção, a realização e a satisfação dos alunos.

O AVA surge, portanto, com uma abordagem multidimensional, ampliando o tempo e o espaço educativos e desempenhando um papel fundamental na mediação dos processos educativos. Este capítulo visa a apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, abordando seu conceito, sua definição, seu histórico e as principais plataformas utilizadas.

Além disso, explora-se como o AVA, vinculado à política institucional, contribui para a materialização da EaD oferecida pela instituição. O capítulo também descreve o campo de estudo escolhido, detalhando sua estrutura, sua gestão e sua organização de forma macro, e examina a estrutura de gestão, organização e oferta da EaD na instituição.

Este capítulo está estruturado em quatro seções, sendo elas: 4.1 Conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 4.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem como Política Institucional de Materialização da EaD; 4.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: panorama e estrutura gerencial e os caminhos da EaD na instituição; e 4.4 O panorama da EaD e o histórico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no IF Goiano.

#### **4.1 Conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**

Conforme discutido no capítulo anterior, "Educação a Distância no Brasil: entre conceitos, histórico e características", ao se analisarem os conceitos e o contexto histórico, observa-se que a EaD não é uma inovação passageira no âmbito educacional brasileiro. Pelo

---

<sup>24</sup> Conforme Lima (2014b), a estrutura da arquitetura pedagógica e de gestão da EaD deve considerar as características dessa modalidade, principalmente as que a diferenciam da modalidade presencial. Essa arquitetura pedagógica e de gestão pode ser entendida como o planejamento e a organização dos elementos que compõem a EaD, englobando desde a concepção do curso até a avaliação da aprendizagem, enquanto a arquitetura de gestão se refere à estruturação dos processos administrativos, financeiros e de recursos humanos necessários para a sustentação da oferta. Para que funcione adequadamente, a autora enfatiza a importância do trabalho coletivo entre professores, gestão e equipe de TI, articulando as três dimensões: acadêmico-pedagógica, tecnológica e de gestão (Lima 2014b). Rodrigues (2021) avança nessas análises e complementa que a arquitetura pedagógica e de gestão, quando pautada pelos preceitos da tecnologia social e da teoria crítica da tecnologia, se torna uma forma de construir projetos educacionais contra-hegemônicos. Sob essa ótica, “[...] tais projetos assumem, na relação entre educação e tecnologia, novas possibilidades para a construção de uma educação crítica, autônoma e emancipatória” (Rodrigues, 2021, p.89).

contrário, ela vem sendo continuamente delineada, estruturada, caracterizada, formulada, implementada, monitorada, regulamentada e avaliada. Com base nesta pesquisa e nos autores referenciados no Capítulo 3, nota-se que a EaD, enquanto política pública de oferta do ensino superior no Brasil, consolida-se historicamente como um elemento estável e permanente da educação pública superior.

Esse processo de construção, institucionalização, aceitação, adoção e integração da EaD pelo Estado institui a modalidade como política social, alinhando-a às necessidades sociais e focando na construção de direitos e no desenvolvimento dentro do contexto socioeconômico e político. As instituições públicas que ofertam essa modalidade de ensino podem desempenhar um papel importante na sua consolidação e legitimação.

Para que a oferta e a materialização da modalidade ocorram de forma social, educativa e dialógica, diversos aspectos são necessários na sua implantação, dentre os quais: estrutura física e tecnológica, recursos humanos qualificados e equipamentos atualizados (Lima, 2014b; Fonseca, 2020; Rodrigues, 2021; Cruz, 2022).

No desenvolvimento e na materialização da EaD, as dimensões e os aspectos destacados no parágrafo anterior são considerados princípios norteadores no processo de institucionalização e consolidação da modalidade, estando o Ambiente Virtual de Aprendizagem localizado na dimensão de "estrutura física e tecnologia". A EaD socialmente referenciada é uma modalidade educacional na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre, principalmente, com o uso das TDICs. Estas devem ser empregadas de forma a suscitar a crítica consciente, configurando-se como uma ferramenta para superar os obstáculos da distância ou do tempo. Rodrigues (2021) descreve a EaD como uma forma de organização do processo educativo, destacando como sua principal característica o fato de que professores e alunos não se encontram fisicamente juntos ao longo de toda a formação.

O termo AVA é a tradução da expressão em inglês *Virtual Learning Environment* (VLE), sendo também conhecido como Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA) ou, em inglês, *Learning Management System* (LMS). Esses termos são frequentemente utilizados de forma intercambiável para se referir a um AVA. Pereira, Schmitt e Dias (2007), em seus estudos, indicam que certos termos estão frequentemente associados aos AVAs em publicações nacionais e aos LMSs em publicações internacionais. Na literatura brasileira, os termos mais comuns incluem aprendizagem baseada na Internet, educação ou aprendizagem online, ensino ou educação a distância via Internet e *e-learning*. Já nos textos internacionais, os termos mais

frequentes são *Web-based learning*, *online learning*, *Learning Management Systems*, *Virtual Learning Environments* e *e-learning*, entre outros.

Para Paulsen (2002), o SGA se caracteriza como:

Sistema de Gestão da Aprendizagem é uma noção de sentido lato utilizada para um vasto leque de sistemas que organizam e permitem o acesso a serviços de aprendizagem online para estudantes, professores e administradores. Estes serviços incluem geralmente o controlo do acesso, a disponibilização de conteúdos de aprendizagem, ferramentas de comunicação e organização dos grupos de utilizadores (Paulsen, 2002, p.27).

No entanto, segundo Haguenaer *et al.* (2009), há confusões nos significados atribuídos aos termos, o que evidencia a necessidade de esclarecer a relação entre esses conceitos.

Enquanto que nos AVA, as características associadas ao conteúdo, como linguagem, interatividade, navegação, arquitetura da informação e design gráfico influem mais na percepção do usuário, nos SGA, por sua vez, a atenção está mais voltada para a seleção e configuração das ferramentas a serem utilizadas em um determinado curso ou disciplina. (...) Uma vez realizadas as configurações, selecionadas as estratégias de comunicação e de aprendizagem, informadas e declaradas essas estratégias aos participantes, preenchidas as ferramentas com conteúdo pré-definidos e ativado o “curso”, pode-se afirmar que o conjunto forma um AVA (Haguenaer et al, 2009, p. 19).

Conforme indicam Haguenaer *et al.* (2009), o termo SGA é mais usado e voltado para requisitos de sistema direcionados à gerência e à arquitetura computacional, que são essenciais e possuem grande valor na engenharia de software. Já o conceito de AVA apresentado por Paulsen (2002) em seus estudos é de que o termo AVA “[...] é uma expressão usada, em certa medida, em substituição a *LMS*” (p.34). Para o coordenador da Educação a Distância Internacional do Instituto para a Inovação na Formação, os SGAs também podem ser conhecidos como AVAs ou plataformas de aprendizagem, e esses sistemas permitem que a instituição desenvolva materiais de ensino, disponibilize cursos aos estudantes, realize testes e avaliações, além de criar bancos de dados dos estudantes com a possibilidade de monitorar seus respectivos resultados e progressão de forma eletrônica (Keegan, 2002). Para Haguenaer, Mussi e Filho (2012), ao definirem o AVA como uma realidade onde o processo educativo se materializa, sendo um espaço de aprendizagem construtivista:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem não são *softwares* propriamente ditos, mas sim, ambientes criados a partir de ferramentas ou *softwares* especialistas, estes por sua vez desenvolvidos para facilitar o trabalho de criação dos Ambientes Virtuais. AVAs não existem unicamente para auxiliar na montagem de cursos, mas sim, como o próprio nome já diz, são ambientes

utilizados para facilitar ou promover a aprendizagem (Haguenauer; Mussi; Filho, 2012, p.14).

As autoras Pereira, Schimitt e Dias (2002) afirmam que o AVA é um espaço onde ocorre a mediação do processo de ensino-aprendizagem, mas também apresentam em seu conceito que nesse espaço também ocorrem a gestão, o gerenciamento e a administração da ferramenta, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo. Assim, as autoras ressaltam que:

[...] o termo AVA deve ser usado para descrever um software baseado em um servidor e modelado para gerenciar e administrar os variados aspectos da aprendizagem, como disponibilizar conteúdos, acompanhar o estudante, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. No entanto, o autor comenta que embora exista uma variedade de pacotes informatizados que procuram controlar todo o processo de aprendizagem, não há razão para presumir que ferramentas individualizadas não possam ser agregadas para criar um ambiente de aprendizagem on-line mais flexível. Diante disso, a definição de AVA deve ser ampla, considerando não somente um pacote de software pronto, mas também qualquer tentativa de criar ambientes baseados em ferramentas individualizadas (Pereira et al., 2002, p.6).

Nesse contexto, a autora Ruas (2016), em sua dissertação de mestrado, apresenta o AVA como um termo contemporâneo frequentemente usado no campo da educação, definindo-o como:

[...] AVA surgem como novos espaços viabilizados pelas TDIC e que contam com a integração de múltiplas mídias e tecnologias digitais, que possibilitam a interação e ainda níveis diversos de interatividade a partir de interfaces amigáveis e acessíveis. Assim, a interação online entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EaD ocorre por meio de TDIC síncronas, em que as trocas ocorrem em tempo real, ou seja, quando os atores envolvidos no processo estão conectados à internet no mesmo momento, ou por meio de TDIC assíncronas, que possuem características contrárias à primeira, pois, com estas, as interações são realizadas em tempos e espaços distintos, ou seja, as trocas não acontecem em tempo real (Ruas, 2016, p.72).

Para Weller (2007), em vez de alternar ou discutir as definições de AVA e LMS, ele os considera sinônimos, definindo-os como:

[...] um sistema de *software* que combina uma série de ferramentas diferentes que são usadas para fornecer sistematicamente conteúdo online e facilitar a experiência de aprendizagem em torno desse conteúdo. Essa definição é suficientemente ampla para englobar a maioria dos AVAs reconhecidos, independentemente de terem uma pedagogia subjacente associada a eles. No entanto, ela exclui deliberadamente sites sob medida ou ferramentas específicas que podem ser usadas em um contexto de aprendizagem, mas que, por si só, não constituem um AVA. O ponto sobre um AVA é que se trata de um sistema corporativo, de abrangência institucional, usado por uma variedade de educadores para oferecer uma gama

de cursos; ele não é específico para um curso ou função (Weller, p.5, 2007, tradução nossa).

Buscando avançar no estudo proposto, no presente trabalho entende-se, conforme aponta Lima (2014b), que o AVA é um marco divisor no modelo pedagógico da EaD. Dentro do universo das TDICs, caracteriza-se, atualmente, como uma plataforma (ambiente criado a partir de *softwares*) que visa à oferta, à construção, à difusão e à promoção da educação, sendo utilizado no ensino-aprendizagem a distância.

O principal objetivo de um AVA é a constituição de um ambiente de aprendizado organizacional que facilite a oferta e a disseminação de conteúdos educacionais acessíveis, dinâmicos e interativos, que, conforme apontado, visa à oferta, à construção, à difusão e à promoção da educação, sendo utilizado no ensino-aprendizagem a distância. Por meio dessas plataformas, é possível não apenas acessar materiais didáticos, mas também interagir com outros participantes e produzir e socializar conhecimentos.

Além disso, os AVAs desempenham um papel importante na gestão administrativa e acadêmica da EaD, podendo abranger, a depender da política institucional, todos os níveis de ensino ofertados. Dessa forma, consolidam-se como um canal central de comunicação e gestão nesta modalidade de ensino.

Contudo, é fundamental que seu uso seja pautado por princípios pedagógicos sólidos, pois a utilização inadequada pode resultar em práticas vazias de sentido e significado, como alertam Silva e Paiva (2023). Nesse contexto, o alerta direciona-se a situações em que o AVA é reduzido a um mero repositório de materiais estáticos, sem a devida mediação e intencionalidade pedagógicas (Santos, 2018; Rodrigues, 2021). Há também o risco de se cair em um "obscurantismo", segundo Rodrigues (2021), em que a tecnologia, por si só, é vista como solução, deixando-se de lado a reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento autônomo, consolidando a concepção determinista e tecnicista do uso de tecnologias no processo educativo.

Esse cenário pode ser agravado pela "financeirização" da EaD, em que a expansão desmedida da oferta, visando ao lucro, anda lado a lado com as políticas que materializam essa financeirização da educação superior. Nesse sentido, Dourado (2019) amplia a reflexão sobre as forças que moldam o cenário educacional contemporâneo, ao afirmar que:

A temática democracia, Estado e educação é muito instigante e faz parte da agenda brasileira, sobretudo das políticas e gestão da educação. Essa tríade tem sido objeto de lutas e movimentos diversos. Se partirmos da premissa que vivemos em um cenário de mudanças que impactam a vida social, as políticas públicas e, nesse contexto, a educação, a partir de proposições,

tensionamentos e desafios em escala global, nacional, local e institucional, essa discussão ganha em escala, sobretudo num contexto de grandes retrocessos e, paradoxalmente, de resistências. Não por acaso, ao remeter à relação democracia, Estado e educação, a temática permite resgatar processos históricos, bem como situar os embates atuais expressos em retrocessos no campo das políticas públicas, decorrentes e fruto de orientações hegemônicas conservadoras no âmbito das relações sociais vigentes. Nessa perspectiva, é fundamental situarmos a presença de uma agenda global transnacional, cuja proposição é cada vez mais homogeneizadora e, paradoxalmente, plural e combinada. Essa agenda é demarcada pelo ethos capitalista por meio de dinâmicas da sociedade que se inter cruzam, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as arenas, inclusive na educação (DOURADO, 2019, p. 2).

Neste cenário, conforme alertado por Dourado (2019) acerca dos riscos da financeirização e dos retrocessos nas políticas públicas para a educação, observa-se a ação governamental na expansão da educação superior mercantil. Esse processo tem permitido que as IES, principalmente as instituições privadas, se beneficiem de um significativo afrouxamento regulatório, que se manifesta, por exemplo, na flexibilização das exigências de infraestrutura e dos critérios de qualidade da EaD. Como consequência, nota-se o uso dos AVAs na oferta de cursos com turmas superlotadas, tutoria insuficiente e falta de suporte técnico adequado, comprometendo a qualidade do processo formativo e dificultando o acesso dos alunos a uma formação com amplitude, profundidade e criticidade. Dessa forma, o uso do AVA necessita de um planejamento pedagógico consistente e de um compromisso institucional com a qualidade educacional, a fim de que a tecnologia se torne um meio para a construção do conhecimento, e não um fim em si mesma (Rodrigues, 2021).

O escopo deste trabalho não abrange uma descrição minuciosa das funcionalidades, dos recursos e das ferramentas específicas que compõem um AVA. O foco recai sobre a compreensão, a partir dos resultados desta pesquisa, dos aspectos qualitativos que envolvem a utilização dessas plataformas no contexto da crescente modalidade EaD no Brasil, que, apesar de seu potencial, enfrenta desafios significativos relacionados à qualidade socialmente referenciada e à equidade. Investigam-se, portanto, a metodologia, as estratégias, os princípios norteadores, os critérios educacionais, pedagógicos e de gestão, bem como os requisitos e as intencionalidades institucionais que permeiam a adoção e o uso dos AVAs. Além disso, analisa-se como a legislação e as políticas públicas são empregadas para legitimar, definir, acompanhar e incentivar a adoção e o uso dos AVAs, sublinhando sua relevância na modalidade EaD.

A partir desta contextualização, na seção a seguir, procede-se a uma exploração detalhada do histórico e da evolução dos AVAs.

#### 4.1.2 Histórico dos AVAs e a sua importância na promoção e oferta da EaD

Ambientes Virtuais de Aprendizagem são sistemas computacionais que utilizam a *web*<sup>25</sup> para controlar, desenvolver, gerenciar e acompanhar atividades interacionais em diferentes formas e graus. Além disso, em configurações e versões completas, permitem o gerenciamento de aspectos administrativos e gerenciais voltados à gestão da instituição que os utiliza. Para entender o potencial dos AVAs, é necessário considerá-los como algo muito mais complexo do que um simples conjunto de páginas web ou um agrupamento de sites com ferramentas de interação. Segundo Santos (2003), "[...] um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação, no qual seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem" (p. 3).

Existem diversos tipos de AVAs que, ao longo dos anos, com a globalização e o avanço da tecnologia, passam por adaptações ou são descontinuados. Alguns desses ambientes são voltados exclusivamente à disponibilização de conteúdos, materiais, ferramentas, atividades avaliativas e documentos, configurando-se como repositórios educacionais. Há outros AVAs que possuem estruturas com maior número de funcionalidades e recursos. Esses ambientes oferecem desde um espaço formativo, que se propõe a facilitar a comunicação entre os envolvidos, até um espaço para a gestão da oferta educacional, feita com o uso das TDICs. Eles disponibilizam ferramentas e recursos destinados à gestão institucional, ao gerenciamento e à organização de estudantes, materiais, professores e ao uso de ferramentas técnicas e pedagógicas.

Nesse sentido, ao concentrarem-se na dimensão formativa e colaborativa da educação, na reflexão crítica e na autonomia intelectual e ao configurarem-se como uma ferramenta com diferentes níveis de acesso ao conhecimento, os AVAs diferenciam-se de certas tendências educacionais alinhadas a perspectivas identificadas como neoliberais e ultraneoliberais, conforme já explicitado na seção 3.1, "Conceitualização e Histórico da EaD". Estas, frequentemente, enfatizam a lógica de mercado e a individualização do processo de aprendizagem.

---

<sup>25</sup> O termo *web* refere-se a sistemas que operam sob o protocolo HTTP e cujas interfaces são acessíveis via navegador, construídas sobre estruturas de hipertexto ou hiperídia, variando desde uma página simples até sites completos, focados em aplicações interativas com funcionalidades complexas. Em resumo, a *web* engloba softwares que facilitam a interação e a gestão de negócios em um ambiente virtual, permitindo acesso e manipulação por meio de interfaces de usuário em navegadores (Gonçalves *et al.*, 2005).

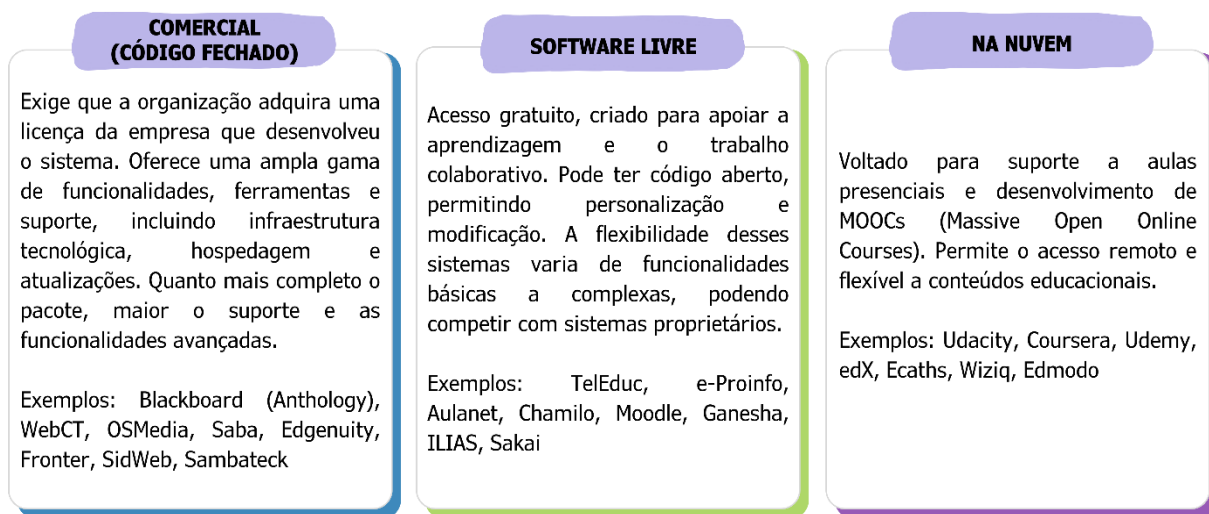
Cabe ressaltar que, conforme a definição e o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem adotados neste estudo, a concepção de AVA como estrutura voltada meramente para repositório educacional distingue-se daquela defendida para a modalidade EaD. Propõe-se que um AVA, para ser considerado abrangente, contemple mais do que a oferta e a disponibilização de ferramentas, recursos ou *softwares*. Sugere-se que ele tenha como escopo o desenvolvimento de uma estrutura pedagógica e de gestão que possa ser, ao mesmo tempo, integrada, colaborativa, interativa e dialógica.

As primeiras plataformas integradas para a criação e oferta de cursos na *web*, segundo Franco *et al.* (2003), surgem na década de 1990, quando o primeiro navegador para *web* permite que as telas deixem de ser textuais e passem a apresentar elementos gráficos, imagens e uma linguagem icônica para computadores. Ainda segundo Franco *et al.* (2003), a partir desse momento, os primeiros AVAs para a educação são modelados e programados para serem usados especificamente em atividades de aprendizagem e, embora os ambientes criados nessa geração possuíssem funcionalidades similares, percebe-se a construção de intencionalidades e características distintas para cada ambiente novo que era criado. Nesse mesmo período, no cenário nacional, a visão e a usabilidade do AVA restringem-se unicamente à função de ferramenta educacional (Franco *et al.*, 2003).

A autora Filatro (2008), em sua tese, destaca três momentos distintos no desenvolvimento dos sistemas de aprendizagem: o primeiro, voltado para a centralização e simplificação da administração de programas educativos; o segundo, focado na criação e captura de novos conteúdos, particularmente relevante no contexto corporativo, além de enfatizar a composição e o armazenamento de conteúdo educacional com vistas à reutilização; em 2000, surge uma terceira onda, que desloca o enfoque dos conteúdos e volta os olhares para a formação de espaços virtuais de aprendizagem. Segundo a autora, esses espaços começam a se assemelhar mais a comunidades do que a simples repositórios, valorizando a interoperabilidade, a reutilização e o compartilhamento.

Segundo Clarenc (2013, p. 46), os AVAs são classificados em três tipos: comerciais, de *software* livre e na nuvem.

Figura 6 - Classificação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem



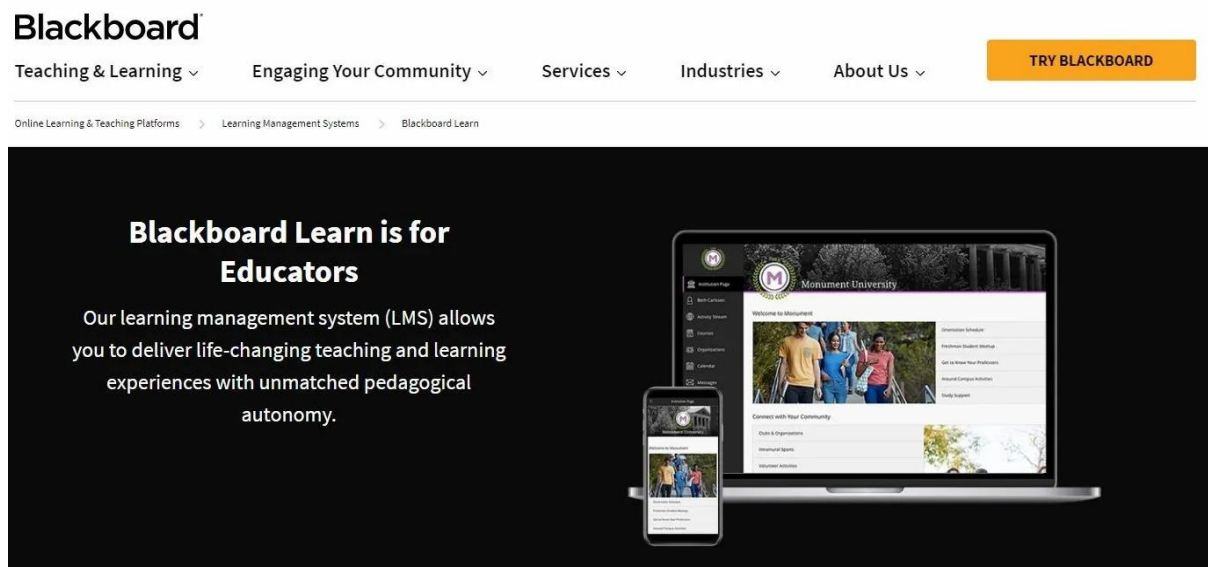
Fonte: Elaborado pela autora conforme Clarenc (2013).

Apresentam-se, a seguir, alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas breves conceituações, uma síntese dos estudos de diversos autores, como Santos (2006; 2016), Silva (2011), Sales, Valente, Aragão (2010), Santos e Araújo (2009) e Lemos (2003):

#### 4.1.2.1 Blackboard, WebCT e a Anthology

A Blackboard foi fundada em 1996 e caracteriza-se como um sistema de gestão de aprendizagem; em 2005, passa a ser utilizada em mais de 60 países, ganhando também espaço no cenário educacional brasileiro e sendo adotada por diversas instituições educacionais privadas (Ruas, 2016).

Figura 7 - *Print* da tela inicial do site Blackboard



Fonte: *Print* Clarenc (2013, p. 91)<sup>26</sup>

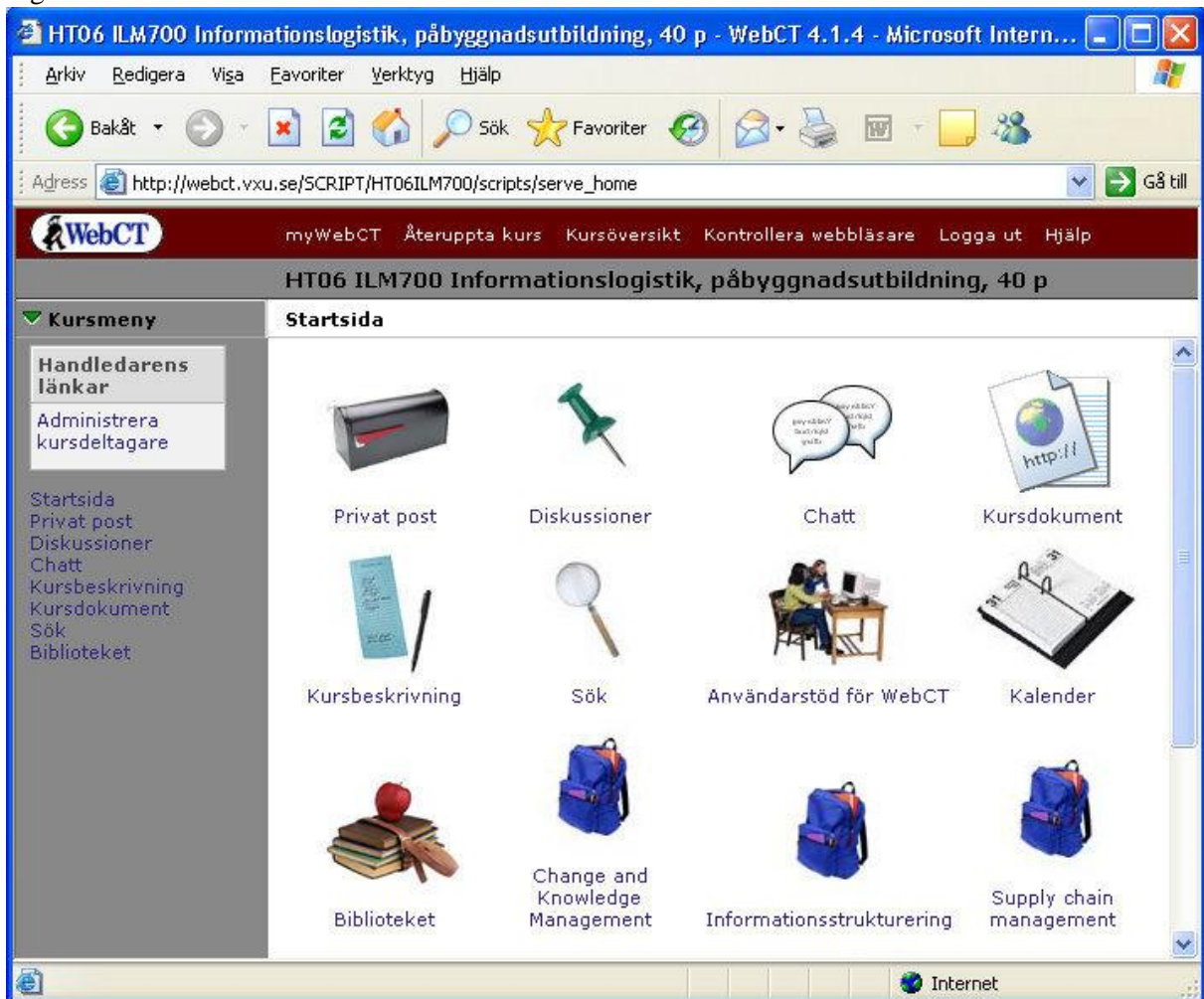
Em 2005, a *WebCT* se junta à *Blackboard* e, recentemente, em 2021, passou por outra fusão e agora se chama *Anthology*. Essa plataforma de gestão comercial possui mais de 150 milhões de usuários em 80 países, buscando oferecer uma carteira abrangente de soluções inovadoras. Ela promete auxiliar as empresas educacionais na construção de "[...] ecossistemas de gestão e aprendizagem que impulsionem o sucesso institucional e do aluno [...]".

Ao analisar o contexto, observa-se a proximidade conceitual e ideológica com a perspectiva da plataformização como meio de solução de tudo e para todos. Porém, esse movimento difundido como meio para a transformação social e histórica nem sempre se aplica integralmente ao campo da educação. Ou seja, os atores sociais e as discussões humanas foram e permanecem fundamentais para a construção e continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar um modelo como pronto, ou seja, uma plataforma única, e não em construção, tende-se a seguir a perspectiva de plataformas que ofertam apenas conteúdos, eximindo-se da discussão crítica e formativa, que é parte do processo educativo. Frente ao exposto, é importante manter o olhar atento às crescentes ações privadas no contexto público que têm favorecido a plataformização na educação brasileira, que cada vez mais tende a tornar-se focada na transmissão de conteúdos “padronizados” e “replicados massivamente”, alheios aos princípios de uma educação que busque a qualidade, o debate crítico e a emancipação do cidadão para sua atuação na sociedade.

<sup>26</sup> Disponível em <http://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumentoevaluacion-LMS-materiales-digitales-recursos-web30>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Figura 8 - Print da tela inicial do WebCT

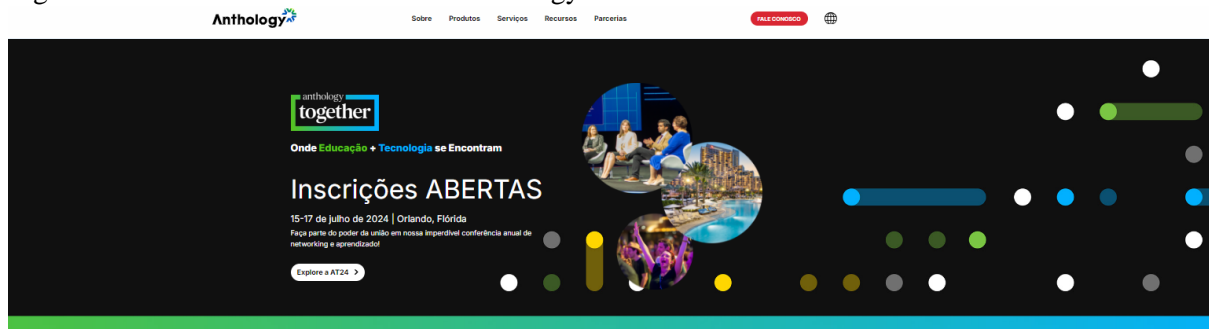


Fonte: Hrastinski, 2015 p.6<sup>27</sup>

Para compor o Grupo A, a empresa resultante da fusão da *Veritas Capital* ("Veritas"), da *Leeds Equity Partners* ("Leeds") e da *Providence Equity Partners LLC* ("Providence") é a antiga controladora da *Blackboard*. A sede da empresa está localizada em Boca Raton, na Flórida, e a empresa também possui filiais, uma delas em Reston, Virgínia.

<sup>27</sup> Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/242544867>. *Participating in Synchronous Online Education*. Acesso m: 01 ago. 2024.

Figura 9 – Print da tela inicial do site Anthology



## Um mundo de aprendizado sem limites

Nossa equipe no mundo inteiro trabalha todos os dias para oferecer à comunidade global de educação experiências dinâmicas e baseadas em dados, para que alunos e educadores possam atingir suas metas. Nós nos esforçamos para criar um mundo estimulante e infinito de aprendizado sem limites.

Desenvolvimento do conhecimento em números



Fonte: *Print* do site *Anthology* <sup>28</sup>

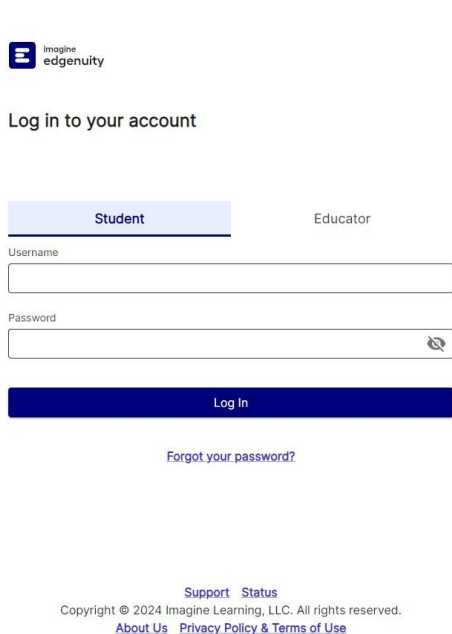
### 4.2.1.2 Edgenuity

Tem início em 1997, em Michigan, como *Education2020*. Muito difundida no mercado norte-americano, essa plataforma oferece conteúdos voltados para o sistema educacional básico. No início, foi pensada para ser um *software* que proporcionasse acesso ao ensino para crianças que, por algum motivo, não tinham condições de frequentar a escola presencialmente. Com o tempo, foi amplamente adotada por diversas instituições na oferta de educação básica.

Um destaque importante é que a *Edgenuity* apresenta conteúdos prontos para seus clientes, desde o jardim de infância até o 12º ano, abrangendo disciplinas básicas e, caso necessário, pacotes com disciplinas de recuperação, eletivas/optativas, técnicas, entre outras. Durante a pandemia de COVID-19, a empresa se tornou ainda mais popular ao ser integrada a diversas instituições durante o período de ensino remoto (O'Donovan, 2021).

<sup>28</sup> Disponível em <https://www.anthology.com/pt-br/sobre>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Figura 10 - *Print* da tela inicial do site Edgenuity



Edgenuity

Log in to your account

Student Educator

Username

Password

Log In

[Forgot your password?](#)

[Support](#) [Status](#)

Copyright © 2024 Imagine Learning, LLC. All rights reserved.  
[About Us](#) [Privacy Policy & Terms of Use](#)



Fonte: *Print* do site Edgenuity <sup>29</sup>

#### 4.2.1.3 Teleduc

É o primeiro AVA de código aberto brasileiro, um projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), considerado um *software* livre construído para atender às demandas da EaD. Esse ambiente é desenvolvido de forma colaborativa, com todas as ferramentas pensadas, organizadas e estruturadas para atender às necessidades relatadas pelos usuários. Foi um projeto premiado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na categoria Pesquisa e Desenvolvimento em EaD, sendo premiado em 1º lugar nacionalmente (Rocha, 2002).

Uma das características desse projeto, considerada importante pela equipe que o desenvolve, é a simplicidade de manuseio da plataforma, que deve ser versátil para ambientes formais e informais de educação. O *TelEduc* oferece personalização pelos usuários, permitindo a seleção de ferramentas conforme as necessidades específicas do contexto e objetivos de uso.

A primeira versão como *software* livre foi lançada em 2001, um marco pioneiro tanto para o *software* nacional de EaD quanto para o *software* livre brasileiro voltado à Educação. A partir de sua disponibilização como *software* livre e com código-fonte aberto, várias instituições públicas e privadas aderiram ao uso do *TelEduc*. Algumas dessas instituições foram: Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias (FUNDAP), Marinha do Brasil, Pontifícia

<sup>29</sup> Disponível em <https://auth.edgenuity.com/Login/Login/Student>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Uberaba (Uniube), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade São Francisco (USF) (Rocha, 2002).

Figura 11 - *Print* da tela inicial do TelEduc



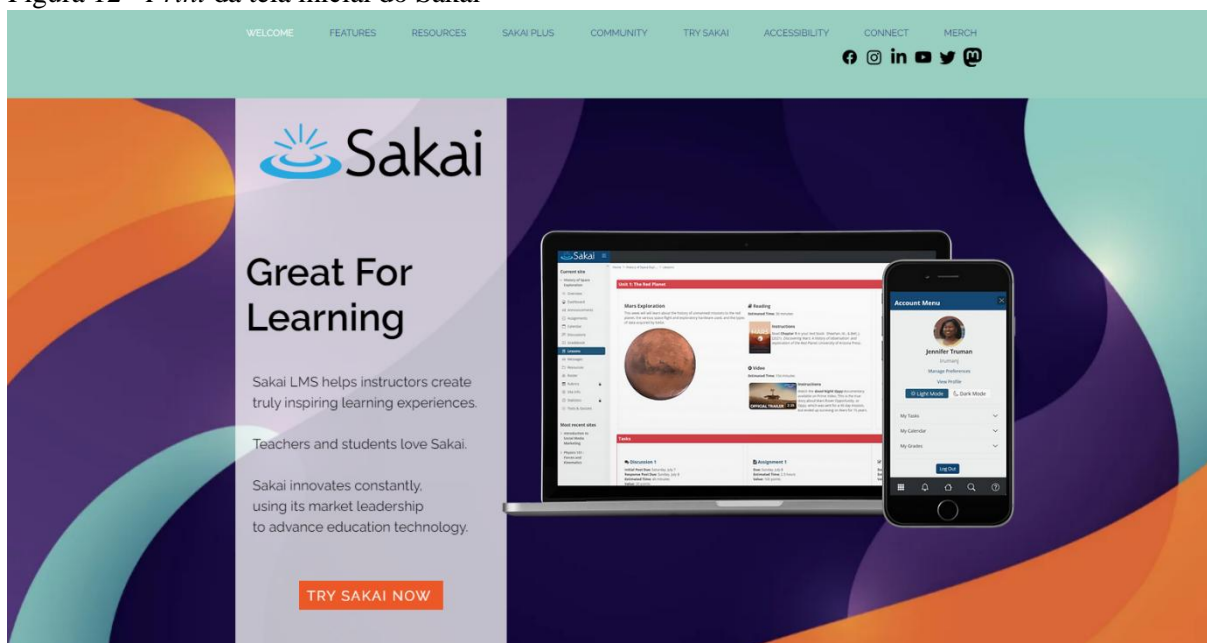
Fonte: NIED/UNICAMP<sup>30</sup>

#### 4.2.1.3 Sakai

Trata-se de uma ferramenta de *software* livre, de código aberto, desenvolvida em *Java* e com diversas funcionalidades acadêmicas e de gestão. Para gerenciar o projeto, foi criada a Fundação Sakai, que integra várias universidades, como a Universidade de Indiana, a Universidade de Michigan, a Universidade de Yale, a Universidade de Stanford e a Universidade Politécnica de Valência. Não há uma empresa responsável pelos direitos, venda, desenvolvimento ou comercialização, mas algumas empresas associadas à Fundação *Sakai* fornecem serviços de suporte e consultoria relacionados ao Sakai.

<sup>30</sup> Disponível em <https://www.nied.unicamp.br/teleduc/historico/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Figura 12 - Print da tela inicial do Sakai

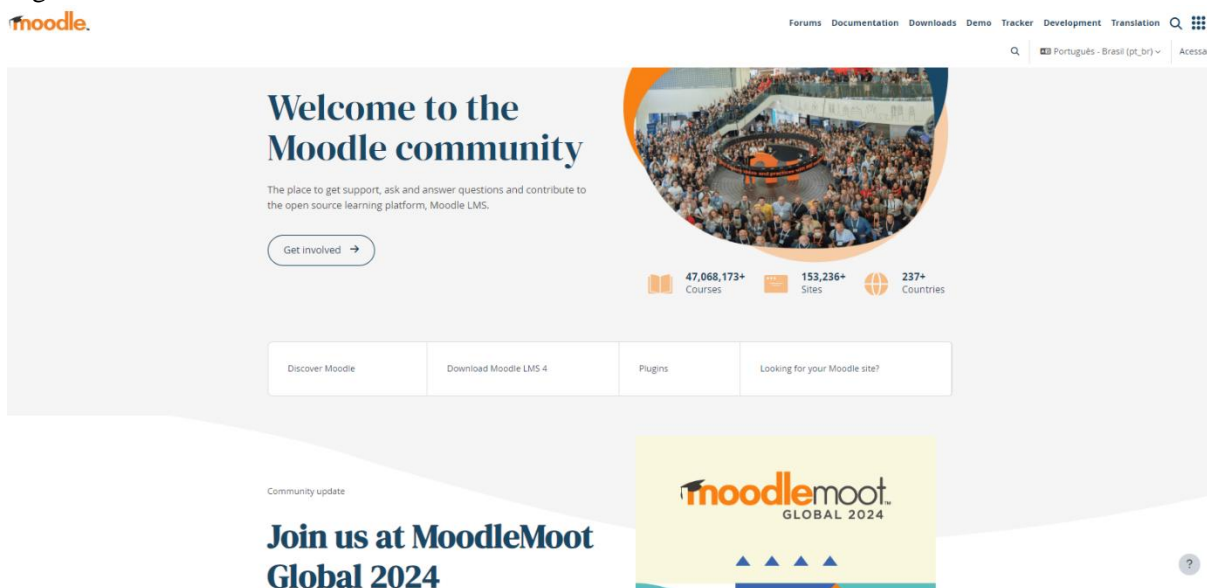


Fonte Print do site Sakai <sup>31</sup>

#### 4.2.1.4 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)

O Moodle, criado em 1999 por Martin Dougiamas, é um software para a construção e administração de cursos online baseados na *web*, sendo um dos mais populares e utilizados no país com finalidade educacional (Santos, 2012b).

Figura 13 - Print da tela inicial do Moodle



Fonte Print do site Moodle.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Disponível em <https://www.sakailms.org/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

<sup>32</sup> Disponível em <https://moodle.org/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Concebido com base na filosofia de software livre e de código aberto e na pedagogia social construtivista<sup>33</sup>, o Moodle é distribuído gratuitamente e pode ser baixado diretamente do site oficial. Sua instalação é possível em diversos ambientes, como MS-Windows, Linux e Unix.

Segundo Fernandes e Dantas (2009), o Moodle está traduzido para 75 idiomas e é utilizado em mais de 200 países. A plataforma conta com uma comunidade ativa e atuante de profissionais das mais diversas áreas, o que proporciona segurança para aqueles que desejam iniciar um trabalho usando essa ferramenta.

O Moodle permite o gerenciamento e a oferta de cursos e possui diferentes recursos e ferramentas para a criação e a gestão de cursos. Pode ser utilizado, organizado e formatado de distintas maneiras, possui ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, entre diversas outras ferramentas que podem ser configuradas e formatadas de acordo com as necessidades dos usuários.

O Moodle tem sido muito usado na oferta de cursos EaD, no suporte a cursos presenciais que utilizam carga horária a distância e em cursos semipresenciais. Além de suas variadas aplicações e possibilidades de uso, o Moodle permite o envolvimento de diferentes atores no processo, como administradores do sistema, professores, tutores e alunos, possibilitando que a formação, a reflexão, a interação, a colaboração, a comunicação, a ação pedagógica ou administrativa e a mediação ocorram nesse espaço.

Para a utilização do Moodle<sup>34</sup>, é necessário que o usuário possua um servidor web próprio com suporte a *PHP* e um banco de dados. O Moodle é uma plataforma robusta e em constante evolução, que oferece recursos como temas customizáveis, acesso via dispositivos móveis e uma vasta gama de *plugins*.

A construção de projetos educacionais contra-hegemônicos, conforme proposto por Rodrigues (2021), perpassa pela organização e manutenção de um ecossistema tecnológico, como elucidado pelo CGI.br (2024). Este ecossistema tecnológico, por sua vez, abrange, entre outros componentes, a normatização e a regulamentação institucional, a ambiência institucional, a infraestrutura, a conectividade e os equipamentos digitais.

---

<sup>33</sup> A pedagogia social construtivista é caracterizada por um processo dinâmico e social, no qual a mediação possui centralidade na construção do conhecimento por meio da interação entre o sujeito, o objeto e o contexto social, busca-se culminar em uma aprendizagem oportuna e significativa. As ideias estão intrinsecamente ligadas, criando uma visão holística do processo de aprendizagem (Filatro, 2008).

<sup>34</sup> O Moodle está disponível na versão 4.4.2+ (disponível em: <https://download.moodle.org/releases/latest>). Oferece um banco de temas (disponível em: <https://moodle.org/plugins/browse.php?list=category&id=3>), versão mobile (disponível em: <https://download.moodle.org/mobile/>) e um diretório de plugins (disponível em: <https://moodle.org/plugins/?q=>).

Independentemente da plataforma tecnológica ou do modelo político-pedagógico adotado pela Instituição de Ensino Superior (IES), a arquitetura pedagógica e de gestão para a oferta de educação a distância, incluindo a modalidade emergencial, articula três dimensões: acadêmico-pedagógica, tecnológica e de gestão (Lima, 2014b; Rodrigues, 2021; CGI.br, 2024). Tal articulação envolve uma equipe multidisciplinar com formação pedagógica e técnica para atuação na modalidade, bem como a incorporação do trabalho coletivo e da gestão como processo.

A EaD, segundo Lima (2014b), constitui-se como uma prática social educativo-dialógica, resultante de um trabalho coletivo, autoral e colaborativo. Essa prática, por sua vez, é direcionada ao desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das TDICs, condicionando a criação de uma ambiência e um ecossistema<sup>35</sup> tecnológico voltados para a formação crítica, autônoma e emancipadora.

Esta perspectiva coaduna-se com a de tecnologia social, conforme apresentada por Rodrigues (2021), a qual orienta a gestão e consolida os princípios, as estruturas e as práticas pedagógicas inerentes a esse processo, incluindo os princípios formativos.

O AVA destaca-se como ferramenta e plataforma educacional, integrando uma dimensão da arquitetura pedagógica e de gestão da EaD. Constitui, então, uma dimensão na composição do ecossistema e da ambiência tecnológica (Lima 2014b; Lima 2024a; 2024b). O ecossistema tecnológico e a ambiência tecnológica, por sua vez, são elementos importantes para a oferta de processos de ensino-aprendizagem mediados pelo uso de TDICs (CGI.br, 2024). Em síntese, tais elementos viabilizam a organização e o desenvolvimento da EaD, além de fomentarem a construção colaborativa do conhecimento em diferentes contextos, síncronos ou assíncronos (CGI.br, 2024, p. 132).

No documento elaborado pelo CGI.br (2024), intitulado “Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados”, há uma seção específica dedicada aos “Componentes para a Infraestrutura Digital e Educacional”. Nela, aborda-se seu uso no campo educacional e a necessidade da criação e manutenção do ecossistema tecnológico.

Para a oferta de educação a distância, incluindo a emergencial, são necessárias a organização e a manutenção de um **ecossistema tecnológico** que considere, dentre outros, os seguintes componentes: infraestrutura, conectividade e equipamentos digitais (CGI.br, 2024, p. 132).

---

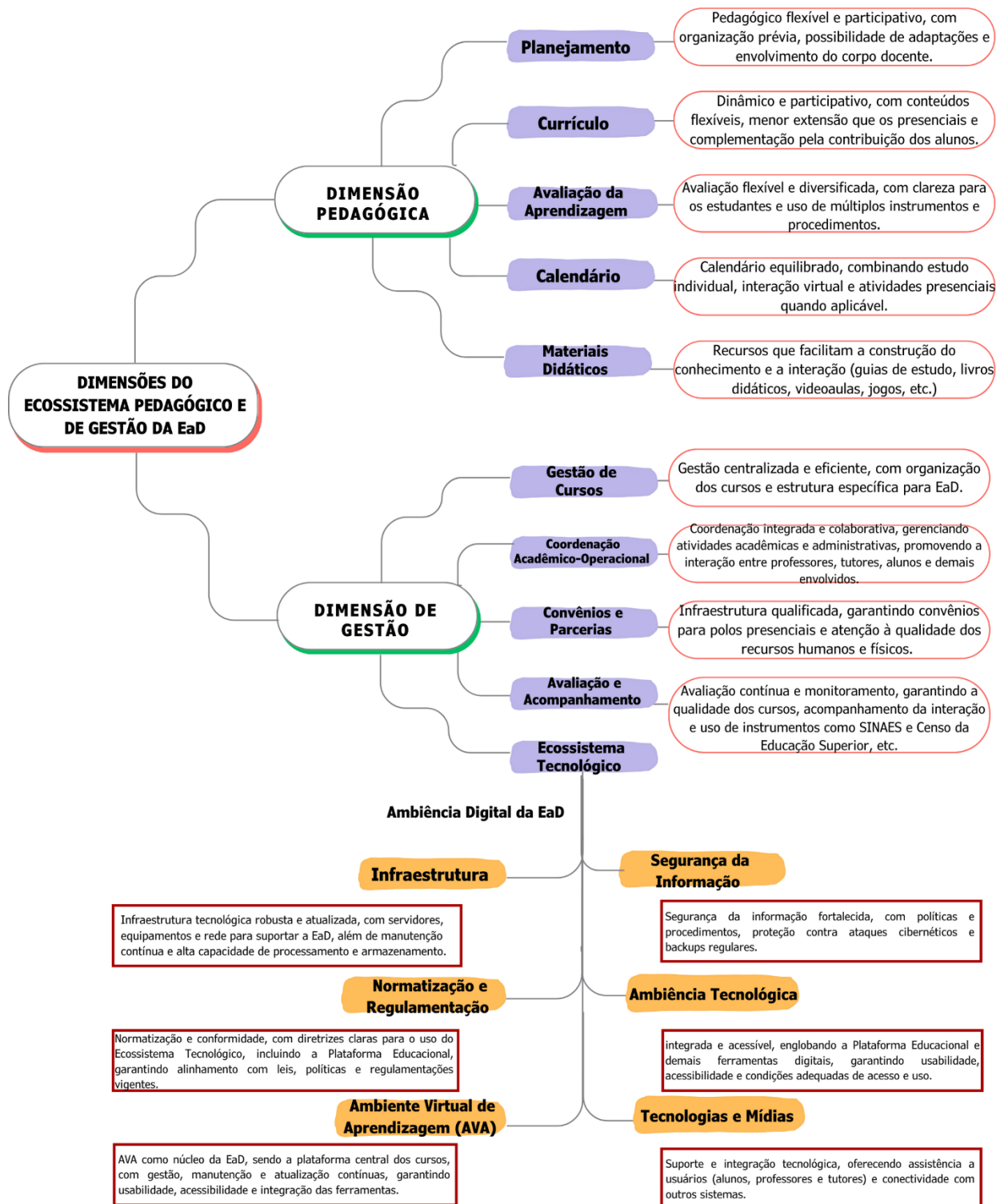
<sup>35</sup> Neste trabalho, adota-se a definição de ecossistema de Odum (1971) como uma comunidade de organismos definidos e a rede de interações que se estabelecem entre eles e o ambiente.

Em consonância com essa perspectiva, é importante discutir a tecnologia integrada à prática educacional contemporânea, transcendendo os conceitos de inovação ou eficiência. Faz-se necessário ampliar o olhar e compreender as relações econômicas, políticas e sociais da tecnologia no campo educacional, buscando entender sua razão de ser, a serviço de que interesses se encontra e os requisitos para a infraestrutura digital necessária à oferta educacional (Freire, 1984; CGI.br, 2024).

Uma infraestrutura digital para a educação, além de seu papel basilar na construção e manutenção de um processo educacional de qualidade, acessível e amplo, exige que tais princípios sejam considerados na implementação e na manutenção da tecnologia. Vale reforçar que a infraestrutura deve ser disponibilizada e mantida [...]. Por isso, ter o “ecossistema tecnológico” educacional inserido na cadeia produtiva é uma decisão estratégica (CGI.br, 2024, p.133)

Nesse panorama, a defesa de Lima (2014b) acerca dos elementos a serem considerados na construção da arquitetura pedagógica e de gestão para a EaD, juntamente com a justificativa para cada dimensão, encontra complementaridade na perspectiva da CGI.br (2024) sobre a importância da construção, do desenvolvimento, da manutenção e da normatização de um ecossistema tecnológico de apoio à oferta educacional. Os dados apresentados por ambos, e aqui adaptados e organizados para a análise de nosso objeto de estudo, são representados na Figura 14, a seguir.

Figura 14 - Dimensões do ecossistema pedagógico e de gestão da EaD



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lima (2014b, 2024a, 2024b), Rodrigues (2021) e CGI.br (2024).

A Figura 14 elaborado com base nos achados de Lima (2014b, 2024a, 2024b), Rodrigues (2021) e CGI.br (2024) apresenta a estrutura e as dimensões do ecossistema pedagógico e de gestão da EaD na organização e gestão da EaD, com destaque para a ambiência digital. Dentro desse contexto, o Ambiente Virtual de Aprendizagem integra esse ecossistema. Como se pode observar no decorrer da análise desta seção e da interpretação da Figura 14, o AVA é uma plataforma educacional que se constitui como parte integrante do ecossistema tecnológico. Portanto, deve estar em conformidade com a política pedagógica e com a política de gestão da instituição, bem como em consonância com a sua estratégia e prática educacional.

O uso das plataformas educacionais nas instituições e na oferta do processo de ensino-aprendizagem na educação é uma temática em ascensão (CGI.br, 2020), impulsionado, em sua maioria, por empresas privadas, o que impacta a educação pública. Nessa esteira, o Grupo de Trabalho de Plataformas Educacionais do CGI.br (2024) sublinha três questões críticas nesse processo, as quais merecem breve atenção:

(1) a falta de transparência e abertura das soluções digitais adotadas pelas instituições de ensino; (2) as ameaças à soberania nacional em relação à infraestrutura tecnológica e à autonomia científica; e (3) o uso comercial de dados de alunos e a vigilância das atividades educacionais (CGI.br, 2024, p.46).

Os algoritmos, muitas vezes invisíveis, que regem os sistemas educacionais, podem ter efeitos de longo alcance nas práticas de ensino-aprendizagem. As plataformas digitais reorganizam práticas e confrontam valores educacionais (Afonso, 2021).

A plataformação da educação levou a uma contraposição feroz dos valores públicos, os quais são tradicionalmente ancorados em instituições e normas e códigos profissionais que são cada vez mais contornados e superados. Os mecanismos de dataficação, personalização, e a mercantilização penetraram profundamente na edificação da educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais de aprendizagem e os processos de aprendizagem dos alunos, mas também afetando os princípios pedagógicos, bem como a organização das escolas e universidades. Dataficação e personalização de fato levantam muitos aspectos sociais, éticos e questões normativas relativas ao tipo de educação com que as crianças podem se envolver o futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica é um veículo de comercialização e plataformas educacionais se tornaram um campo de batalha para conflitos entre interesses privados, corporativos e públicos. Portanto, a proteção da educação como um bem comum necessita de vigilância extra no que ainda é considerado um setor público, particularmente na Europa (CGI.br, 2024, p. 22-23)

Conforme apontado pelo CGI.br (2024), essa plataformização levanta questões críticas como a falta de transparência das soluções digitais, ameaças à soberania nacional em termos de infraestrutura tecnológica e autonomia científica, e o uso comercial de dados de alunos, acompanhado da vigilância de suas atividades. Esses desafios se somam àqueles inerentes à própria natureza da tecnologia, que, como discutido anteriormente, pode ser subsumida pelo capital e desvirtuada de seu potencial emancipatório (CGI.br, 2024; Afonso, 2021).

A lógica da plataformização, com seus algoritmos muitas vezes invisíveis, reorganiza práticas e confronta valores educacionais, indo além, alterando comportamentos, interações e até processos de decisão nas escolas (CGI.br, 2024; Afonso, 2021; Hillman; Rensfeldt; Ivarsson, 2020). A dataficação e a personalização, inerentes a esse processo, suscitam questões éticas e sociais sobre o futuro da educação, com potencial de transformar os dados de aprendizagem em uma valiosa moeda de troca (CGI.br, 2024).

Políticas públicas a serem propostas e pensadas para o uso das plataformas educacionais, principalmente as utilizadas na oferta da educação a distância emancipatória, e a reflexão crítica sobre o uso dessa tecnologia são importantes para a garantia de uma educação pública de qualidade, alinhada à ética e aos pilares da democracia. Essa discussão é relevante para a construção coletiva de uma educação a distância que esteja, de fato, a serviço de projetos educacionais contra-hegemônicos (Afonso, 2021; Rodrigues, 2021). Diante desse cenário, em que a educação e a tecnologia educacional usada em sua oferta estão suscetíveis à subversão ao capital e ao uso para o interesse neoliberal, tensionando a educação pública e afastando-a de seu papel de formação crítica e emancipatória, constata-se a necessidade de um esforço conjunto de pesquisa e de políticas públicas.

Reconhecendo que não foi possível esgotar todos os temas abordados nesta seção, nem todas as conexões que surgiram, o debate terá continuidade e avançaremos para a próxima seção, na qual será discutida a temática "Ambiente Virtual de Aprendizagem como Política Institucional de Materialização da EaD no IF Goiano

## **4.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem como Política Institucional de materialização da EaD no IF Goiano**

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a modalidade EaD, o desafio é promover, ofertar, gerir e difundir a educação para os diferentes sujeitos do processo educativo, buscando sempre uma ação dialogada com os estudantes, marcada pela interatividade mediada tecnologicamente. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tem o potencial de favorecer

a difusão de conhecimentos, constituindo-se em um espaço plural de aprendizagem, que dialoga diretamente com uma educação emancipadora e com projetos educativos socialmente referenciados, especialmente em instituições públicas (Rodrigues, 2021, p.99).

Conforme o conceito apresentado, o AVA tem potencial para romper barreiras físicas e geográficas, ampliando as possibilidades comunicacionais e educacionais e tornando-se uma ferramenta propulsora para o desenvolvimento da EaD. Ao se falar sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem e como ele é implementado, promovido, configurado, gerido e disponibilizado pela instituição, é importante apresentar e relacionar o conceito de Política Institucional que envolve esse processo.

Para compreender o termo "política", é necessário retornar ao tempo das *pólis*. Nesse contexto, "política" deriva do termo grego *politikós*, que designava os cidadãos pertencentes às *pólis* (as cidades), o qual, por sua vez, deriva do grego antigo *politeia*, configurando-se como o conjunto de sistemas relacionados à *pólis* (Marques Neto, 2004). De acordo com o exposto, a vida coletiva, a organização da sociedade e seus regramentos eram consolidados a partir da participação da comunidade (André, 2002; Evaristo, 2018). Fonseca (2020) aponta que a política é o ato de lidar com diversos procedimentos, buscando soluções para conflitos relacionados a decisões públicas ou particulares. Com base nesse entendimento e observando a visão dos autores, a política institucional refere-se às diretrizes que as instituições criam e implementam em seu contexto.

Os autores Dalfior *et al.* (2015) definem que a política institucional busca compreender os fatores internos e externos que influenciam diretamente a instituição, analisando e explicando comportamentos passados, porém, pensando no futuro e em como essas ações futuras serão orientadas, tendo como foco o processo de gestão da instituição com vistas a todos os seus processos. No Regimento Interno do IF Goiano, a definição de Política Institucional é:

diretrizes gerais de uma determinada área que orientam sobre as ações da instituição e de seus integrantes. Estas ações devem se desenvolver no cumprimento da missão para o alcance da visão, coerentes com a ética e os valores institucionais (IF Goiano, p.5, 2022).

Coadunando com as perspectivas apontadas pelos autores e pela IES, observa-se que as políticas institucionais estão expressas nas diretrizes gerais, documentos, regras e normas da organização. Esses elementos criam a identificação, a organização, os padrões e os parâmetros necessários para a gestão da instituição.

Dessa forma, as políticas institucionais direcionam as ações da instituição, dos gestores, dos servidores públicos e dos colaboradores. Os documentos que as formalizam orientam o

desenvolvimento das atividades, visando a concretizar, total ou parcialmente, a visão futura da instituição.

É importante notar que esses documentos não são analisados de forma isolada, mas como um conjunto interligado e estruturado. O processo de elaboração das políticas institucionais de uma IES requer a participação de toda a comunidade e precisa estar ancorado nos dispositivos legais e normativos institucionais, nos princípios filosóficos, nos valores e na missão da Instituição (IF Goiano, 2024).

Cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social (Brasil, 2006, p.36)

Observa-se que a constituição das IES no cenário nacional varia em tipo, tamanho e estrutura. Elas são criadas com um objetivo específico e se estruturam e organizam de acordo com regras, regimentos e estatutos internos. Todas têm um objetivo e uma responsabilidade em comum: ofertar educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

A criação e o desenvolvimento de uma política institucional que forneça subsídios para uma ação estruturada, voltada para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e participativa, implicam a consideração do acesso livre e aberto ao conhecimento para todos. É importante, então, consolidar vivências de compartilhamento da produção e difusão do conhecimento para evitar o aprofundamento das desigualdades relacionadas ao acesso desigual aos bens culturais, econômicos e sociais.

A EaD é uma modalidade educacional que integra o uso de TDCIs em seu processo formativo. O espaço tecnológico em que os atores do processo educativo interagem, dialogam e participam do processo de ensino-aprendizagem é definido como Ambiente Virtual de Aprendizagem. O processo de interação e diálogo nesse espaço educacional possibilita a construção de conhecimento essencial a formação (Lima, 2014b).

[...] sem dúvida a educação a distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação [...]. A experiência e o saber desenvolvidos no campo da educação a distância podem trazer contribuições significativas para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, definida pela maioria dos especialistas, entre as diferentes modalidades de educação: o cenário mais provável no século XXI será o de sistemas de ensino superior “mistos, ou “integrados” que oferecem

oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias e com atividades presenciais (Belloni, 2001, p.6)

A reflexão sobre a relevância do conhecimento para o contexto atual impulsiona-nos a ponderar sobre os limites de sua difusão. Nesse contexto, compreende-se que, dentro desse ambiente, o aluno tem acesso a diversas funcionalidades e espaços educacionais, nos quais a mediação pedagógica não se limita à interação com o professor. Além do aprendizado pedagógico, a interação do estudante com o AVA, bem como as informações, construções e aprendizagens proporcionadas pelo uso das TICs, tornam-se formas importantes de mediação do conhecimento. Esse processo, realizado de forma crítica e social, com vistas à formação completa, contribui para a construção de uma educação socialmente referenciada, a qual visa ao desenvolvimento da liberdade e da autonomia.

Autonomia, de acordo com Freire (1997), é uma construção cultural, que depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento, e, nesse processo, a convivência com o outro, é fundamental. Para Freire (1997), a autonomia liberta o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades, e, que para aprender a pensar com autonomia e saber, faz-se necessário realizar uma leitura de mundo baseada na compreensão e entendimento das inter-relações entre os homens, entre eles, a natureza, as coisas, o saber, a transcendência. Logo, a autonomia, enquanto confiança em si, como sujeito da história e responsável por suas decisões, torna-se uma categoria conceitual fundamental no processo educativo progressista, que tem a liberdade como utopia. A difusão de conhecimentos no AVA [...], que no exercício de autonomia, constrói, reconstrói e difunde saberes. (Santos, 2018, p. 22).

O processo de ação, reflexão e interação que ocorre dentro do AVA recebe o nome de dupla mediação. Conforme apresentado por Toschi (2011) em seus estudos, esse processo acontece em um curso no qual a educação é mediada pelo uso de tecnologias.

[...] no processo pedagógico a mediação é dupla. Ou seja, no processo de relação dos alunos com os conteúdos há a mediação do professor e a do dispositivo a que o estudante tem acesso, na sua relação com as informações disponíveis. [...]. Daí se falar em dupla mediação no processo de aprender, a mediação do professor e a mediação do dispositivo conectado à virtualidade” (Toschi, 2011, p. 132).

A relação e a dependência da tecnologia na construção de projetos educacionais planejados para a modalidade EaD fazem com que o AVA se caracterize como um dos elementos importantes no processo de mediação, gestão e oferta educacional. Na EaD, a comunicação ocorre predominantemente por meio digital, o que torna o AVA uma ferramenta

importante no processo de oferta, compartilhamento, troca, mediação e construção de conhecimento entre os sujeitos inseridos neste espaço durante seu processo formativo.

Rodrigues (2021) destaca que o planejamento necessita de colaboração, envolvendo a participação dos membros da equipe pedagógica do curso, além de abranger outras dimensões da instituição. A necessidade de colaboração e envolvimento de múltiplos atores contribui para o objeto de estudo, pois a presente análise busca identificar o processo de implementação da EaD em uma instituição de ensino, por meio da análise de diferentes atores da gestão institucional. Ou seja, trata-se de uma especificidade da EaD.

O AVA, quando planejado, organizado, alinhado e colaborativo, cria uma cultura que estimula a geração e o compartilhamento de saberes, estabelecendo uma atmosfera de aprendizado constante e introduzindo uma nova metodologia e dinâmica formativa em comparação com a educação tradicional. O diálogo, a troca e a construção de conhecimento entre esses sujeitos ocorrem dentro desse AVA.

Apesar de cada AVA possuir características próprias e variar de acordo com sua intencionalidade, configuração, pacote de ferramentas e de gestão, no geral, eles possuem e oferecem funcionalidades semelhantes. Weller (2007) avança na análise e afirma que os AVAs possuem três dimensões em sua finalidade, em que cada uma delas representa uma interface e um público diferente.

Institucional – um AVA precisa se integrar a outros sistemas universitários, incluindo registros de alunos, sistemas de bibliotecas, gerenciamento de conteúdo, etc. Ser capaz de fazer isso de maneira eficiente é uma preocupação primordial para os especialistas em TI que implantarão e darão suporte a um AVA.

Acadêmico – embora se pense nos alunos como os usuários finais de um AVA, é a equipe acadêmica que determinará o sucesso de um AVA. Portanto, os métodos para criar cursos, configurar ferramentas e apoiar os alunos serão os principais determinantes na popularidade de um AVA. O suporte para uma variedade de áreas temáticas e pedagogias será importante para esses usuários, bem como a facilidade de uso.

Aluno – o usuário final de um AVA pode ser visto como o aluno. Se a experiência deles não for boa, por exemplo, o sistema é difícil de navegar ou não é robusto, o feedback e o uso do sistema serão ruins, o que inibirá sua aceitação. Para esse grupo, o sistema deve ser fácil de usar e consistente em seu layout, mas o mais importante é agregar valor à experiência de aprendizado. Este é particularmente o caso quando um AVA é implantado no campus. Se o sistema não agregar nenhum valor, então, sendo um grupo estratégico, a maioria dos alunos o evitará. A agregação de valor pode ser em termos de conteúdo adicional, padrões de estudo mais flexíveis, maior suporte e, para alguns usuários, um ambiente mais apropriado. (p.16)

Em consonância com essas premissas, o AVA se configura como o espaço onde a EaD se materializa como prática social, educativa e dialógica. Configura-se como um local de trabalho coletivo, autoral e colaborativo, concebido para integrar tecnologias de informação e comunicação a uma arquitetura pedagógica e de gestão (Lima, 2014, p.60). Essa integração, observada como significativa e comprometida com o desenvolvimento humano, visa a uma educação inclusiva e transformadora, que promova a autonomia, a criticidade e a emancipação dos sujeitos.

Dentro do AVA, coexistem diferentes públicos, cada um com suas prioridades e necessidades. Portanto, a qualidade da EaD nesses ambientes transcende o simples fazer técnico. Ela se alinha ao pensamento de Rodrigues (2021), *que* argumenta que a tecnologia na educação deve ser pensada de forma abrangente, contemplando toda a arquitetura pedagógica e de gestão necessária para garantir a qualidade da oferta. O AVA, nesse sentido, apresenta-se como um meio para a aprendizagem, e não como um fim em si mesmo, superando o determinismo tecnológico e a visão tecnicista do uso das TDIC.

Para que a EaD atinja seus objetivos e possa apresentar os resultados intencionados, é importante que toda a estrutura administrativa, técnica, docente e acadêmica esteja bem elaborada e construída. A gestão organizacional e institucional busca atender às particularidades e necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as especificidades da EaD, incluindo o AVA como espaço importante na consolidação do processo educativo, precisam estar norteadas, definidas e organizadas nos documentos e políticas institucionais, demonstrando que a modalidade é parte integrante e essencial da estrutura organizacional.

Ao se identificarem essas particularidades, entende-se que a construção da estrutura dessa arquitetura pedagógica e de gestão para a EaD resulta do trabalho coletivo entre professores, gestão e equipe de TI (Lima, 2014b). Lima (2014b), ao apontar os elementos que devem ser considerados na construção dessa arquitetura pedagógica e de gestão, considera: concepção pedagógica; planejamento e formulação do projeto (pedagógico e de uso das tecnologias); planejamento das ações de gestão para a organização e desenvolvimento da oferta de forma integrada; acompanhamento sistemático das ações planejadas e empreendidas; previsão do tempo da docência nos âmbitos do planejamento, acompanhamento e avaliação da disciplina; e formação adequada para atuar na modalidade (pedagógica e técnica).

Acredita-se que a disseminação do conhecimento nos AVAs seja fundamental tanto para fortalecer a cultura de EaD na universidade quanto para democratizar o acesso ao

conhecimento. A superação do determinismo tecnológico na educação a distância requer a compreensão da tecnologia como um componente de um processo mais amplo, que abrange construções humanas, como o planejamento coletivo, conforme defendido pelos autores Belloni (2002), Alonso (2010), Toschi (2011), Lima (2014), Santos (2018) e Rodrigues (2021).

O uso da tecnologia com a intencionalidade educacional, visando à formação social e integral dos sujeitos, propicia espaços para que a instituição e o professor exerçam funções essenciais no processo de oferta e mediação dos processos educativos. Ao se refletir sobre a modalidade EaD, construída na perspectiva de emancipação, ascensão social e cultural e libertadora, conforme defendido na literatura, torna-se importante a reflexão crítica sobre como a tecnologia é moldada pelo neoliberalismo e sobre os efeitos desse contexto na sociedade.

A construção de projetos e políticas voltadas especificamente para a oferta da modalidade EaD, no contexto da educação pública, desempenha um papel importante. Ao ser concebida como política de Estado e de gestão, e não apenas como ferramenta de expansão, a EaD pode incentivar a desvinculação da formação tecnológica de uma visão tecnicista voltada ao capital (Lima, 2014; Rodrigues, 2021; Cruz, 2022). Contudo, essa desvinculação não é automática ou garantida. É necessário um esforço contínuo para que as políticas de EaD efetivamente promovam uma formação crítica e emancipadora. Embora a educação, por si só, não possa transformar o sistema de dominação, a escola e o sistema educativo público, quando fortalecidos por políticas públicas consistentes, têm o potencial de promover uma formação crítica e social que desafie as estruturas que perpetuam as desigualdades (Santos, 2018).

Freire (1967) defende o desenvolvimento humano na perspectiva de desenvolvimento da autonomia e libertação, e apresenta que o crescimento ocorre na superação da opressão entre ricos e pobres e entre oprimidos e opressores. Essa ação consciente, que transforma a realidade em algo mais ético, democrático e justo para todos, vem ao encontro do que é defendido neste trabalho. As instituições educativas, nesse contexto de construção e desenvolvimento de autonomia e libertação, assumem um papel importante na criação de espaços que desenvolvem essa perspectiva, não se configurando apenas como meras divulgadoras de conhecimento, mas também como denunciadoras de práticas opressoras. Freire (1967) considera que, por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade, as pessoas passam a se reconhecer como seres históricos, sociais e com direitos.

Como defendido nesta investigação, o tipo de educação e a forma de acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada podem ser potencializados,

transmitidos e expandidos usando o AVA, e as maneiras como isso é difundido constituem uma questão importante.

Assim, a relevância da temática se insere na necessidade da universidade favorecer pesquisas que busquem responder qualitativamente aos anseios da sociedade, bem como o papel dos ambientes virtuais para o processo de construção, gestão e difusão do conhecimento se configura da mesma forma, como um debate urgente no cenário educacional (Santos, 2018, p. 22).

Essa transmissão e a difusão do conhecimento são conceitos que precisam ser diferenciados. A transmissão do conhecimento consiste em apenas reproduzir ou repassar informações, sem garantir ou se preocupar com a compreensão ou captação dessas informações, nem com a efetividade de sua função transformadora. Está associada a atos mecânicos e repetitivos. Por outro lado, a difusão do conhecimento envolve a absorção e apropriação desse conhecimento por todos, buscando promover o desenvolvimento dos sujeitos e comprometendo-se com a pluralidade e complexidade do processo comunicacional, tendo como intencionalidade o desenvolvimento humano por meio de um processo de *práxis* (Galeffi, 2011).

Portanto, é necessário entender que o AVA não pode ser tratado como estático. A comunicação dentro desse ambiente deve ocorrer de forma dinâmica, diversa e plural, sendo acessível, interativa e facilitando o acesso, a produção, a difusão e a socialização do conhecimento inerente à formação humana. Esse processo deve ter um propósito claro, abrangendo as dimensões educacional, de acessibilidade e pedagógica.

Quando se observa a possibilidade de acesso e difusão de conhecimento aberto e livre, com a intencionalidade voltada ao desenvolvimento humano por meio de um processo de *práxis*, conhecimento que será acessado pelo AVA, surge um tema importante: como esse conhecimento é transmitido, controlado, disseminado, coletado e armazenado.

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, [...], devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder - na maneira como os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder - que compreendemos em que consiste o conhecimento (Foucault, 2000, p.23).

Na linha de argumentação apresentada pelo autor, entende-se, como discutido no capítulo anterior, que a difusão do conhecimento não é um ato neutro, podendo estar condicionada a quem controla os meios de produção e disseminação do conhecimento. Ocorre, assim, em meio a processos de luta por interesses entre diferentes grupos, que buscam ampliar seu espaço nesse campo.

Por isso, compreender o processo de tomada de decisão institucional, assim como os princípios orientadores inerentes à escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem, é importante. Da mesma forma, as aspirações e a intencionalidade da escolha tecnológica, os objetivos e as metas estratégicas, além dos objetivos voltados para o projeto de ensino-aprendizagem, os reflexos desses objetivos na gestão da EaD e na comunidade acadêmica, a intencionalidade de uso, a estratégia institucional de curto e longo prazo e a política de alocação de recursos, precisam estar definidas e colocadas nos documentos normativos institucionais.

o importante a se reconhecer ao escolher um AVA é que o processo de tomada de decisão é a parte mais significativa, e não a decisão em si. [...] **o processo pelo qual essa decisão é tomada é significativo.** Escolher um AVA geralmente exige consulta em todas as unidades da instituição e, assim, representa uma oportunidade de engajar uma ampla variedade de usuários no diálogo mais amplo sobre a EaD. Pode parecer que as discussões mais amplas desviam do foco principal de escolher um AVA, mas essa pode ser a parte mais benéfica do processo decisório. No entanto, requer a continuidade imediata do processo, e às vezes há uma pausa entre a tomada de decisão e o uso da plataforma, enquanto o sistema é adquirido e instalado (Weller, p. 43, 2007).

Ao analisar a educação, na qual a mediação é feita com artefatos tecnológicos, bem como demais propostas educacionais que usam tecnologias digitais, observa-se a pressão exercida pelos mercados financeiro e educacional, com a tendência, imposta por ambos, à mecanização desses processos. Esse movimento de "educação-mercadoria" é observado desde a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando as Instituições de Ensino Superior passaram a existir e a serem reconhecidas.

A sociedade capitalista aproveita essa abertura proporcionada pelo afrouxamento regulatório, e a educação, nas mãos do mercado neoliberal, adquire características e estruturas voltadas para a comercialização, em detrimento dos investimentos em capital produtivo, tornando-se uma mercadoria financeirizada. A tecnologia, longe de ser um instrumento neutro e imparcial no processo educacional, é moldada por interesses, neste caso, os do capital, e inserida em uma lógica de acumulação de lucro (Deus *et al.*, 2023).

Para uma compreensão aprofundada desse cenário, é imprescindível o questionamento das premissas e dos objetivos embutidos nas ferramentas tecnológicas utilizadas na educação, em vez de serem aceitas como meros instrumentos objetivos.

Essa pressão do mercado financeiro e educacional pela "educação-mercadoria" manifesta-se na busca por maior eficiência e lucro, o que pode levar à padronização dos processos educacionais e à desvalorização da formação crítica e reflexiva. Essa tendência

intensifica-se com a crescente influência de empresas e fundos de investimento no setor educacional, que buscam retorno financeiro sobre o investimento em educação.

Sguissardi (2008) destaca a crescente presença de fundos de investimento, especialmente estrangeiros, no mercado educacional brasileiro, o que intensifica a mercantilização da educação. As IES, pressionadas por essas demandas, passam a adotar modelos de gestão empresariais, visando à otimização de recursos e à maximização de lucros.

Essa mercantilização manifesta-se também na oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa, como aponta Chaves (2010). A busca por uma formação rápida e voltada para o mercado de trabalho pode comprometer a qualidade da educação e a formação crítica dos estudantes.

A financeirização da educação, por sua vez, manifesta-se na crescente participação de bancos e fundos de investimento no financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e na abertura de capital de empresas educacionais na bolsa de valores. Essa lógica financeira tende a aprofundar a mercantilização da educação, priorizando o lucro em detrimento da qualidade e do acesso democrático à educação.

Cruz e Paula (2018) apontam para a formação de oligopólios no ensino superior privado, o que aumenta o poder dessas empresas sobre o mercado e a regulação estatal. Essa concentração de poder pode aprofundar a mercantilização e a financeirização da educação, com a padronização da oferta de cursos e a precarização das condições de trabalho dos docentes.

A análise da mercantilização e da financeirização da educação, à luz das obras de Sguissardi (2008) e Cruz e Paula (2018), revela a complexidade do contexto atual da educação superior no Brasil. As IES, pressionadas pelas demandas do mercado financeiro e educacional, buscam adaptar-se à lógica empresarial, o que pode comprometer a qualidade da educação e a formação crítica dos estudantes.

A discussão desses autores sobre a mercantilização e a financeirização da educação contribui para aprofundar a análise do movimento de "educação-mercadoria" e suas implicações para a educação superior. É fundamental a reflexão sobre o papel da educação na sociedade e as consequências da sua mercantilização para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento social.

Em contraposição a essa tendência à mercantilização, os Recursos Educacionais Abertos (REAs) surgem como um importante elemento analítico nesse contexto. A educação aberta e o uso desses recursos têm sido um dos movimentos educativos que mais vêm sofrendo forte

influência nos últimos tempos, caracterizando-se pelo fomento ao uso de *softwares* livres, ao livre acesso a conteúdos acadêmicos e à ciência aberta.

O conceito de REA começa com dois princípios: licenças de uso que permitam maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos; e abertura técnica, no sentido de utilizar formatos que facilitam o uso e manipulação dos recursos em diversos *software*. Nesse sentido, os REA devem primar pelo que chamamos de interoperabilidade técnica e legal para facilitar o seu uso e reuso (Furtado; Amiel, 2016, p.6).

Além disso, esse movimento propõe uma série de mudanças sociais e econômicas que visam romper com o processo de financeirização na educação, baseando-se na abertura, na ética da participação e na colaboração (Aires, 2016). A educação aberta, por meio dos REAs, busca democratizar o acesso ao conhecimento e promover a colaboração entre professores e estudantes.

Sguissardi (2014) destaca a importância da educação aberta como forma de resistência à mercantilização da educação, que promove a democratização do conhecimento e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além do campo teórico, encontramos também respaldo legal na Resolução CNE/CES nº 01, de março de 2016, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. No artigo 2º, §4º, a resolução apresenta que:

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, **devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão**, resguardados os direitos autorais pertinentes (Brasil, 2016, grifo nosso).

No âmbito dos marcos regulatórios da Universidade Aberta do Brasil, um dos principais programas de oferta de cursos a distância no Brasil, fomentado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – uma das maiores financiadoras do campo educacional –, encontra-se, na Resolução expressa na Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, em seu artigo 8º, alínea "h", a indicação do uso de recursos abertos. O documento aponta que "[...] de acordo com orientações e critérios estabelecidos pela Capes, quaisquer recursos educacionais desenvolvidos a partir desta portaria serão disponibilizados em licenciamento aberto, resguardado o devido crédito de autoria" (Brasil, 2016b). Reforça-se esse

entendimento na Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017, que define: "[...] todos os recursos educacionais produzidos por meio das bolsas previstas nessa modalidade deverão ser licenciados conforme a Resolução CNE/CES nº 01/2016, em seu artigo 2º, §4º [...]" (Brasil, 2017b).

Adicionalmente, em um contexto mais atual, a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), aborda o tema. Apesar das críticas ao teor do documento, que apontam seu viés neoliberal, e em razão da ausência de regulamentações referentes à área dos recursos educacionais abertos, consideram-se suas contribuições, especialmente no artigo 5º:

Art. 5º O eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação tem como objetivo desenvolver e promover **TICs acessíveis e inclusivas**.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação:

I - implementação de programa nacional de incentivo a atividades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação voltadas para o desenvolvimento de TICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo;

II - promoção de parcerias entre o Brasil e centros internacionais de ciência e tecnologia em programas direcionados ao surgimento de novas tecnologias e aplicações voltadas para a inclusão digital;

III - incentivo à geração, organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta (Brasil, 2023, grifo nosso).

Entende-se, portanto, pela análise dos autores apresentados e das legislações, que a difusão do conhecimento em educação está relacionada aos meios dominantes e proeminentes de construção do conhecimento. A difusão pura e simples não existe, sendo formada por processos complexos e envoltos em interesses políticos já instituídos e atuantes no controle dos meios produtivos e reprodutivos do conhecimento (Galeffi, 2011).

Este debate, referente aos recursos educacionais utilizados, procura envolver todos os indivíduos nos processos de construção e desdobramento do conhecimento, para que as práticas educacionais desenvolvidas em AVAs promovam, efetivamente, esse tipo de desenvolvimento autônomo e libertador. Conforme se defende, estas devem proporcionar a todos os sujeitos envolvidos um processo formativo que respeite as subjetividades individuais e as necessidades coletivas de cada contexto, em busca da construção de uma educação emancipatória (Galeffi, 2011; Rodrigues, 2021).

Além disso, as estratégias desenvolvidas na escolha, implementação e uso dos recursos devem ser capazes de conduzir o conhecimento de forma a torná-lo acessível a diferentes

públicos e contextos, inserindo, nesse espaço, o acesso a múltiplas linguagens para expandir as possibilidades de compreensão e interpretação da educação e do conhecimento para todos.

Em relação aos agentes envolvidos, na presente construção, diversos agentes sociais atuam como mediadores importantes do processo. Cada indivíduo ou comunidade possui a capacidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo de outros indivíduos e/ou grupos sociais. Cada AVA institucional se estrutura com base nesse pressuposto, caracterizando-se como um espaço de construção colaborativa e coletiva, marcado pela presença de sujeitos distintos, mas unidos por objetivos comuns.

Nessa conjuntura do AVA defendido, o exercício da convivência e o diálogo com a variedade de sujeitos e vozes presentes em cada ambiente resultam no processo de autoria e coautoria. Esse processo é importante para fortalecer a coesão e a eficácia de cada grupo formado, promovendo não apenas a formação coletiva do conhecimento, mas também a oferta e a disseminação deste para outros contextos educacionais e sociais.

Em suma, a partir do debate proposto, a compreensão de que o AVA é potencializador de construção, formação e oferta de educação para as instituições que ofertam a EaD, e de como esse espaço se torna um potencializador à medida que os sujeitos são envolvidos e se envolvem ativamente no processo, sentindo-se pertencentes a esse espaço, local e instituição, faz com que aumentem o compromisso, a eficácia e o impacto da oferta do curso e sua participação, contribuindo para a construção do ser histórico-social defendido neste trabalho.

Nesse sentido, quanto mais envolvidos e integrados ao contexto educacional e institucional esses sujeitos estiverem, maior será o potencial de transformação e aprendizado que experimentarão. O envolvimento ativo e integral com a instituição, o curso e o ambiente de aprendizagem, gerado pelo sentimento de pertencimento, proporcionará uma melhor integração dos conteúdos e a aplicação prática do conhecimento adquirido, criando um espaço mais dinâmico e inovador, além de auxiliar na construção da *práxis*.

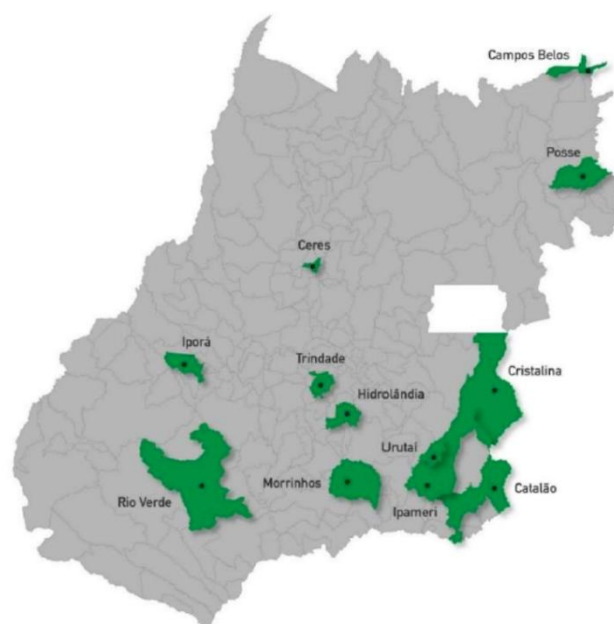
#### **4.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: panorama e estrutura gerencial e os caminhos da EaD na instituição**

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) foi estabelecido pela Lei n.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008, por meio da incorporação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (BRASIL, 2018). É composto por dois campi avançados: Câmpus Avançado Catalão, Câmpus Avançado Hidrolândia e; dez campi, sendo eles: Câmpus Ipameri, Campus Ceres, Campus

Cristalina, Campus Iporá, Campus Morrinhos, Campus Urutaí, Campus Campos Belos, Campus Posse, Campus Rio Verde, Campus Trindade, e um Polo de Inovação, o Campus Rio Verde (IF Goiano, 2024). Seu órgão de gestão central, a reitoria, está localizada em Goiânia, Goiás.

O IF Goiano destaca-se como uma instituição de ensino superior, básico e profissional, pluricurricular, com múltiplos campi distribuídos, caracterizando-se pela descentralização, e especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino (IF Goiano, 2018).

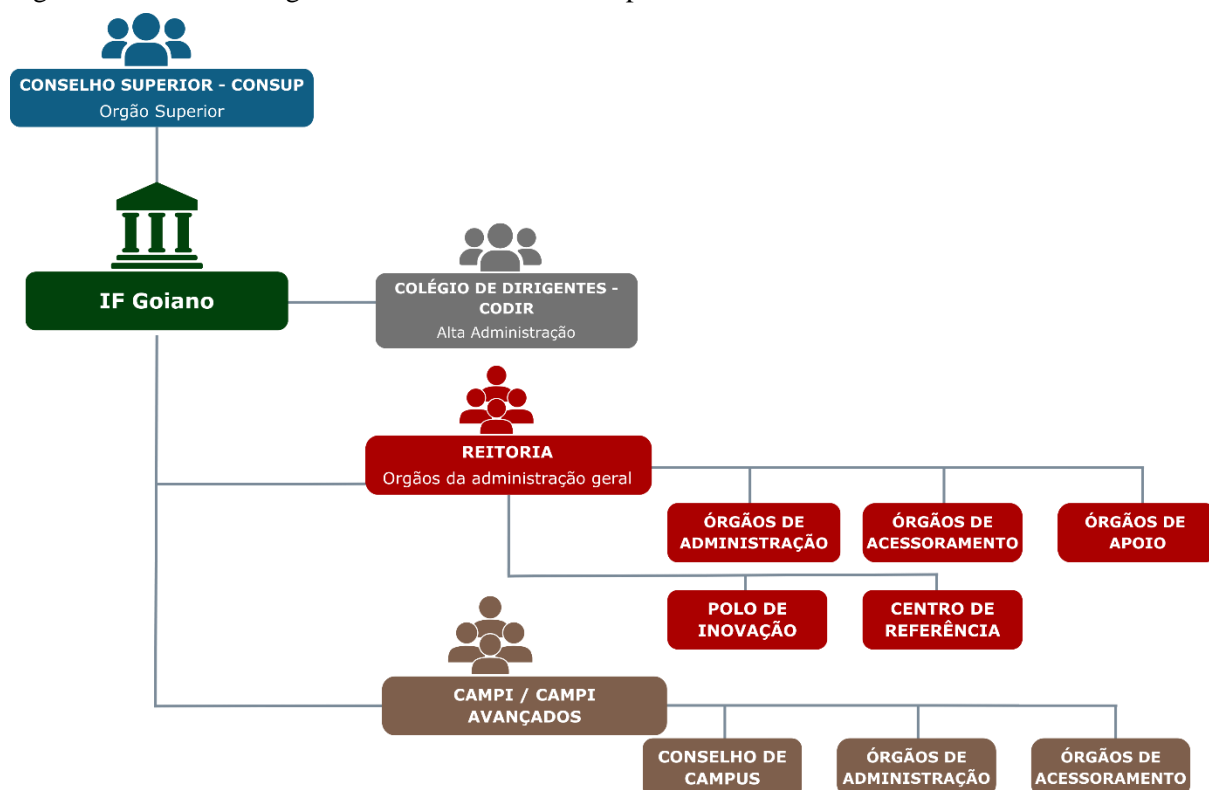
Figura 15 - Distribuição dos campi do IF Goiano no mapa do estado de Goiás



Fonte: Rodrigues (2021, p. 164)

Conforme estabelecido pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a instituição possui em seu organograma a formação de órgãos colegiados, cuja estrutura, competências e normas de funcionamento estão delineadas no Regimento Geral Interno. A instituição reserva-se o direito de instituir outros órgãos colegiados, conforme suas necessidades institucionais. De acordo com o seu Regimento Geral, a sua estrutura organizacional é definida da seguinte forma:

Figura 16 - Estrutura organizacional do IF Goiano a partir do PDI de 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base em IF Goiano (2024).

A estrutura organizacional da instituição compõe-se de diversos setores, incluindo colegiados, reitoria, pró-reitorias, diretorias de áreas, coordenações gerais, auditoria, procuradoria e campi. Essas unidades operam em conformidade com o estatuto da instituição, de forma integrada e participativa. Conforme seus documentos normativos, essa colaboração visa a uma gestão democrática e alinhada aos anseios da sociedade (IF Goiano, 2018). O princípio orientador é a participação ativa de diversos atores sociais, visando ao contínuo desenvolvimento institucional e à constante adequação da educação oferecida (IF Goiano, 2018; 2022, 2024).

Em todas as instâncias e estratos institucionais, mantêm-se representações de distintos segmentos, assegurando uma relação de gestão fundamentada na paridade durante os processos de discussão, tomada de decisões, acompanhamento de ações, avaliação e controle dos resultados. Este arranjo configura-se como um instrumento essencial para uma política e gestão institucional estratégica transparente e participativa (IF Goiano, 2024).

O IF Goiano estabelece, por meio de suas diretrizes, resoluções específicas que regulamentam a maneira como a instituição opera e cumpre os princípios relacionados à política e gestão institucional democrática. Essas resoluções definem os processos, procedimentos e normas que orientam o funcionamento da instituição, garantindo a adesão aos princípios da

política institucional e gestão democrática em sua administração e tomada de decisões, como destacado no Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos e suas políticas institucionais e de gestão

| Tipo de documento   | Definição/título trazido no documento  |
|---|--|
| Resolução n.º 001 de 19 de agosto de 2009   | Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.   |
| Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano - 2009 a 2013   | Documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos.   |
| Regimento interno da coordenação-geral de auditoria interna do instituto federal de educação, ciência e tecnologia goiano | Aprova alterações no Regimento Interno da Coordenação-Geral de Auditoria Interna do IF Goiano.   |
| Resolução n.º 063/2014 de 05 de dezembro de 2014  | Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 do IF Goiano.  |
| Regimento Geral do IF Goiano de 04 de setembro de 2015  | Documento com o conjunto de normas que disciplina as atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), nos planos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar; com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias |
| Resolução n.º 79 de setembro de 2018  | Aprovar, nos termos da Ata da IV Reunião Ordinária do Conselho Superior do IF Goiano, alterações no Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.  |
| Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano  | Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal Goiano, aprovado pela Resolução nº 01 de 19 de agosto de 2009 e atualizado pela Resolução nº 79 de 24 de agosto de 2018 do Conselho Superior.   |
| Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014 a 2018  | Documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos.   |
| Resolução n.º 116/2018 de 07 de dezembro de 2018  | Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IF Goiano.  |

Continuação.

|  |   |
|--|---|
| Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019 a 2023           | Documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos.  |
| Regimento Interno da Reitoria de 18 de outubro de 2020         | Conjunto de normas e disposições complementares ao Estatuto e parte integrante do Regimento Geral, que disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos que integram a Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).       |
| Portaria n.º 782/SIPPAG/REI/IF Goiano, de 12 de agosto de 2021 | Estabelece orientações, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos servidores em exercício no IF Goiano relativos à implementação do programa de gestão na Instituição.  |
| Resolução CONSUP/IF Goiano n.º 105 de 18 de fevereiro de 2022  | Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.   |
| Regimento Geral do IF Goiano de 18 de fevereiro de 2022        | Disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).  |
| Plano de Desenvolvimento Institucional – 2024 a 2028           | Documento que formaliza o planejamento estratégico de uma instituição e um instrumento de gestão que integra os programas, as políticas, os projetos e as ações institucionais que, de forma conjunta e alinhada, melhoram a nossa prestação de serviços à sociedade. |

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência os documentos mencionados no quadro.

O Estatuto do IF Goiano, aprovado pela Resolução n.º 01, de 19 de agosto de 2009, e atualizado pela Resolução n.º 79, de 24 de agosto de 2018, do Conselho Superior, delinea os princípios, as finalidades, as características e os objetivos da estrutura administrativa da instituição. O regimento, descreve detalhadamente todos os órgãos e assessorias que compõem a esfera institucional.

O Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Superior por meio da Resolução CONSUP/IF Goiano n.º 105, de 18 de fevereiro de 2022, trata da estrutura organizacional, das competências e do funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e

acadêmicas no âmbito da instituição. Essa disciplina normativa estabelece as normas e diretrizes que norteiam essas instâncias, delineando suas atribuições e especificando o modo de operação de cada uma, de forma participativa e colaborativa, no desempenho de suas funções na administração acadêmica da instituição.

O Regimento Interno da Reitoria, aprovado por meio da Resolução n.º 14/2020, complementa o Regimento Geral do IF Goiano, disciplinando a organização e o funcionamento dos órgãos que compõem a reitoria da instituição. Sua função é assegurar a operacionalização harmônica e eficaz das atividades da reitoria, promovendo a integração entre os diferentes setores e contribuindo para a consecução dos objetivos institucionais.

Em outro âmbito, o Regimento Interno da Coordenação-Geral de Auditoria Interna (CGAUDI) tem como missão fortalecer e assessorar a gestão, com uma abordagem sistemática e disciplinada, com o propósito de avaliar e aprimorar a eficácia dos processos de governança, gestão de riscos e controle externo. Este órgão técnico de controle interno, vinculado ao Conselho Superior do IF Goiano, realiza atividade independente e objetiva de avaliação e consultoria, desenhada para adicionar valor e melhorar os processos de trabalho da Instituição (IF Goiano, 2021).

Além dos regimentos internos, outro documento crucial para a instituição é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). É um documento exigido no credenciamento e reconhecimento da instituição, delineando elementos fundamentais para seu funcionamento, conforme previsto no Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, e n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. De acordo com as normativas, o PDI deve ser elaborado e revisado a cada cinco anos, visando a orientar a gestão institucional e garantir a sustentabilidade operacional. O primeiro PDI do IF Goiano foi aprovado em 2009; desde então, passou por quatro revisões, que cobriram os períodos de 2009 a 2013, 2014 a 2018, 2019 a 2023 e 2024 a 2028. Atualmente, encontra-se em processo de revisão, buscando-se alinhar a Missão, a Visão e os Valores da instituição para os próximos cinco anos (IF Goiano, 2023b, *online*).

O plano consiste num instrumento de planejamento da instituição, espaço em que se definem os objetivos estratégicos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico e das políticas institucionais. Em síntese, o PDI é o documento que identifica o IF Goiano no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania. (IF Goiano, 2018, p.8).

Conforme se pode observar, este documento visa cumprir a missão da instituição, que "[...] é a de promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando à formação integral e emancipatória do cidadão para o desenvolvimento da sociedade" 1 (IF Goiano, p. 35). Além disso, descreve o estado de futuro ambicioso, mas factível, da instituição, estabelecendo como visão "[...] consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional e tecnológica verticalizada" (IF Goiano, 2019, p. 35).

Percebe-se que a gestão da instituição, em documentos oficiais, é direcionada para a gestão democrática, tendo este princípio descrito e delineado no artigo 3, alínea 1, o qual estabelece "[...] compromisso e prática com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão democrática, respeito à diversidade, ao pluralismo de ideias e direitos humanos" (IF Goiano, 2018, p.2).

#### **4.4 O panorama da EaD e o histórico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no IF Goiano**

Em conformidade com a perspectiva proposta neste estudo, no âmbito do IF Goiano, a configuração e a ação inicial voltadas para políticas institucionais dedicadas à modalidade EaD são demarcadas em 2012, quando, seguindo a tendência nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a instituição adere ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (*e-Tec Brasil*). O *e-Tec Brasil* visava ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país. Suas últimas turmas foram ofertadas no IF Goiano no ano de 2015 (Brasil, 2007b; Rodrigues, 2021; Cruz, 2022).

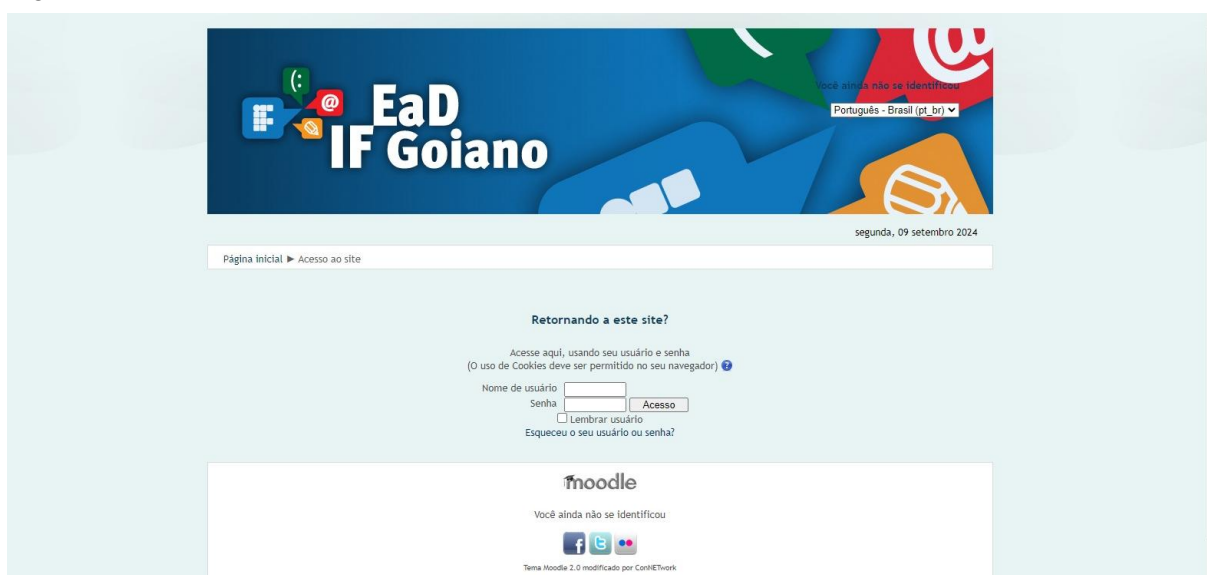
Em 2017, com uma nova leva de cursos técnicos a serem implementados, o governo inicia o projeto do MédioTec EaD, em substituição ao *e-Tec Brasil*. Nesse momento, a IES adere novamente ao programa proposto pelo governo. O MédioTec EaD ofertou 1.400 vagas distribuídas entre os cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio de Administração, Informática, Informática para Internet, Meio Ambiente, Secretariado e Segurança do Trabalho. Os cursos subsequentes ao ensino médio foram de Administração, Eventos, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente e Técnico em Informática (Cruz, 2022; Cruz e Lima, 2023).

As ofertas do MédioTec foram organizadas com base nas demandas do mundo do trabalho e renda, prospectadas segundo projeções de crescimento dos diversos setores produtivos, econômicos e sociais das diversas regiões do país, mapeadas pelos Ministérios demandantes de vagas, de acordo com seu

segmento específico de atuação. Esse mapeamento considerou para esta ação, apenas as necessidades de formação técnica (Brasil, 2017d).

Durante a oferta do e-Tec Brasil e do MédioTec EaD, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição foi o AVA *Moodle* na versão 2.0. Devido às poucas funcionalidades e à versão desatualizada, o AVA começou a se tornar um espaço de repositório e de difícil operacionalização, sendo descontinuado na instituição em 2012. O número reduzido de *plugins*, as poucas funcionalidades, o risco à segurança e ao *firewall* culminaram em uma versão não mais suportada e sem correções para os riscos de segurança (Moodle, 2024).

Figura 17 - Print da tela inicial do Moodle do IF Goiano versão 2.0.



Fonte: *Print* do Moodle IF Goiano, 2024<sup>36</sup>.

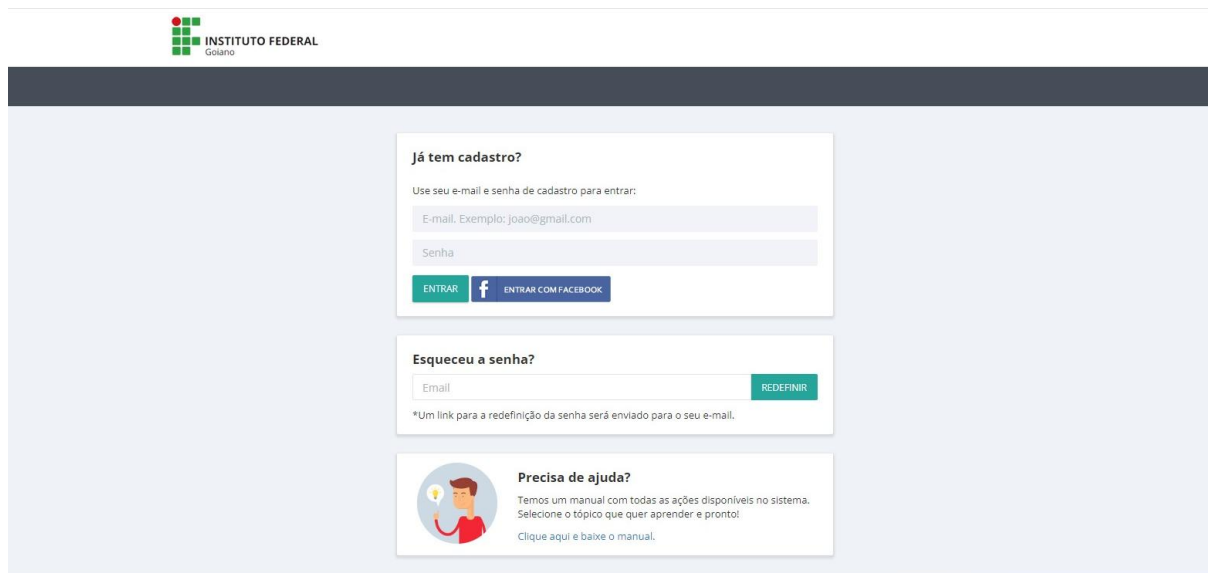
Já em 2013, o *e-tutore*, hoje descontinuado, passou a ser o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado na IES. Ele foi criado, administrado e gerenciado por um servidor do IF Goiano, e foi desenvolvido especialmente para a instituição, com o objetivo de atender a todos os níveis de ensino que utilizavam a modalidade EaD naquele momento. Assim, no final de 2015, as últimas turmas que utilizavam esse AVA foram finalizadas (Cruz, 2022).

Assim como o Moodle, a escolha pela plataforma *e-tutore* foi feita pela alta gestão, e ocorreu pela necessidade rápida de rodar os cursos da rede *e-Tec*. O objetivo da plataforma era realizar a gestão acadêmica, administrativa e pedagógica, buscando organizar, naquele momento, todas as funções em um só espaço para os estudantes, coordenadores e gestores. É importante ressaltar que, nesse momento na instituição, a adoção e implementação de cursos a

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/57-destaque/8144.html>.

distância na IES representou um grande avanço, que "[...] buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país (Cruz, 2022, p. 124).

Figura 18 - *Print* da tela inicial do e-tutore do IF Goiano.



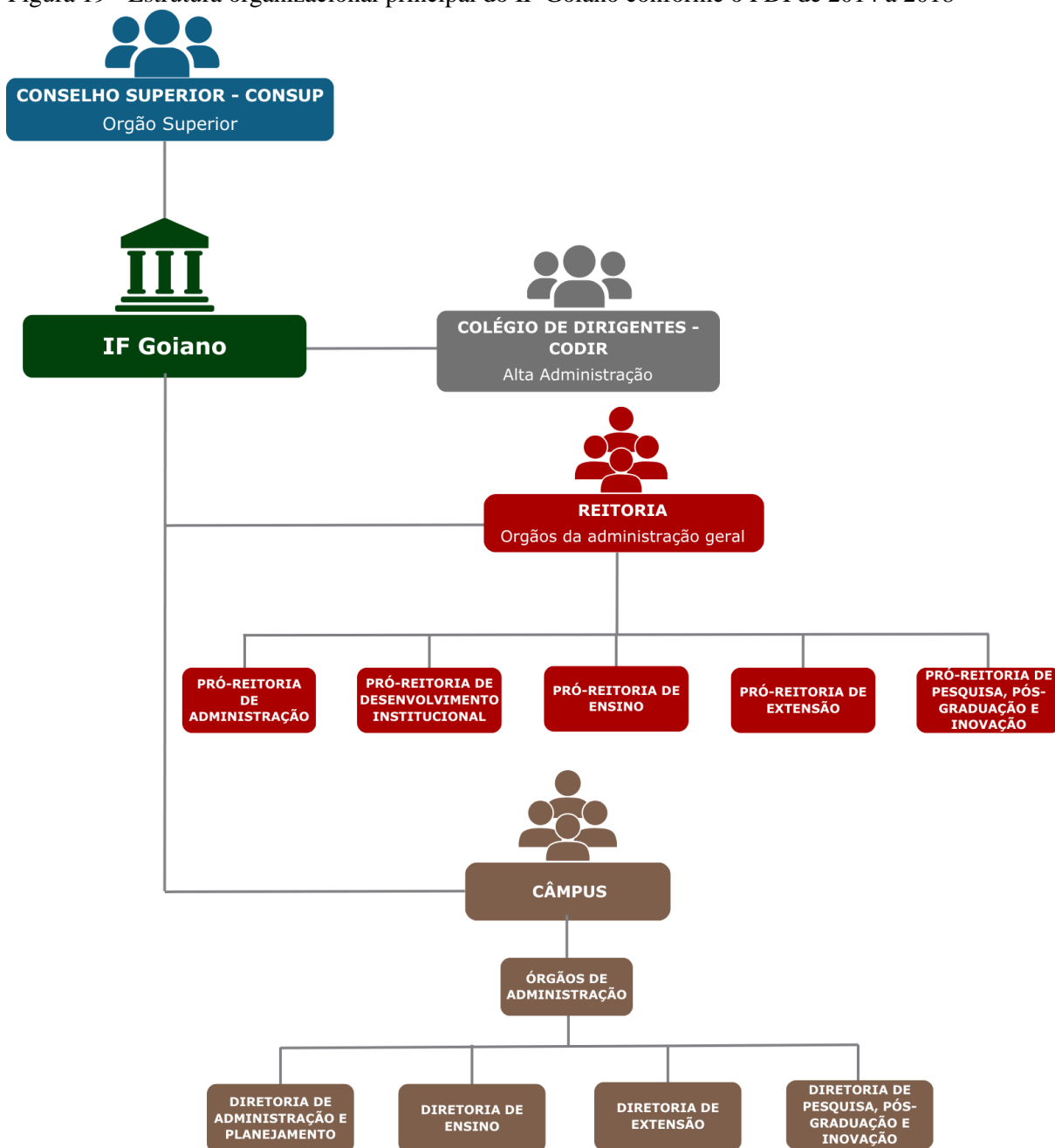
Fonte: *Print* do e-tutore IF Goiano, 2024.<sup>37</sup>

Durante a implementação e oferta dos cursos do *e-Tec Brasil* e do *MédioTec EaD*, a instituição não possuía uma regulamentação nem um indicativo, em sua organização administrativa, para a estrutura de diretoria ou centro de referência em EaD. Além disso, isso não significa que a instituição esteja preparada para estruturar essa diretoria ou centro de referência, uma vez que a oferta dos cursos é realizada por meio de editais de fomento. A equipe que atua nesses cursos, composta por professores, equipe multidisciplinar e gestão, é formada por professores bolsistas lotados em diversos setores da instituição (Cruz, 2022).

Ao analisar-se as primeiras estruturas organizacionais da instituição, observa-se que o primeiro estatuto, aprovado pela IES em 2009, indica que a estrutura administrativa é composta por colegiados, reitoria e pró-reitorias, sendo elas: pró-reitoria de ensino; pró-reitoria de extensão; pró-reitoria de pesquisa, pós-graduação e inovação; pró-reitoria de administração; e pró-reitoria de desenvolvimento institucional (IF Goiano, 2009).

<sup>37</sup> Disponível em: <http://etutore3.ifgoiano.edu.br/>.

Figura 19 - Estrutura organizacional principal do IF Goiano conforme o PDI de 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com base nos documentos institucionais do IF Goiano (2014).

Em análise do período de oferta desses cursos, observa-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009 a 2013 e o Regimento Geral da instituição exibem a composição organizacional da IES. Contudo, não incluem em sua estrutura uma organização institucional que aborde a EaD como núcleo, diretoria ou centro de referência.

Seguindo a tendência nacional educacional de implantação de cursos EaD por meio de programas de fomento, em 2012, o IF Goiano realiza sua primeira adesão aos editais da UAB e propõe a oferta dos cursos de licenciatura em Pedagogia - EPT, especialização em Matemática e especialização em Formação Docente. Em 2019, inicia a primeira oferta do curso de

Pedagogia - EPT na modalidade a distância, com a disponibilização de 500 vagas por meio do sistema UAB e mais 100 vagas ofertadas internamente pela instituição (Cruz, 2022).

Em 2015, o IF Goiano, seguindo a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, começa a institucionalizar a oferta de carga horária a distância em cursos técnicos integrados ao ensino médio presenciais. A carga horária a distância passa a ser utilizada nos cursos de Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática, sendo o campus Trindade o responsável pela oferta e pioneiro na implementação do uso dos 20% da carga horária a distância na instituição.

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores (Brasil, 2012, p.8).

Em consonância com essa perspectiva, os cursos superiores, respaldados pela Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, que autoriza o uso de 20% da carga horária a distância, adotam essa modalidade na educação superior. Essa autorização amplia-se para 40% pela Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Após essa flexibilização normativa, Cruz (2022) aponta que a experiência do campus Trindade com o uso de carga horária a distância em seus projetos pedagógicos "[...] serviu de mobilizador para o processo de institucionalização da EaD no IF Goiano [...]", experiência essa compartilhada com os demais campi<sup>38</sup> (Cruz, 2022, p. 152). Em consequência, estes começam a reconfigurar seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e a buscar capacitação junto à gestão para o uso e atuação no AVA (Rodrigues, 2021; Cruz, 2022).

Nesta nova fase e nova leva de implementação de cursos EaD, o IF Goiano realiza a migração do seu ambiente virtual de aprendizagem novamente para o Moodle. Essa mudança ocorre devido ao vencimento do contrato com o desenvolvedor do software e-tutore. Desta vez, implementa-se a versão 3.0.2.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> A experiência do IF Goiano na oferta da CHEaD vem se estruturando desde a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, envolvendo reflexões e reorganizações institucionais que ampliam o diálogo entre a educação presencial e a educação a distância. No entanto, como aponta Rodrigues (2021), a intencionalidade presente na organização curricular proposta pelas portarias, em especial nas versões de 2016, 2018 e 2019, está associada à precarização do processo educativo, promovida pela massificação da oferta e pela superexploração da atividade docente. Nesse contexto, diversas entidades têm manifestado resistência à ampliação da CHEaD, sinalizando, conforme Dourado, Moraes e Siqueira (2024), que a flexibilização da oferta na educação superior tende a alinhar-se mais a uma lógica de proteção do mercado do que a um compromisso efetivo com a qualidade da educação superior (Rodrigues, 2021), como já discutido no Capítulo 3 deste trabalho.

<sup>39</sup> Para ter acesso a essa versão do moodle acesse: <https://moodledev.io/general/releases/3.0/3.0.2>

Figura 20 - *Print* da tela inicial do Moodle EaD do IF Goiano versão 3.0.2.



Fonte: *Print* do Moodle EaD IF Goiano, 2024.<sup>40</sup>

Com a expansão e institucionalização da EaD, impulsionada na instituição pelo início da regulamentação da CHEaD nos documentos institucionais, como PPCs de curso, formações institucionais sobre a temática e aceitação da modalidade por diversos campi da instituição (conforme dados apresentados no relatório da Coordenação Geral da EaD do IF Goiano do ano de 2019 e corroborados por Cruz, 2022), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem do IF Goiano foram divididos. Um deles, o Moodle EaD, destinou-se especificamente aos estudantes matriculados em cursos na modalidade EaD. O outro, o Moodle "presencial", reservou-se para os cursos que utilizavam carga horária a distância.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://eadmoodle.ifgoiano.edu.br/>.

Figura 21 - Print da tela inicial do Moodle "presencial" do IF Goiano versão 3.0.2.



Fonte: Print do Moodle “presencial” IF Goiano, 2024.<sup>41</sup>

Nesta nova fase de oferta de cursos na IES, todos os cursos que utilizavam carga horária a distância ou os que eram ofertados na modalidade EaD passam a ser organizados e gerenciados dentro destes dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem, conforme apresentado na Figura 20 e na Figura 21. É importante destacar que nos AVAs estão alocadas as salas virtuais, nas quais ocorre a gestão didático-pedagógica. Os dados voltados para a gestão acadêmica, como matrícula, período acadêmico, carteirinha estudantil e carteirinha da biblioteca, são gerenciados pelo sistema do Q-Acadêmico<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://moodle.ifgoiano.edu.br/>.

<sup>42</sup> O Q-Acadêmico foi, por muitos anos, o sistema de gestão administrativa e estudantil do IF Goiano. Trata-se de um sistema pago, desenvolvido pela empresa Qualidata Soluções em Informática. Para acessar a interface do sistema desenvolvido para o IF Goiano acesse: <https://academico.ifgoiano.edu.br/qacademico/index.asp?t=1001>.

Figura 22 - Print da tela inicial do Q-acadêmico do IF Goiano.



Fonte: Print do Q-acadêmico do IF Goiano, 2024

Durante o período de vigência do contrato do Q-Acadêmico, os estudantes da instituição eram matriculados no sistema, que gerava automaticamente as salas no Moodle. No entanto, essa era a única integração que o sistema realizava. Após o processo de geração dos diários/salas no Moodle, tudo o que acontecia no AVA, assim como toda a vida acadêmica e pedagógica dos estudantes, precisava ser inserido manualmente no Q-Acadêmico.

A observação dos documentos de gestão dessa época e do PDI de 2009 a 2013 revela que a modalidade EaD não estava presente nos atos normativos da instituição. A educação a distância na IES, estruturalmente, passou a ser vinculada como diretoria a partir de 2012, estando diretamente ligada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). No entanto, com a implementação do PDI do período de 2014 a 2018, a modalidade continuou vinculada à PROEN, mas se transformou em um órgão, tornando-se o Núcleo de Educação a Distância (Rodrigues, 2021; Cruz, 2022).

A PROEN passou, então, a ter em sua estrutura uma Diretoria de Desenvolvimento do Ensino, Núcleo de Educação a Distância e Diretoria Estudantil. É importante destacar que a arquitetura organizacional da alta gestão, apresentada na Figura 19, não sofreu alterações devido ao fato de o Núcleo de Educação a Distância ter sido incorporado à PROEN, além do avanço importante que estabeleceu eixos de orientação e algumas metas estruturantes para a EaD no IF Goiano.

Já em 2019, com a implementação do novo PDI da instituição o Núcleo de Educação a Distância passa por mudanças em sua regulamentação, passando assim a constar nos

documentos e regulamentações institucionais como uma Coordenação Geral, passando a ser uma Diretoria de Educação a Distância. Segundo a autora Cruz (2022, p.157) “[...] esse posicionamento da instituição rompeu com a dependência do programa e do Instituto Federal do Paraná<sup>43</sup>, que cedeu materiais e outros recursos ao IF Goiano, e estimulou a oferta própria de EaD”.

Durante o período de mudança organizacional da EaD no IF Goiano, o mundo enfrentou a pandemia de COVID-19, que se iniciou em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. No Brasil, o Ministério da Saúde declarou a pandemia uma "Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional" (ESPIN), e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou oficialmente o surto de COVID-19 como uma pandemia (Costa, 2023). Devido à necessidade de isolamento físico e à paralisação de atividades, a instituição, em razão da suspensão total de suas aulas, precisou repensar seus formatos e conteúdos, de forma a garantir o acesso de seus estudantes à educação.

Com a Nota Técnica n.º 1/2020-GAB-03076, de 15 de março de 2020, emitida pela Secretaria de Saúde de Goiás, o IF Goiano paralisou imediatamente suas atividades acadêmicas e administrativas e criou o “[...] Comitê Operativo de Emergência, e instituiu-se um grupo de trabalho denominado GT de Aulas Não Presenciais, responsáveis por avaliar riscos e sugerir possibilidades ao Comitê Gestor, ao Conselho Superior e ao Colégio de Dirigentes, para que estes pudessem tomar decisões de forma consciente e responsável” (Cruz; Deus; Rodrigues; Virote, 2022, p. 156).

Segundo Cruz, Deus, Rodrigues e Virote (2022), a partir desse momento, o termo "aulas não presenciais" foi adotado com o objetivo de manter as aulas, mas, ao mesmo tempo, respeitando e cumprindo as exigências da Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, e da Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020. O acesso às disciplinas dos cursos passou a ser realizado por meio do AVA Moodle institucional. A Diretoria de Educação a Distância passou, então, a realizar reuniões formativas com todo o corpo técnico e pedagógico e com os estudantes que usariam o AVA Moodle. Durante esse período, 31 documentos institucionais foram emitidos a fim de informar, organizar, gerenciar e estruturar as atividades executadas.

Antes do início desse período, uma nova versão do Moodle, a 3.11.5<sup>44</sup>, estava sendo implementada em formato de teste, porém, devido à nova realidade enfrentada e com o aumento

---

<sup>43</sup> Segundo o PDI (2014-2018), os cursos de Administração, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos utilizavam materiais didáticos, como os destinados às videoaulas e apostilas, cedidos pelo IF Paraná.

<sup>44</sup> Link de acesso a versão 3.11.5 do moodle: <https://moodledev.io/general/releases/3.11>.

significativo no número de alunos e acessos, o AVA Moodle institucional foi atualizado para sua versão mais atual, estável e segura. Essa atualização exigiu, naquele momento, uma estratégia de gestão que permitisse mais recursos computacionais para a implementação, expansão e execução do sistema. Além disso, era necessário que a plataforma atendesse a critérios básicos de acessibilidade e navegabilidade, além de permitir a integração com o sistema de gestão acadêmica.

Figura 23 - *Print* da tela inicial do Moodle EaD do IF Goiano versão 3.11.5.



Fonte: *Print* do Moodle EaD IF Goiano, 2024.<sup>45</sup>

Mantendo o formato já estipulado pela gestão, e buscando facilitar a gestão, o aporte e os recursos computacionais específicos para a quantidade de acessos, os AVAs mantiveram, mais uma vez, a divisão.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://ead.ifgoiano.edu.br/>.

Figura 24 - Print da tela inicial do Moodle presencial do IF Goiano versão 3.11.5.



Fonte: *Print* do Moodle EaD IF Goiano, 2024.<sup>46</sup>

É importante destacar que, nesse momento, a instituição também abandonava o antigo sistema de gestão acadêmica, o Q-Acadêmico, passando a concentrar todo o seu processo de gestão acadêmica e administrativa no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). O SUAP é um *software* de gestão administrativa desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Estruturado em módulos, o sistema pode gerir, dentro desse espaço, desde processos e recursos relacionados à Gestão de Pessoas, Ensino, Controle Patrimonial, Almoxarifado e Planejamento até Extensão e Protocolo, tendo todo o seu desenvolvimento estratégico e modular voltado para atender às necessidades de uma instituição com múltiplos campi (IFRN, 2022).

No ano de 2021, o Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (CERFOR) do IF Goiano passa a ser o órgão central de gestão da Educação a Distância institucional, coordenando toda a modalidade EaD da instituição e estando diretamente ligado ao reitor, com *status* de Pró-Reitoria e vinculação direta à alta gestão da instituição, conforme ilustrado na Figura 16 (Rodrigues, 2021).

<sup>46</sup> Disponível em: <https://presencial.ifgoiano.edu.br/>.

Em 2022, a fim de cumprir a Resolução CNE/CP n.º 01, de 06 de maio de 2022, em seu Capítulo II, artigos 3º e 4º, que versa sobre a exigência da Formação Pedagógica de docentes para atuação na Educação Profissional Técnica de nível médio, o IF Goiano inicia a oferta da sua primeira especialização, sem vínculo com programas de fomento, ofertada com recursos próprios: a especialização *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Educação Profissional, totalmente a distância. O IF Goiano lança o seu primeiro edital com a oferta de 100 vagas. No ano seguinte, em 2023, o curso é novamente ofertado pela instituição, com a abertura de mais 100 vagas.

No ano de 2022, o IF Goiano realiza, por meio do Edital n.º 23, de 14 de outubro de 2022, um novo Processo Seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, fomentado pela UAB, com a oferta de 700 vagas. No âmbito do IF Goiano, sem fomento, são ofertadas 100 vagas, com o curso iniciado no primeiro semestre letivo de 2023.

Nesse mesmo ano, durante esse processo institucional, o Cerfor IES inicia mais um projeto e, assim, cria mais um AVA na instituição, direcionado à oferta de cursos autoinstrucionais, massivos e abertos.

Figura 25 - Print da tela inicial do Moodle Mooc do IF Goiano



Fonte: *Print do Moodle Mooc IF Goiano, 2024.*<sup>47</sup>

O formato do Moodle *MOOC* (*Massive Open Online Courses*) oferta cursos certificados, gratuitos, abertos, sem tutoria, com carga horária máxima de 60 horas. Busca-se, nesse sentido, a oferta de cursos gratuitos e de qualidade, nos quais o estudante pode escolher a forma, o lugar e a hora em que realizará os seus estudos (IF Goiano, 2024).

Na mesma perspectiva de cursos abertos e livres, a instituição, em 2023, passou a ofertar cursos por meio do Moodle Idiomas, inicialmente disponibilizando os cursos de Inglês Básico I e II, em parceria com uma instituição "irmã", o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Foram oferecidas, inicialmente, 500 vagas para cada curso, mas, devido ao sucesso e à alta demanda, as vagas foram expandidas, e mais de 1500 estudantes se matricularam nos dois cursos. Com o sucesso alcançado, os cursos foram repensados e reorganizados para funcionar em fluxo contínuo, permitindo que os estudantes tenham até 365 dias para concluir qualquer um dos cursos. Atualmente, estão em vigência os cursos de Inglês Básico de Fluxo Contínuo I, II e III, tendo, aproximadamente, 15 mil matrículas de estudantes nesse AVA (IF Goiano, 2024a).

<sup>47</sup> Disponível em: <https://mooc.ifgoiano.edu.br/>.

Figura 26 - Print da tela inicial do Moodle Idiomas do IF Goiano

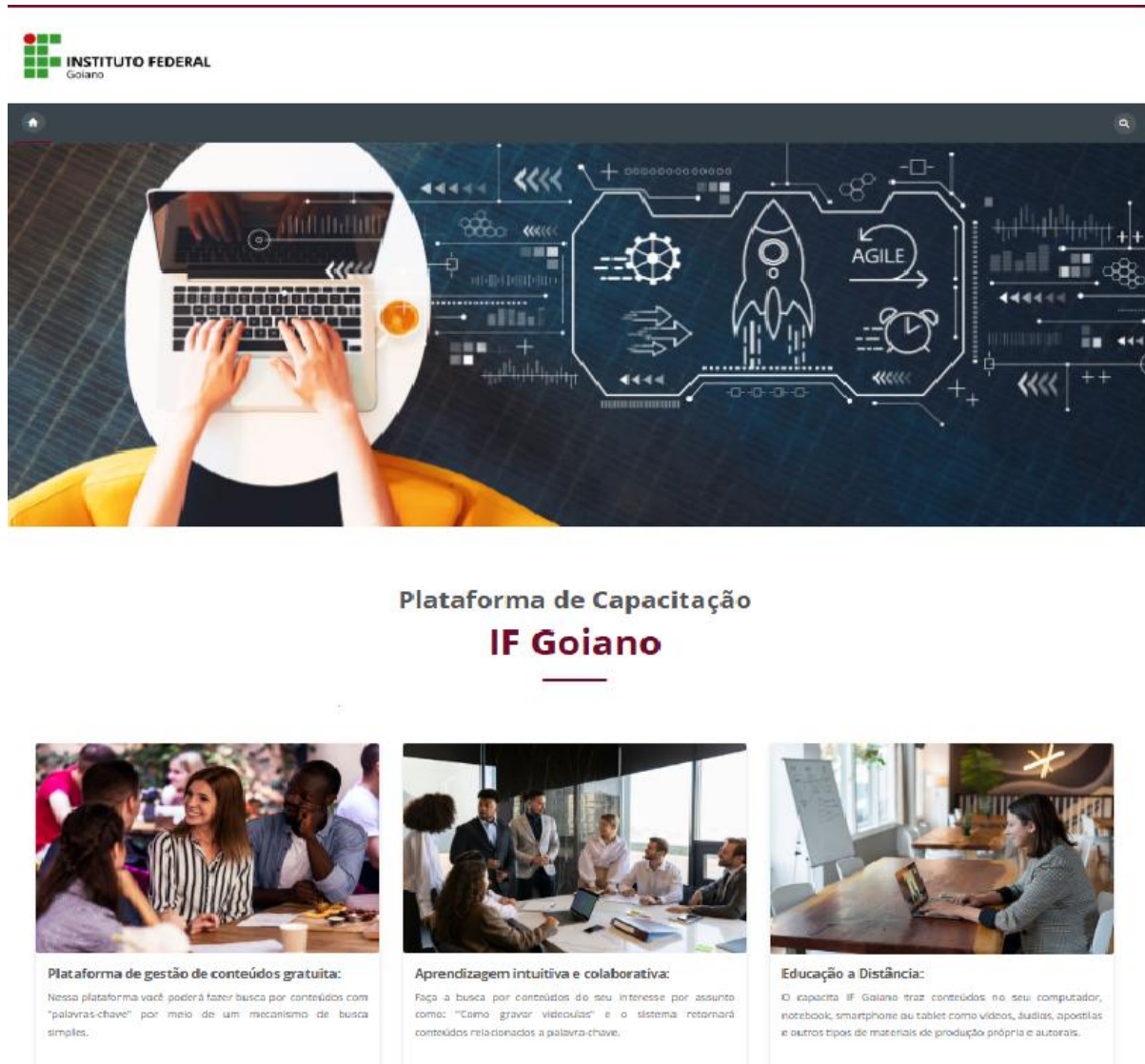


Fonte: *Print* do Moodle idiomas do IF Goiano, 2024.<sup>48</sup>

A gestão do Cerfor dedica-se, atualmente, ao desenvolvimento e à organização de um novo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Conectaedu, em parceria com a RNP. Concebido e estruturado para organizar conteúdos, materiais, videoaulas e outros recursos educacionais, este novo AVA sistematiza as produções de professores, servidores, cursos, departamentos e demais órgãos e sujeitos participantes da instituição. Os materiais, por sua vez, são organizados em eixos temáticos e áreas de conhecimento, sendo posteriormente distribuídos de forma aberta e gratuita a toda a instituição e comunidade acadêmica.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://idiomas.ifgoiano.edu.br/>.

Figura 27 - Print da tela inicial do Moodle ConectaEdu do IF Goiano



Fonte: *Print* do Moodle ConectaEdu do IF Goiano, 2024.<sup>49</sup>

Segundo o IF Goiano (2024c), o ConectaEdu IF Goiano é uma plataforma educacional institucional que busca organizar os conteúdos educacionais da instituição. Trata-se de uma plataforma on-line, de código aberto, dinâmica e gratuita, idealizada pelo Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (Cerfor). Os conteúdos educacionais da plataforma estão dispostos e organizados por eixos temáticos, sendo eles: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Educação, Linguagens, Informação e Comunicação, Produção Alimentícia, Ambiente e Saúde.

<sup>49</sup> Plataforma atualmente em processo de construção e desenvolvimento institucional, instrucional e *desing* do Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (Cerfor). Disponível em <https://conectaedu.ifgoiano.edu.br/>.

A evolução institucional e o crescimento da modalidade EaD nos últimos anos (2012-2023) evidenciam a intencionalidade de institucionalizar, integrar e consolidar essa modalidade nas IES.

O IF Goiano, ao inserir e implementar a EaD em sua estrutura organizacional, resoluções, normativas e órgãos colegiados de caráter consultivo e deliberativo, indica um movimento em direção à institucionalização da modalidade, com o objetivo de promover a qualidade e a relevância da educação ofertada, apesar dos desafios a serem superados (IF Goiano, 2014; Cruz, 2022). Observa-se, que o avanço na implementação de cursos e o aumento da oferta de vagas próprias sublinham esse marco no IF Goiano, delineando o interesse da instituição em promover novos arranjos organizacionais e integrar seus membros do corpo efetivo nesse processo, buscando implementar e viabilizar essa transformação em sua cultura institucional (Cruz, 2022).

Ciente de não se ter discutido todas as questões deste capítulo minuciosamente, mas traçado um rápido panorama para os propósitos desta dissertação, o debate terá continuidade. No capítulo seguinte, aprofunda-se a análise dos resultados e dados levantados referentes ao campo de pesquisa: o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano.

## **5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS NO IF GOIANO**

Neste capítulo, apresentam-se as análises dos documentos institucionais da IES, em conformidade com Bardin (2010) e Bueno (2009), e conforme descrito na metodologia. O objetivo é responder à pergunta problema: Como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) influencia a estruturação, construção, oferta e realização da EaD em uma instituição de ensino? E de que maneira essa plataforma, quando alinhada e operacionalizada em conformidade com a política institucional, impacta a implementação, oferta e institucionalização da EaD na instituição de ensino?

Analisa-se, neste capítulo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seguido pela análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, por fim, do Regulamento de EaD da instituição. Objetiva-se identificar as alterações que ocorrem no campo organizacional com a implantação e o uso do AVA, além de examinar o apoio organizacional e a padronização dos procedimentos no planejamento de ações, políticas e processos da estrutura organizacional. Buscou-se também verificar como a instituição assegura a constância dessas ações e como a infraestrutura é criada para garantir recursos materiais, tecnológicos e físicos, entre outros, que assegurem o planejamento, a implementação e o funcionamento do AVA. Por fim, apontam-se os avanços e as mudanças presentes nos documentos normativos do IF Goiano.

### **5.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Plano de Desenvolvimento Institucional**

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, o PDI é um documento institucional importante, definido como:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que formaliza o planejamento estratégico de uma instituição. É, também, um instrumento de gestão que integra os programas, as políticas, os projetos e as ações institucionais que, de forma conjunta e alinhada, melhoram a nossa prestação de serviços à sociedade. Este PDI norteia o planejamento institucional de todas as unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) em um período de 5 (cinco) anos [...]. O documento define os objetivos estratégicos e as metas para médio e longo prazo, e possui como finalidade ser: uma forma de avaliação da instituição pelos órgãos responsáveis; e um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas (IF Goiano, 2024, p.6).

O primeiro PDI do IF Goiano, referente ao período de 2009 a 2013, foi elaborado no contexto da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, proposta pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Sua elaboração visava atender

às demandas dos campi de Ceres, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Iporá e da Reitoria, e tinha como objetivos:

[...] Que o Instituto tenha linhas de ação viabilizadoras de uma nova cultura administrativa, assegurando a sua permanente adaptação ou ajustamento a um cenário interno e externo em contínuas e profundas mudanças, pautado em estratégias voltadas ao aumento da eficiência social e melhoria do desempenho institucional (IF Goiano, 2009, p. 6).

De acordo com o documento institucional, a missão do IF Goiano é oferecer educação profissional e tecnológica, pesquisa e extensão em todos os níveis e modalidades, de forma integrada e verticalizada, desde a educação básica até a educação profissional e superior. O foco da IES está na formação integral de profissionais, promovendo o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com ênfase no desenvolvimento sustentável e na melhoria da qualidade de vida da sociedade. Para alcançar as finalidades propostas nesse documento, a IES definiu seis objetivos institucionais norteadores e 104 metas institucionais, visando estabelecer a direção e o horizonte almejado.

Ao analisar o item referente à "Implementação e à Organização Acadêmica da Instituição", no qual a instituição se compromete a ajustar metas, garantindo a implementação de cursos e a adequação de infraestrutura, a IES faz algumas programações de demandas de cursos técnicos, graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e cursos/programas de extensão. A última seção desse capítulo é destinada à previsão de cursos/Ensino<sup>50</sup> a Distância; diferentemente das seções anteriores, as quais possuíam previsão de possíveis ofertas curriculares com a definição de modalidade, ano previsto para solicitação, número de alunos por turma, além do quantitativo de turmas e seus respectivos turnos, essa seção teve apenas um parágrafo muito sucinto:

O campus Morrinhos prevê abertura de cursos em 2012, carecendo, no momento de definição de estudos e prospecções. **Esta é uma modalidade que carece ainda de formação de formadores e estabelecimento de plataformas computacionais adequadas.** O atingimento desta meta está condicionado ao provimento da infraestrutura prevista no plano de Investimentos. (IF Goiano, p. 47, 2019, grifo nosso)

É importante destacar que, apesar de a instituição estar passando por recentes alterações organizacionais, saindo do *status* de instituto para IF, naquele momento os esforços se voltavam para o seu crescimento e fortalecimento junto à Rede Federal de Educação Profissional

---

<sup>50</sup> É importante destacar que a grafia foi transcrita exatamente como consta no documento (IF Goiano, 2009, p.47).

(RFEPCT). A modalidade EaD, portanto, não fazia parte das ações e da realidade institucional, ganhando notoriedade apenas após a criação da Rede e-Tec (Cruz, 2022).

Apesar de não haver ações voltadas à EaD, o documento faz uma afirmação referente à modalidade: "[...] é uma modalidade que carece ainda de formação de formadores e estabelecimento de plataformas computacionais adequadas" (IF Goiano, 2009, p.48). Isso demonstra que a equipe gestora já identificava aspectos que seriam relevantes para a modalidade, caso fosse implementada, como qualificação da equipe, plataformas computacionais e uma série de bases e recursos tecnológicos. Ressalta-se que, nas 75 páginas do documento, esse é o único parágrafo em que a EaD é brevemente mencionada.

O PDI de 2009 a 2013 contém informações sobre o plano de atendimento às diretrizes pedagógicas, inovações, corpo docente, corpo técnico administrativo, corpo discente, autoavaliação institucional, infraestrutura e instalações acadêmicas, atendimento especializado educacional, plano de investimento, além da organização administrativa e do organograma institucional. O PDI de 2014 a 2018, por sua vez, é um documento de 184 páginas, com uma súmula que apresenta mais especificidades e detalhamento institucional, buscando delinear as particularidades da instituição. Embora mantenha algumas estruturas e a visão institucional, avança em determinados assuntos, delineando o perfil institucional nesse momento como "um percurso em ascensão" (IF Goiano, 2014). No primeiro capítulo, na página 15, o documento apresenta as áreas de atuação acadêmica e lista os cursos oferecidos pela instituição. Ao definir as modalidades de oferta, já evidencia a inclusão de cursos na modalidade a distância.

No capítulo 'Pensando estrategicamente a instituição', explora-se a busca por aprimorar a gestão pública. O documento evidencia um perfil institucional mais estratégico, ancorado em metas, desempenho e resultados. A fim de organizar e abranger os itens propostos para o mapa estratégico (2014-2018), elaborou-se um novo diagrama institucional. Na estruturação do mapa, destaca-se a abordagem de recursos humanos, voltada para a gestão por competências. Na perspectiva da 'Excelência Acadêmica', definiram-se dois objetivos estratégicos para os processos internos: 'Promover e intensificar o uso de tecnologias nos processos educacionais' e 'Consolidação no modelo de educação verticalizada', conforme as definições a seguir:

Modernizar e aprimorar o desenvolvimento dos processos educacionais, com objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de modo a propiciar formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação, ou seja, as funções maiores da instituição serão enriquecidas com a grandeza das novas fontes de informações e ferramentas tecnológicas modernas preocupando-se com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos discentes, da instituição, do docente, da cultura em que a educação está inserida (IF Goiano, 2014, p.26).

Consolidar junto à sociedade o modelo de educação proposto pela instituição, onde os cursos partem da educação técnica e profissional em nível médio e atingem a pós-graduação, sempre dentro de um mesmo eixo temático, tendo ainda cursos de extensão onde todos os ambientes educacionais destinados aos mais variados níveis de ensino e formação acabam se misturando (IF Goiano, 2014, p. 26).

O Plano de Desenvolvimento Institucional proposto para o período de 2014 a 2018 revela o estabelecimento de políticas, diretrizes, projetos e ações institucionais de longo prazo. No âmbito da gestão educacional institucional, identifica-se a ancoragem em uma visão empresarial da educação, com ênfase na "gestão por competências". Termos como "gestão estratégica", "gestão estratégica por resultados", "competências", "mapeamento de competências", "eficiência operacional" e "gestão por competência" são recorrentes no documento, o que reflete um transplante do discurso mercadológico e neoliberal, focado na eficiência e na produtividade.

Essa abordagem, conforme apontam Sguissardi (2008) e Cruz e Paula (2018), e discutidas no Capítulo 4, seção 4.2 "Ambiente Virtual de Aprendizagem como Política Institucional de Materialização da EaD no IF Goiano", caracteriza o movimento da "educação-mercadoria".

Adicionalmente, Bertolin (2009) aponta que essa orientação economicista privilegia aspectos prioritariamente instrumentais. Essa ênfase técnica, segundo o autor, traz para o campo da educação superior uma visão produtivista. Nessa visão, o termo "eficiência" assume centralidade, voltando-se para a "eficiência da administração", um critério advindo do mercado econômico, que a define, de forma pragmática, como alta produtividade e alto desempenho.

[...] considerando-se a ampliação da visão da educação superior voltada para a economia, o mercado e o emprego, bem como a difusão de termos originados na indústria e no setor privado para designar características e propriedades da qualidade para a educação superior, pode-se dizer que atualmente existe uma forte e consolidada tendência de entendimento de qualidade em ES segundo uma perspectiva economicista (Bertolin, 2009, p. 136).

A análise da mercantilização e da financeirização da educação, sob a perspectiva dos autores supracitados, revela a complexidade do contexto atual da educação superior no Brasil. Observa-se que a educação superior visa a atender às exigências do setor produtivo, ao alcance de metas educacionais e à gestão por resultados, o que cria nas escolas uma cultura empresarial de competitividade.

Nesse cenário, professores e gestores escolares são responsabilizados pelo fracasso da instituição e dos alunos. As IES, sob pressão das demandas dos mercados financeiro e educacional, adaptam-se à lógica empresarial. Segundo os autores, esse processo pode comprometer a qualidade da educação e a formação crítica dos estudantes. Sguissardi (2008), Bertolin (2009) e Cruz e Paula (2018) contribuem, assim, para uma análise aprofundada do movimento de "educação-mercadoria" e suas implicações na educação superior, suscitando a reflexão sobre o papel da educação na sociedade e as consequências da mercantilização para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento social.

Avançando na análise do documento, na meta relacionada à infraestrutura tecnológica, identificam-se os objetivos estratégicos de “ampliar e adequar a infraestrutura acadêmica e administrativa” e “ampliar o investimento em TI”.

As características desses objetivos estratégicos são apresentadas a seguir:

Adquirir novos equipamentos e atualizar os já existentes de modo a modernizar os processos institucionais e, capacitar os servidores para atuarem em novas tecnologias (IF Goiano, p.24, 2014).

Ao tratar do plano de oferta de cursos e vagas, o documento da instituição visa à consolidação dos processos de ampliação propostos no PDI anterior, com o objetivo de legitimar e garantir a consolidação dos cursos já implantados, além de construir novas propostas de oferta. Pondera-se, na redação do documento, a necessidade da implementação de políticas de acompanhamento dos cursos já implementados e das novas propostas de oferta.

Ao detalhar os quadros de quantitativos de vagas por campus, no item destinado à modalidade dos cursos, a EaD é relacionada pela primeira vez. É possível observar os cursos EaD que foram propostos em anos anteriores, durante a vigência do PDI de 2009 a 2013, nos níveis médio concomitante/subsequente EaD, sendo eles: Administração, Açúcar e Alcool, Biotecnologia, Eventos, Finanças, Informática, Internet para Informática, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos, Secretaria do Meio Ambiente, Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Segurança do Trabalho, propostos e ofertados por apenas três dos onze campi que compõem a instituição, sendo eles os campi de Morrinhos, Rio Verde e Campos Belos. É importante frisar que, segundo os documentos institucionais analisados, os cursos mencionados no PDI de 2009 a 2013, tiveram suas ofertas e vagas consolidadas entre os anos de 2014 e 2018, quando todos os cursos propostos foram implantados e, em sua maioria, com o total de vagas preenchidas.

No capítulo destinado ao plano diretor de infraestrutura física, a instituição relaciona, em tabela, o levantamento atual da infraestrutura física, detalhando como está a atual estrutura destinada aos gabinetes, à administração, ao ensino, à pesquisa, à extensão, aos ambientes estruturantes, aos equipamentos e aos espaços esportivos. Nessa tabela, a EaD é mencionada no item de ensino, estando alocada no Campus Ceres, e esse quantitativo é descrito como suficiente para atender à demanda do IF Goiano. É importante lembrar que, segundo o próprio documento, os Campi que, naquele momento, estavam fazendo a oferta EaD eram Morrinhos, Rio Verde e Campos Belos.

Avançando na análise, o documento aborda a ampliação das instalações físicas, destacando a construção de três novos campi nas cidades de Campos Belos, Posse e Trindade, e relata o início das atividades em quatro campi avançados: Campus Avançado de Catalão, Campus Avançado de Cristalina, Campus Avançado de Hidrolândia e Campus Avançado de Ipameri. Com esse avanço, surge um aumento significativo na demanda por infraestrutura física, o que exige adaptações e reformas, que podem variar desde pequenas intervenções até a necessidade de ampliação em grande escala, além da manutenção da infraestrutura já existente.

O planejamento da infraestrutura física administrativa e acadêmica do IF Goiano para atender às atuais demandas é apresentado; contudo, no Campus Ceres, que no documento é o único local com espaço específico destinado à EaD, não há projeto específico para a modalidade, apenas previsões de construção e estruturação de tecnologias voltadas para laboratórios de informática. No planejamento de infraestrutura física e administrativa para o Campus de Trindade, a construção de um prédio voltado para a EaD está previsto, o aporte financeiro no valor de R\$ 1.500.000,00.

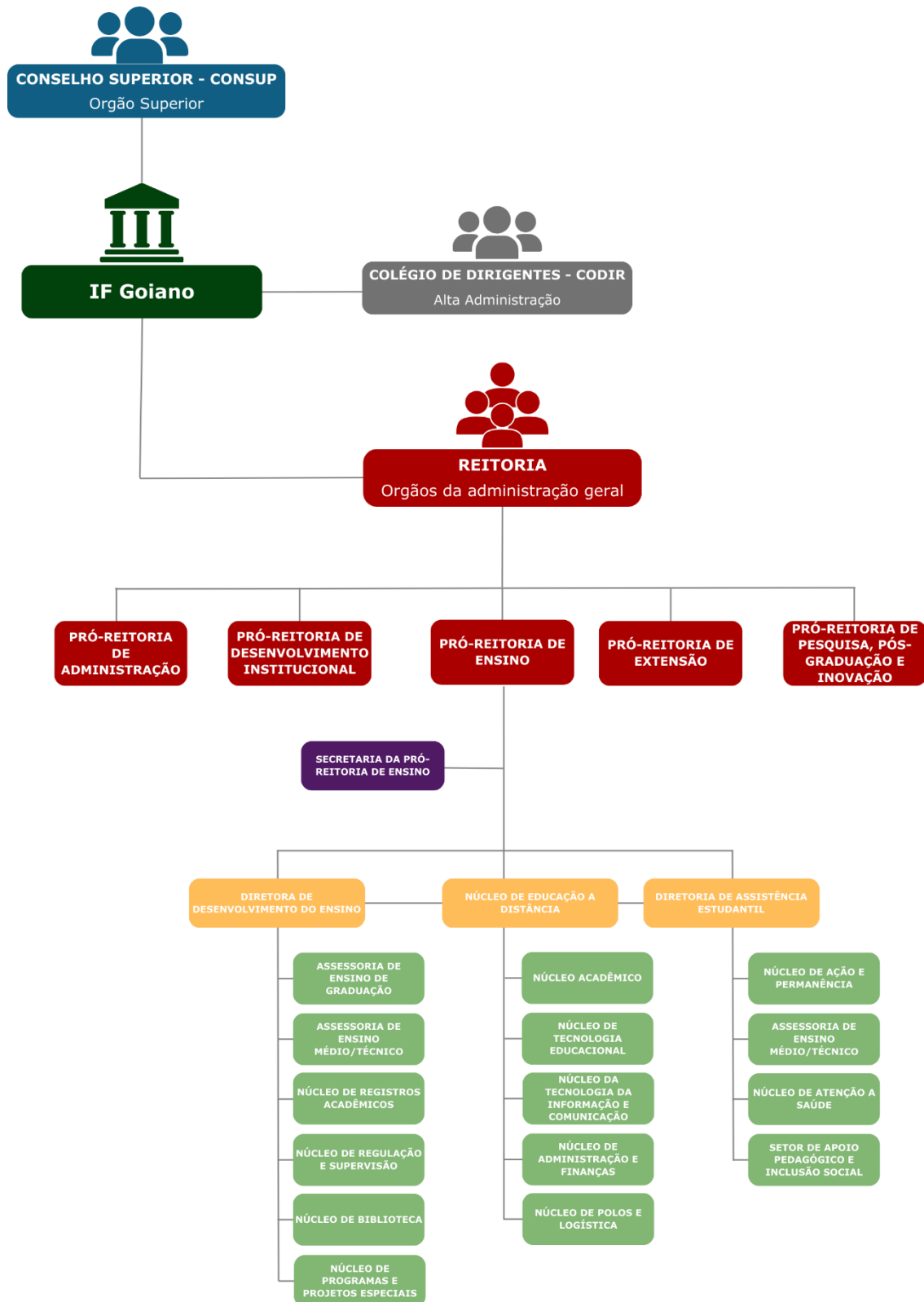
Ao tratar da gestão de pessoas, da composição do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, assim como das políticas voltadas para a qualificação, composição e recomposição do quadro, não se menciona projeto pensado especificamente na estruturação da modalidade EaD e suas especificidades.

Ao discorrer sobre o capítulo referente ao planejamento do acolhimento aos discentes, a IES define que seu pilar se estrutura em ações pedagógicas e em mecanismos de suporte para a formação, não apenas profissional, mas, sobretudo, cidadã (IF Goiano, 2014). Ao definir as políticas de atendimento, apoio pedagógico, apoio financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil, assistência à saúde e regimento disciplinar, a instituição não apresenta nem relata propostas ou ações voltadas para os estudantes da modalidade EaD; a mesma

situação se observa com as ações, tecnologias e apoios específicos necessários para atender a esses estudantes.

No PDI, observa-se um avanço no capítulo referente à organização administrativa do IF Goiano, na seção que aborda a estrutura organizacional da reitoria. Essa seção passa por modificações estruturais e estabelece, em sua nova organização de fluxo, o Núcleo de Educação a Distância. A coordenação, no entanto, vincula-se à PROEN, órgão que, na IES, possui caráter consultivo e de apoio ao processo decisório do Reitor do IF Goiano, sendo responsável por matérias e assuntos administrativos, econômicos, orçamentários e financeiros, e pelas relações sociais, de trabalho e de vivência voltadas ao ensino no âmbito do instituto. O Núcleo de Educação a Distância estrutura-se, então, em um núcleo acadêmico, um núcleo de tecnologia educacional, um núcleo de tecnologia da informação e comunicação, um núcleo de administração e finanças e um núcleo de polos e logística, conforme descrição na Figura 19 e detalhamento na Figura 28.

Figura 28 - Estrutura organizacional do Núcleo de Educação a Distância conforme o PDI de 2014 a 2018

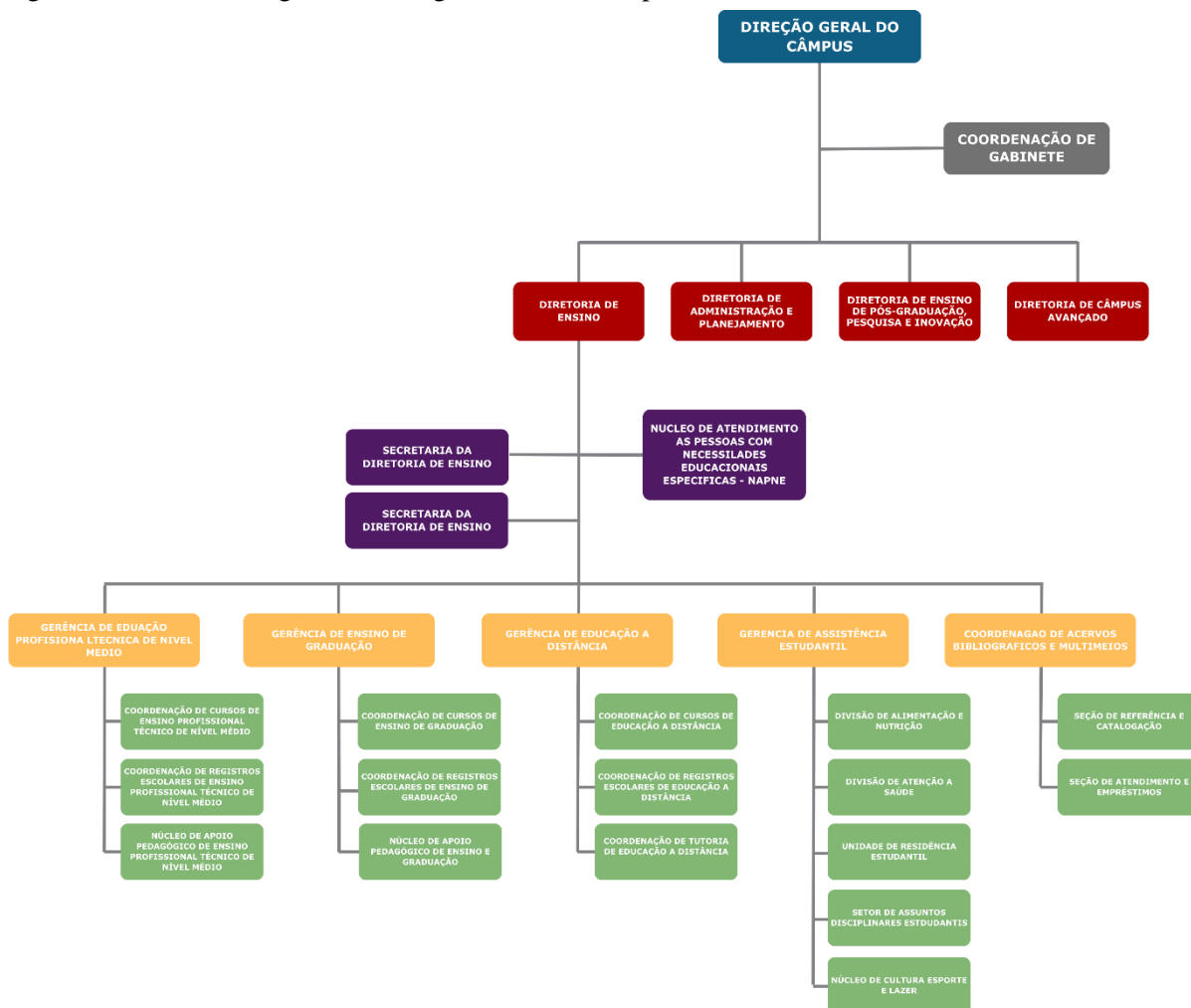


Fonte: Elaborado pela autora de acordo com base nos documentos institucionais do IF Goiano (2014).

Outra estrutura organizacional alterada devido à reestruturação do organograma institucional é a Diretoria de Ensino dos Campi, que passa a contar com a Gerência de Educação

a Distância. Essa gerência compõe-se da coordenação de cursos a distância, da coordenação de registros escolares a distância e da coordenação de tutoria de educação a distância, conforme representação na Figura 19 e detalhamento na Figura 29.

Figura 29 - Estrutura organizacional genérica dos Campi conforme o PDI de 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com base nos documentos institucionais do IF Goiano (2014).

No PDI de 2014 a 2018, observa-se um avanço com um capítulo completo dedicado à Educação a Distância, com destaque, logo no início do capítulo, para o seguinte trecho:

No IF Goiano, a oferta de Educação a Distância (EaD) está prevista tanto em seu Estatuto quanto em seu Regimento Geral. Suas ações são coordenadas pelo Núcleo de Educação a Distância, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), estabelecendo como seus objetivos criar, acompanhar e avaliar políticas, programas e projetos institucionais para a modalidade de ensino semipresencial e a distância, apoiado por tecnologias digitais, garantindo condições didático-pedagógicas, tecnológicas e administrativas adequadas. Esse objetivo vai ao encontro do art. 1º do Decreto-Lei nº 5.622/2005 que, regulamentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/1996), define como Educação a Distância a 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.** Tais objetivos e definições, que ora se apresentam como pressupostos iniciais para um novo e abrangente campo da educação, impõem um grande desafio para a capilarização dessa modalidade educacional em todo o Estado de Goiás e além de seus limites político-administrativos (IF Goiano, p. 155, 2014, grifo nosso).

Logo após apresentar a definição de EaD para a instituição, o documento delinea a estrutura organizacional na qual a modalidade se organiza e destaca que o IF aderiu à EaD no final de 2012, ao ingressar na Rede *e-Tec* Brasil. Os cursos ofertados, selecionados com o objetivo de refletir as demandas regionais e locais por mão de obra, foram, nesse primeiro momento, realizados em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IF Paraná) e com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

Durante o período de oferta, a instituição evidencia lacunas e fragilidades a serem trabalhadas e melhoradas; evidencia, também, que a oferta dos cursos EaD proporcionou grandes oportunidades e avanços, e ressalta a necessidade de o IF Goiano desenvolver metodologias e ofertas de cursos próprios para a modalidade. O documento salienta a importância da criação de uma metodologia própria, bem como da aproximação e integração entre os diferentes atores envolvidos na oferta dessa modalidade educacional, com destaque para:

[...] o desenvolvimento da referida metodologia faz-se necessária uma maior aproximação e integração entre os diferentes sujeitos da EaD: de educadores e responsáveis pelo desenvolvimento de materiais de apoio; das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas ao processo de ensino/aprendizagem, passando pelos mediadores em diferentes níveis (coordenadores e tutores) até os responsáveis locais; e, sobretudo, os educandos. (IF GOIANO, 2014, p. 156).

Com o intuito de definir a metodologia de oferta da EaD na instituição, o IF Goiano estabelece nove metas estruturantes para a nova estrutura e política de oferta, a saber:

- a) O aumento paulatino do corpo docente, tutorial e técnico-administrativo, de acordo com o crescimento da oferta de cursos, em consonância com o número de alunos;
- b) O estímulo à criação de grupo ou grupos de pesquisa em Educação a Distância voltados à investigação de novos métodos e estratégias de ensino;
- c) A otimização do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo, bem como a criação ou inserção de novos meios e interfaces entre sistemas comunicativos e tecnologias educacionais que fomentem o aproveitamento dos estudantes, tanto no ensino a distância quanto no ensino presencial;

- d) A avaliação continuada do desempenho do corpo docente e discente: limitações, causas e propostas para conter a evasão dos cursos a distância, cuja média nacional ainda é alta;
- e) A formação continuada e permanente do quadro docente, tutorial e técnico-administrativo, visando tanto seu aperfeiçoamento profissional quanto a construção colaborativa do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, na medida em que o aprimoramento de sua visão crítica sobre a EaD permita um diálogo permanente sobre sua transformação e aperfeiçoamento, estimulando, inclusive, o desenvolvimento de sua pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) na área de Educação a Distância;
- f) A avaliação permanente e expansão da rede de Polos, com o intuito de identificar e atender áreas periféricas no meio urbano e rural que têm pouco ou nenhum acesso à educação profissional e tecnológica de nível médio e, futuramente, aos demais níveis de ensino previstos no PDI;
- g) A diversificação do quadro docente subordinado ou associado à DSEAD em diferentes áreas do conhecimento, e sua formação continuada para a modalidade de Educação a Distância, com vistas ao atendimento da oferta de 20% das matrizes curriculares de cursos de nível técnico, médio e superior, presenciais ou em EaD, em conformidade com a Portaria Ministerial nº 4.059/2004 do Ministério da Educação e Resolução nº 06/2012 da CEB/CNE;
- h) O aperfeiçoamento contínuo da organização da EaD no IF Goiano em suas três dimensões principais – metodologia, gestão e avaliação (Decreto Federal nº 5.622/2005) – para que tanto os cursos técnicos subsequentes quanto os previstos em outros níveis de ensino neste PDI contem com momentos semipresenciais e a distância de alta qualidade; momentos presenciais que permitam a aproximação com a prática profissional dos estudantes por meio de estágios obrigatórios e não obrigatórios, além de atividades complementares;
- i) O aprimoramento da autoavaliação, objetivando que esta seja permanente, continuada e formada não só pelo levantamento de indicadores previstos pelos órgãos reguladores da avaliação institucional, mas: (i) inicialmente e de forma prévia ao ingresso de discentes nos diferentes cursos ofertados nos percursos formativos; (ii) de forma periódica junto aos coordenadores, professores, tutores e discentes; (iii) da gestão educacional, buscando melhorar o atendimento e apoio a toda a rede de Polos de Apoio Presenciais de EaD; e (iv) avaliação geral anual do desempenho da EaD no IF Goiano, associando os resultados das avaliações anteriormente citadas (IF Goiano, 2014, p. 158).

Além de propor metas estruturantes, o instituto propõe uma série de ações visando à expansão da EaD. Observa-se que o PDI sugere algumas ações para a expansão da EaD institucional e, dado o objetivo de estudo deste trabalho, das 22 ações propostas, seis são importantes de serem citadas, a saber:

- a) Transferência da gestão da Educação a Distância para o campus Trindade de forma a propiciar autonomia administrativa e pedagógica a essa modalidade de ensino, visando a institucionalização das políticas e ações de EAD no IF Goiano;
- b) Migração da plataforma Moodle como Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), atualmente utilizado, para plataforma específica que facilite e atenda as

necessidades didático-pedagógicas, de coordenação e organização acadêmica dos cursos de EaD;

- c) Criação de Grupo de Pesquisa em EaD;
- d) Elaboração do Regulamento da EaD no IF Goiano;
- e) Criação de Comissão de Autoavaliação da EaD;
- f) Atendimento de 20% da carga horária da matriz curricular de cursos presenciais dos campus do IF Goiano na modalidade a distância.

No documento institucional, observa-se que a proposta de criação de um grupo de pesquisa, a elaboração do regulamento e a formação da comissão de avaliação ocorrem simultaneamente à proposta de mudança do AVA institucional, sem um estudo prévio sobre as principais mudanças, riscos, desafios, vulnerabilidades, objetivos e impactos que essa mudança pode acarretar. Além disso, não se encontram, nos documentos institucionais, ações ou pesquisas que analisem o AVA atual. Nos documentos analisados, nota-se a ausência de estudos e estratégias voltadas para a implementação de um novo ambiente virtual de aprendizagem, que avaliem se ele atenderia à intencionalidade educacional da instituição e se estaria alinhado à sua visão, missão e valores.

Adicionalmente, não se mencionou e nem se apresentou nos documentos como essa troca afetaria os alunos, professores e equipe técnica e se traria impactos positivos ou negativos no processo de ensino-aprendizagem, visto que, nesse momento, não seriam apenas os estudantes da EaD os afetados. Nessa nova troca de AVA, os estudantes dos cursos presenciais também sofreriam os impactos, já que a instituição, como se apresentou anteriormente, tem como uma de suas ações para a expansão da EaD a institucionalização do uso da carga horária a distância em cursos presenciais.

Outro ponto observado nas análises é a falta de estudos ou documentos que prevejam os gastos com a aquisição de um novo sistema e suas demandas tecnológicas, assim como os gastos com a sua implementação. Além disso, não há estudos que apontem como essa proposta se relacionaria com a gestão estratégica da instituição. É importante destacar que, ao se analisar o histórico da EaD na instituição, conforme abordado na seção 4.4, “O panorama da EaD e o histórico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no IF Goiano”, observa-se que, considerando-se como linha histórica o período completo de vigência dos dois PDIs (2009/2013 e 2014/2018), em nove anos, esta seria a quarta vez que o AVA institucional seria trocado.

Evidencia-se que a decisão foi tomada pela alta gestão, impulsionada pela necessidade, sem análise, mapeamento, discussão ou estudo prévio adequado.

Em consonância com as análises e com base em Lima (2013, p. 230), compreende-se que o processo de "institucionalização da EaD depende, também, de infraestrutura, apoio institucional e continuidade das políticas, além de suporte organizacional, padronização de procedimentos e incorporação de concepções dedicadas a EaD". Dessa forma, o planejamento de ações para a EaD deve estar presente nos documentos institucionais, ser coletivo e englobar todas as dimensões da instituição. Além disso, deve ser dotado de intencionalidade e propósitos claros, estruturado de maneira ordenada, ocorrer de maneira integrada e abrangente e buscar atender aos elementos e especificidades inerentes à modalidade.

Essas especificidades da EaD trazem ao planejamento a necessidade de ser totalmente antecipado, essencialmente coletivo, envolvendo não só o professor, mas o polo, a gestão e a equipe tecnológica, demonstrando o quanto é fundamental a articulação dessas três dimensões, ou seja, acadêmica-pedagógica, tecnológica e de gestão (Lima, p.103, 2014b).

Um ponto importante é que, no documento, menciona-se que, após a oferta dos cursos EaD, o desenvolvimento de uma metodologia própria é relevante. Embora esse aspecto seja destacado, ele não foi abarcado como um eixo estruturante nem apontado nas metas e ações de expansão, visto que não há previsões de ações voltadas ao desenvolvimento do Regulamento de EaD.

O PDI de 2019 a 2023 apresenta avanços significativos da EaD no IF Goiano, em comparação com o documento anterior. Já na apresentação do documento, é possível vislumbrar que a EaD tem protagonismo em dois de seus dez capítulos. Durante a vigência desse PDI, o IF Goiano era composto pela Reitoria e pelos campi: Campos Belos, Ceres, Cristalina, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí; a Reitoria; os campi avançados: Catalão, Hidrolândia e Ipameri; e o Polo de Inovação Rio Verde.

No capítulo referente à estrutura e à oferta de cursos, reafirma-se o objetivo de consolidar os cursos já implementados, além de se vislumbrar a construção de novas propostas de oferta. Ressalta-se que os cursos técnicos e superiores podem ser oferecidos de forma presencial e a distância, desde que levem em consideração as características da região, bem como o quantitativo de docentes, técnicos administrativos e as condições físicas necessárias para a implantação. Novos cursos na modalidade EaD são propostos pelos campi, sendo eles em diferentes níveis do que já é ofertado anteriormente.

Quadro 4 - Planejamento de oferta de cursos EaD por Campi – PDI de 2019 a 2023

| Curso                                  | Câmpus           | Nível                    |
|--|------------------|--------------------------|
| Técnico em Alimentos EaD               | Campus Morrinhos | Concomitante/Subsequente |
| Especialização em Informática EaD      | Campus Morrinhos | Especialização           |
| Pedagogia                              | Campus Rio Verde | Licenciatura             |
| Técnico em Edificações                 | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Eletrotécnica               | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Informática para Internet   | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Segurança do Trabalho       | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Desenho de Construção Civil | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Refrigeração e Climatização | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Técnico em Energias Renováveis         | Campus Trindade  | Técnico Subsequente      |
| Pedagogia                              | Campus Urutaí    | Licenciatura             |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IF Goiano 2019.

Na seção relacionada às instalações físicas e infraestrutura, ao se levantarem os espaços físicos destinados a ambientes de ensino, pesquisa e extensão, constata-se que a sala de videoconferência para ensino<sup>51</sup> a distância é descrita como parte da infraestrutura institucional. Essas salas estão alocadas nos Campi de Campos Belos, Ceres, Rio Verde, Urutaí, no Campus Avançado de Hidrolândia e na Reitoria, com uma sala para cada uma das unidades citadas. Constam, nas planilhas de ampliação das instalações físicas, demandas voltadas para a EaD, com o Campus de Iporá solicitando uma sala para EaD e o Campus Morrinhos, salas para gravação de videoaulas e para o funcionamento da EaD.

No capítulo referente à organização didático-pedagógica, apresenta-se a intenção de se incorporarem inovações nos processos educativos para os próximos anos. O Regulamento de Educação a Distância, que não constava nas propostas de ações no PDI anterior, é apresentado como um documento institucional aprovado pelo conselho superior do IF Goiano e implementado pela gestão institucional da EaD.

No capítulo destinado à organização administrativa, observa-se uma mudança com relação ao PDI anterior. A EaD, no documento institucional, passa por alteração de nomenclatura e status, deixando de ser o Núcleo de Educação a Distância, integrando a diretoria de Desenvolvimento de Ensino e tornando-se a Coordenação de Educação a Distância. Outra mudança referente à EaD no PDI é a criação de um capítulo dedicado ao planejamento de polos de educação a distância. Nesse capítulo, apresenta-se a definição da Educação a Distância adotada pela instituição, bem como elementos de sua organização e sua intencionalidade na

<sup>51</sup> Destaca-se que a grafia foi transcrita exatamente como consta no documento (IF Goiano, p.119, 2019).

oferta, mencionando-se os níveis macro e micro. A definição adotada pela modalidade na instituição está ancorada em um dos autores utilizados na presente pesquisa:

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

Essa definição, centrada na prática social-educativa-dialógica e no trabalho coletivo, reflete a abordagem que o IF Goiano busca implementar em suas ações de EaD, conforme detalhado nos capítulos subsequentes do PDI.

No documento, a IES reapresenta os eixos estruturantes do PDI de 2014 a 2018, mas, desta vez, detalha as ações já realizadas e planeja novos projetos e iniciativas para expansão e melhorias. Pela primeira vez, o AVA recebe uma seção dedicada em um documento institucional, embora sucinta, com apenas quatro parágrafos. O documento reconhece o AVA Moodle como o ambiente virtual de aprendizagem institucional oficial, implementado com essa finalidade a partir de 2017. Destaca-se também a existência de uma equipe técnica responsável tanto pela gestão da plataforma, quanto pela oferta de cursos de capacitação em AVA.

Ao prospectar ações para 2019/2023 com vista à institucionalização da modalidade, o documento enumera uma série de ações para expansão da EaD. Uma delas é a transferência da gestão da EaD para a reitoria, localizada em Goiânia, com vista à institucionalização das políticas e ações de EaD no IF Goiano, superando o que havia sido proposto no PDI anterior, que previa como primeira ação a transferência da gestão da EaD, indicando a intencionalidade da gestão atual de ter a Coordenação de EaD como um projeto institucional, ligando e aproximando a coordenação aos órgãos superiores de gestão, e adotando a modalidade como um projeto, estratégia e política da instituição, e não de Campus.

No documento, aponta-se que, desde 2018, o Moodle está em fase de aprimoramento para atender às demandas institucionais do IF Goiano, sendo definido pela instituição como o AVA institucional. Caracteriza-se este como o espaço oficial de socialização do conhecimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre, permitindo que os professores apresentem conteúdos, proponham questões e estimulem a interação e a troca de informações entre os estudantes. Quanto ao seu uso em cursos presenciais na oferta de carga horária a distância, o documento define o AVA como um complemento à sala de aula, conduzido pelo docente.

É importante destacar que, entre o PDI de 2014 a 2018 e o PDI de 2019 a 2023, realizou-se um trabalho de doutoramento no qual a autora Cruz (2022) analisa todas as propostas de

ações de expansão definidas no PDI de 2014 a 2018. Uma das propostas consistia na "[...] migração da plataforma Moodle como Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), atualmente utilizado, para uma plataforma específica que facilite e atenda às necessidades didático-pedagógicas, de coordenação e organização acadêmica dos cursos de EaD [...]" (IF Goiano, 2014, p. 158). Cruz aponta, em nota de rodapé, que, após análise e estudos desenvolvidos pela Coordenação Geral de EaD do IF Goiano, concluiu-se que o Moodle é o ambiente mais adequado para as características institucionais, por ser um recurso educacional livre, gratuito e de código aberto. Por fim, a autora ressalta que a ação prevista não foi efetivada (Cruz, 2022, p. 161).

A segunda ação prevista no documento é a modernização da plataforma Moodle, a fim de promover mais acessibilidade e agilidade para alunos e professores, reforçando essa proposta de ação de expansão feita no documento. Tal proposta reafirma os pressupostos apontados por Cruz (2022), evidenciando, delimitando e definindo como ambiente de aprendizagem institucional o AVA Moodle.

Diante disso, as constatações observadas no documento e pela autora Cruz (2022) subsidiam as conclusões apontadas após a análise do PDI anterior, reforçando a importância de estudos e de planejamento antecipado, coletivo e colaborativo. Tais estudos e planejamento devem abranger todas as esferas e dimensões institucionais e ser articulados entre as esferas acadêmico-pedagógica, tecnológica e de gestão, buscando construir uma cultura e um modelo de arquitetura pedagógica e de gestão institucional (Lima, 2014b).

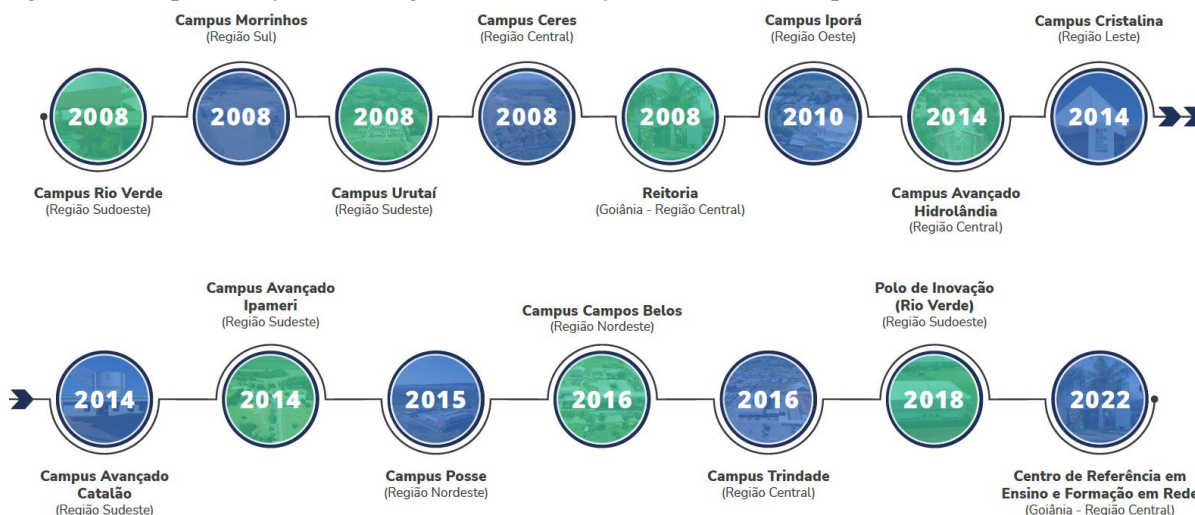
É importante destacar, no entanto, que, apesar dos avanços observados em relação ao AVA Moodle e da clara definição institucional deste como o ambiente educacional virtual de aprendizagem institucional, com vista a promover a oferta da EaD, a discussão ainda se mostra superficial e não avança em pontos importantes, não sendo discutida amplamente. Nas propostas de ações voltadas para a expansão institucional, uma única meta faz referência ao AVA e envolve a sua modernização, a fim de promover acessibilidade e agilidade, observando somente as questões tecnológicas da plataforma e sua atualização.

Em relação ao novo PDI, o PDI de 2024 a 2028 é um novo documento institucional aprovado pela Resolução CONSUP/IF Goiano n.º 293, de 1º de julho de 2024. No site institucional, a página dedicada ao PDI está dividida em várias seções. A primeira seção, "Documentos de Referência", inclui as principais normas e orientações utilizadas no processo de elaboração. Em seguida, o site disponibiliza o documento completo do Plano de Desenvolvimento Institucional de 2024 a 2028, além de documentos específicos como a cadeia

de valor, a análise *SWOT*, o Mapa Estratégico 2024-2028 e a Matriz de Riscos, Oportunidades e Perspectivas, que foram separados e organizados no site. Além disso, há uma versão dinâmica do PDI 2024-2028, que contém informações resumidas e detalhadas sobre os cursos ofertados e previstos, corpo docente e administrativo, infraestrutura, laboratórios e uma aba de informações complementares. Em comparação com a versão anterior (2019 a 2023), este novo documento é mais conciso, com 119 páginas, uma redução significativa de 219 páginas em relação ao anterior.

Logo nas páginas iniciais, apresenta-se uma cronologia que representa a constituição, estruturação e organização histórica do IF Goiano a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Figura 30 - Representação cronológica da constituição do IF Goiano a partir da Lei n.º 11.892/2008



Fonte: IF Goiano (p.10, 2024).

Na apresentação do documento, fica evidente a mudança na configuração organizacional e política da EaD, que passou de Coordenação-Geral para Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (Cerfor), agora com *status* institucional equivalente ao das Pró-Reitorias. A partir desse momento, o Cerfor passa a estar diretamente vinculado à gestão do IF Goiano, tendo assento, voz e voto nas instâncias deliberativas institucionais, podendo votar e propor estratégias e políticas, além de participar ativamente de processos de proposição, implementação, monitoramento e avaliação de ações institucionais.

Nessa nova versão, ao apresentar a cadeia de valor<sup>52</sup>, a EaD é categorizada como um macroprocesso finalístico<sup>53</sup>, refletindo, assim, a nova visão institucional em relação à modalidade. Ao ser equiparada ao ensino, à pesquisa, à extensão e aos assuntos educacionais, a instituição a define como um "fim", diretamente ligada às competências, às atuações e aos valores legais da instituição, que visa à oferta de educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Na apresentação da análise *SWOT*<sup>54</sup> (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) institucional, algumas características merecem destaque em relação ao objeto de estudo deste trabalho. No quadrante dedicado às fraquezas, aponta-se a insuficiência de recursos e infraestrutura para a ampliação da EaD. Segundo a matriz de riscos, oportunidades e perspectivas, essa situação pode resultar da ausência de uma política interna e de recursos voltados para o fortalecimento da EaD institucional, o que pode dificultar a obtenção de uma qualidade satisfatória nos cursos oferecidos nessa modalidade.

Já no mapa estratégico, no item relacionado à perspectiva de resultados, a ampliação da oferta de cursos e recursos à educação a distância é destacada. Dessa forma, há um contraste a ser observado.

No capítulo referente à implementação de cursos, a oferta educativa da EaD é relatada como uma das modalidades educacionais da instituição e, assim como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (técnico), cursos de Educação Superior (graduação e pós-graduação), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), passa a ter uma seção explicando sobre sua definição, regulamentação, características, além de destacar que o IF Goiano oferta cursos na modalidade EaD de forma institucionalizada com o objetivo de ampliar a capilaridade de atuação institucional, a inclusão digital e a formação cidadã.

Conseqüentemente, a EaD ganha espaço na estrutura organizacional, sendo formalmente reconhecida como modalidade educacional institucional. Sua organização metodológica e tecnológica é delineada para os itinerários formativos, incluindo componentes

---

<sup>52</sup> Conforme descrito no documento institucional “[...] a cadeia de valor é uma forma de representar, resumidamente, a organização por meio de seus macroprocessos e de comunicar os principais valores públicos entregues à sociedade. Em outras palavras, demonstra como as áreas contribuem para o cumprimento da missão e visão do IF Goiano” (IF Goiano, p.17, 2024).

<sup>53</sup> Conjunto de processos executados de forma ordenada, visando cumprir os objetivos institucionais, e que estão relacionados a atividades da área de atuação e às competências legais da instituição, ou seja, que geram os resultados sociais desejados e criam valor público para a sociedade (IF Goiano p.17, 2024).

<sup>54</sup> Conhecida na tradução para o português do Brasil como FOFA (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças), essa ferramenta visa a realizar um diagnóstico situacional que identifica cenários, servindo como indicadores para possíveis itinerários estratégicos. Seu objetivo é criar uma matriz com características (positivas e negativas) que auxilia no processo de tomada de decisão no planejamento estratégico da instituição.

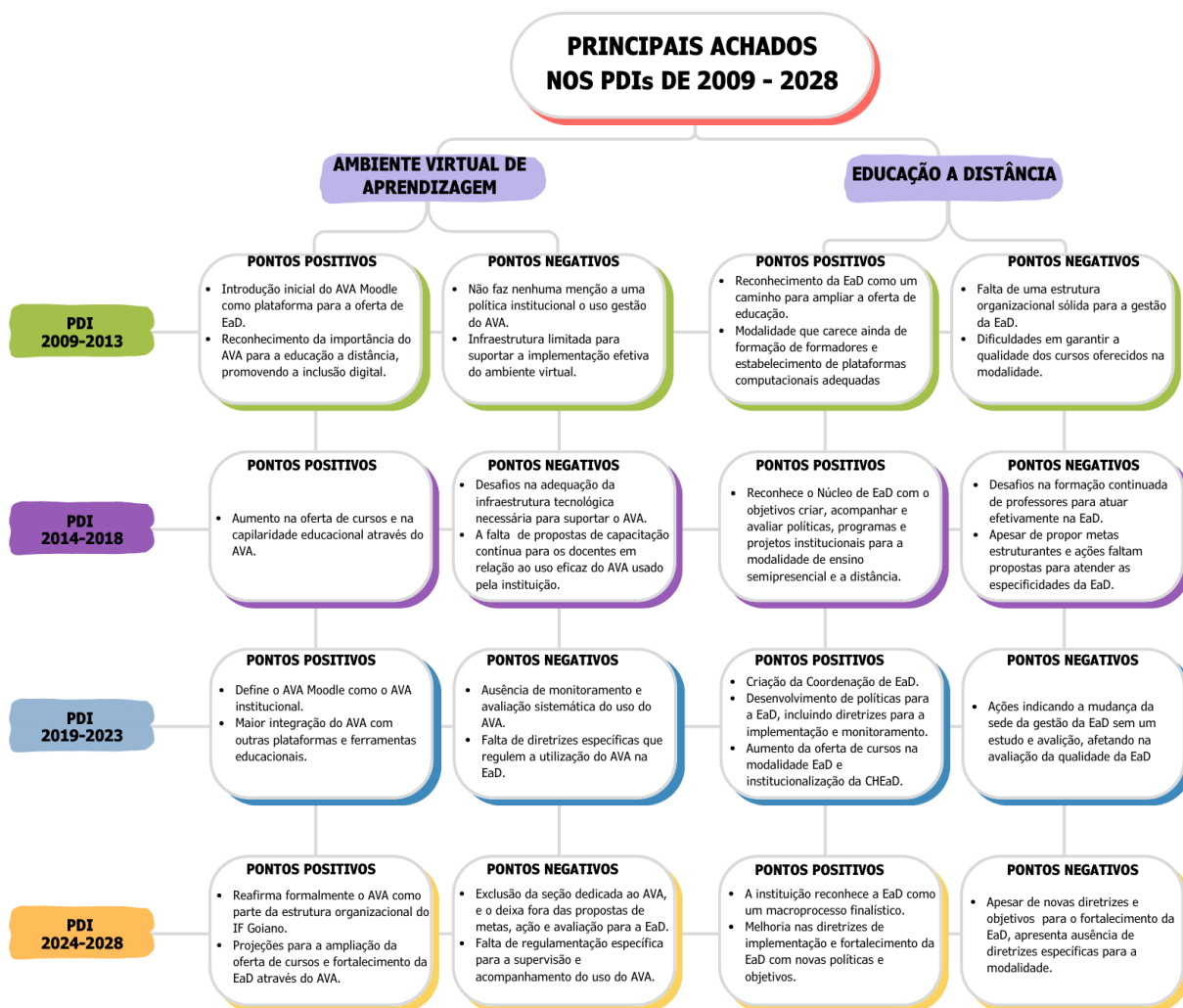
curriculares com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, carga horária a distância nos cursos presenciais e a educação híbrida, tanto para o ensino presencial quanto a distância.

A EaD é regulamentada na organização acadêmica, figurando como um dos principais órgãos e estruturas de apoio às atividades acadêmicas do IF Goiano. Além disso, ela passa a ser um dos objetivos das políticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, com previsão de criação e avaliação de normativa específica. No entanto, o documento não aborda questões relacionadas às particularidades da modalidade, como por exemplo as voltadas para o planejamento, coordenação acadêmica-operacional, avaliação e acompanhamento, ecossistema tecnológico, ações de oferta de cursos, expansão, fomento e de estruturação.

Em análise do trecho do PDI, constata-se que, embora o PDI anterior reconhecesse o AVA Moodle como ambiente institucional para a implementação da política de oferta de EaD, a seção dedicada a ele foi excluída. Não se encontram, em outras partes do documento, menções a propostas de ação para sua avaliação ou alinhamento com as estratégias educacionais, o que o distancia das discussões. Além disso, removeram-se os eixos estruturantes, assim como as ações direcionadas ao AVA e à EaD, sem que o documento apresente justificativas para tal exclusão.

No capítulo sobre a implementação dos cursos, a gestão estabelece, como um dos principais objetivos para a EaD, a ampliação da capilaridade educacional institucional por meio da modalidade. Entretanto, não se observam referências às características específicas da EaD, mas sim um modelo e um conceito que não contemplam as concepções e exigências inerentes a ela, evidenciando falta de regulação e supervisão. Ademais, não se reconhece o AVA como uma das características essenciais ao desenvolvimento da EaD, principalmente quando se analisa seu potencial educativo e tecnológico.

Figura 31 - Principais achados nos PDIs de 2009 a 2028



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

É preciso destacar que a ausência de menção ao AVA, assim como a falta de acompanhamento, supervisão e regulamentação sobre a forma como as IES propõem ações e disponibilizam recursos e meios, demarca amarras no processo e evidencia a falta de compreensão das potencialidades de uso e da oportunidade estratégica que um AVA apoiado oferece para melhorar e ampliar a oferta educacional.

Lima (2014b) analisa, em seus estudos, que o sucesso dos cursos a distância não depende exclusivamente do AVA em si, mas da forma como ele é utilizado por professores e estudantes. Ancorados nas análises teóricas feitas no Capítulo 4, “O Ambiente Virtual de Aprendizagem como elemento constituinte da EaD: conceito, histórico e materialização”, estendem-se esses atores para a gestão e a intencionalidade, conforme os estudos de Weller.

[...]o importante a se reconhecer ao escolher um AVA é que o processo de tomada de decisão é a parte mais significativa, e não a decisão em si. [...] **o processo pelo qual essa decisão é tomada é significativo.** Escolher um AVA geralmente exige consulta em todas as unidades da instituição e, assim,

representa uma oportunidade de engajar uma ampla variedade de usuários no diálogo mais amplo sobre a EaD. Pode parecer que as discussões mais amplas desviam do foco principal de escolher um AVA, mas essa pode ser a parte mais benéfica do processo decisório. No entanto, requer a continuidade imediata do processo [...] (Weller, p. 43, 2007).

A direção estratégica da gestão exerce influência direta ou indireta sobre o entendimento institucional quanto ao uso do AVA, suas potencialidades e como ele se vincula à missão da instituição. Além disso, é importante considerar como o AVA pode ser utilizado na direção geral dos imperativos institucionais relacionados à oferta, visto que ele se torna uma infraestrutura essencial. Assim, é preciso que seu uso seja acompanhado e supervisionado, avaliando-se como está sendo utilizado e disponibilizado, com o objetivo de garantir a qualidade da oferta.

## **5.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Projeto Pedagógico Institucional**

O primeiro PPI do IF Goiano apresenta as características, a infraestrutura, a estrutura territorial, o aporte populacional, a economia, além das características de emprego, renda, infraestruturas e educação regional. Descreve algumas estruturas da IES e toda essa construção no documento ocorre conforme a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, equiparando-os às Universidades Federais.

Nesse documento, apresentam-se as Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Goiano, delineando seus procedimentos metodológicos, sempre com ênfase nos arranjos produtivos sociais, locais e regionais. As Políticas de Gestão Institucional também constituem um tópico destacado no PPI, evidenciando os princípios norteadores da gestão institucional e demarcando sua responsabilidade social, com destaque para a intencionalidade do tipo de oferta educacional da instituição, ao estabelecer que “[...] a educação escolar é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade” (IF Goiano, p.31, 2009).

O PPI de 2014 a 2018 detalha o novo modelo cultural institucional proposto para os próximos cinco anos. O documento apresenta o projeto pedagógico, contendo as concepções pedagógicas, as responsabilidades sociais, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os programas de inclusão e as ações afirmativas, bem como a relação do Instituto com o setor público, o setor produtivo e o mundo do trabalho. Definem-se o papel do IF Goiano na educação, seus princípios e pilares de gestão democrática, a oferta da educação como direito e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. O documento também aborda as

políticas institucionais, detalhando a política de ensino e a organização didático-pedagógica. Dentro da organização didático-pedagógica, descrevem-se os níveis e as modalidades de ensino: FIC, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Proeja, Cursos Superiores de Tecnologia, Cursos de Licenciatura, Cursos de Bacharelado, Programas de Pós-Graduação, Políticas de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, e Políticas de Extensão.

O PPI de 2019 a 2023 inclui uma seção inédita em comparação ao anterior, intitulada "Das metodologias e tecnologias educacionais". Nessa seção, observa-se um avanço na discussão sobre a EaD e, pela primeira vez, o PPI aborda o ambiente de aprendizagem a ser utilizado na oferta educacional da EaD pelo IF Goiano.

A seção inicia com a apresentação da estrutura dos projetos pedagógicos, que devem incorporar inovações pedagógicas significativas e serem flexíveis em relação aos componentes curriculares. Os itinerários formativos precisam proporcionar diversas oportunidades de integração do curso, por meio de projetos integradores, aprendizagem baseada em problemas e metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Destaca-se que a instituição buscará introduzir, na sua organização pedagógica e curricular, a utilização da modalidade semipresencial, desde que os projetos e planos de curso não ultrapassem 20% da carga horária total e que haja toda estrutura tecnológica apropriada, além de garantia de atendimento ao estudante.

Ao analisar o PPI, observa-se que, na discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o documento propõe a integração das TDCIs à metodologia. Especificamente, sugere-se o uso de AVAs ou outras tecnologias que facilitem a interação síncrona, potencialmente promovendo um aprendizado colaborativo e contextualizado (IF Goiano, 2019). O PPI destaca o uso de *softwares* livres e a oferta de MOOCs por meio da plataforma Moodle.

No que tange à política de formação de professores para a educação básica, o PPI descreve que a oferta de cursos de formação inicial e continuada ocorre de maneira articulada. Os objetivos delineados indicam uma formação abrangente e contextualizada em relação aos processos educacionais, abrangendo diversas etapas e modalidades, incluindo a EaD.

Em relação ao desenvolvimento e oferta de cursos FIC, destinados à formação, capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, o PPI registra que a IES os oferta nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, organizados em módulos ou de forma sequencial.

Uma análise da estrutura do PPI (2019-2023) revela uma possível distinção no tratamento das políticas educacionais destinadas aos estudantes das modalidades presencial e EaD. Observa-se que, em diversas seções do documento, os estudantes da modalidade EaD

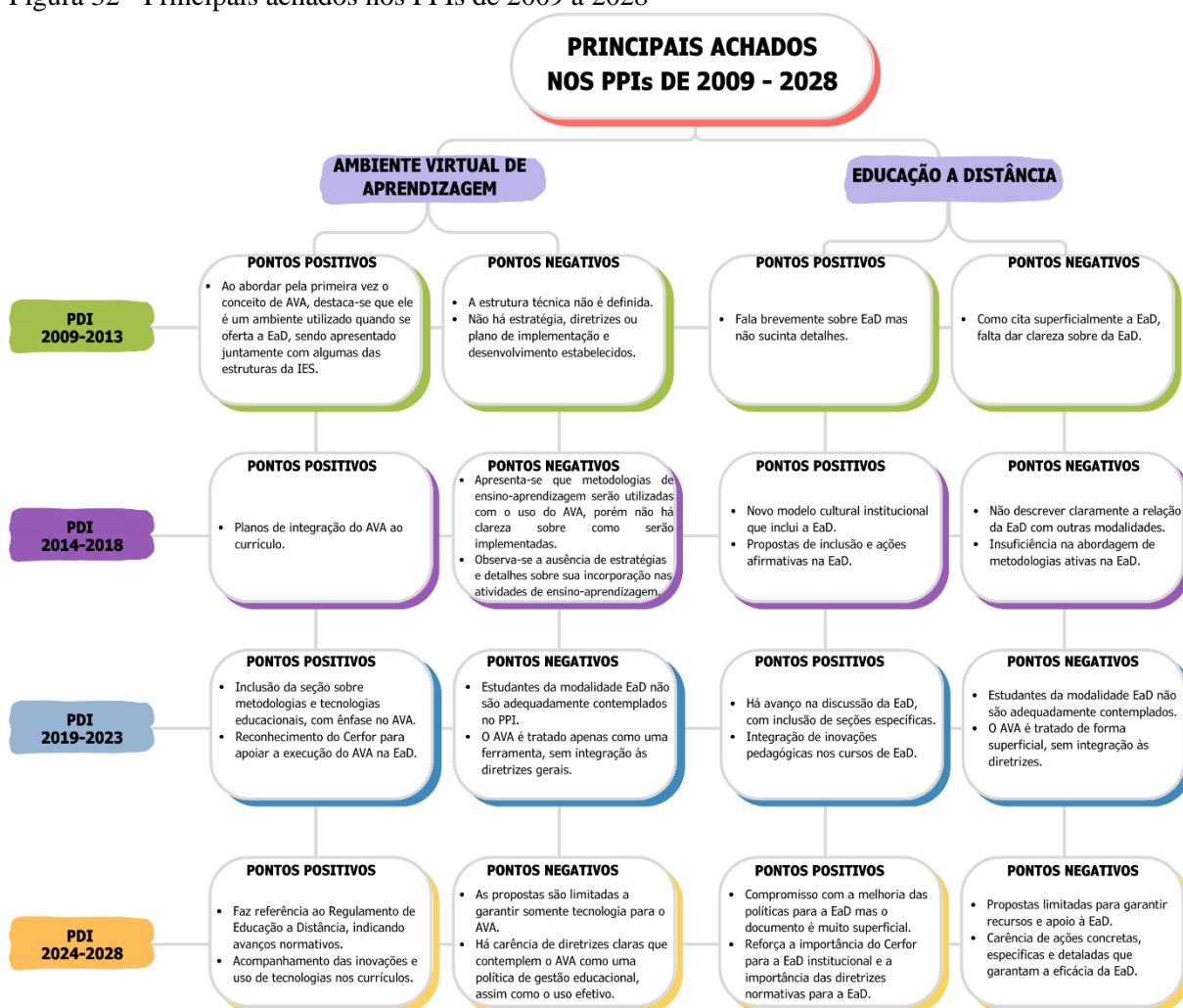
podem não ser explicitamente considerados. Além disso, o AVA institucional, embora mencionado como uma TDIC e potencial espaço de interação, não parece estar integrado de forma central na definição dos objetivos, diretrizes e ações do processo educativo. Conseqüentemente, identifica-se uma lacuna no PPI no que diz respeito à previsão de recursos (humanos, infraestrutura, apoio, sistema administrativo e organização didático-pedagógica) especificamente direcionados ao AVA institucional e, por extensão, à modalidade EaD.

O PPI proposto para o período de 2024 a 2028 segue o mesmo padrão dos anteriores, apresentando pequenas mudanças. No item relacionado à organização acadêmica, apresentam-se documentos que regulam as ações institucionais, sendo um deles o Regulamento de Educação a Distância, aprovado pela Resolução/Consup/IF Goiano n.º 99, de 14 de dezembro de 2021, e atualmente em vigência, a fim de demonstrar, com esses documentos normativos, as características e os avanços que a instituição incorpora.

Na seção dedicada às inovações nos processos educativos, o maior avanço relacionado à estrutura da EaD institucional ancora-se em uma meta de implementação. Ao tratar sobre a difusão e uso de tecnologias nos currículos dos cursos e no processo de ensino-aprendizagem, a instituição destaca a importância do acompanhamento e apoio do Cerfor, reconhecendo sua relevância na estrutura organizacional, especialmente no planejamento, monitoramento, avaliação e execução de projetos voltados para a EaD.

Ao traçar as perspectivas para as políticas de pesquisa, pós-graduação e inovação para os próximos quatro anos, nota-se um avanço nas discussões, em comparação com os PDIs anteriores. Diretrizes são reformuladas, e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proppi) objetiva constituir formação profissional de forma constante para a atuação na pós-graduação, nas modalidades presencial e EaD, investindo, ainda, na produção científica dos servidores e estudantes; e promover cursos para a formação profissional no âmbito da atuação na pós-graduação, inclusive em EaD, por intermédio do Cerfor.

Figura 32 - Principais achados nos PPIs de 2009 a 2028



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

De acordo com o Regimento Interno do IF Goiano, a definição de Política Institucional é:

diretrizes gerais de uma determinada área que orientam sobre as ações da instituição e de seus integrantes. Estas ações devem se desenvolver no cumprimento da missão para o alcance da visão, coerentes com a ética e os valores institucionais (IF Goiano, p.5, 2022).

Nos PPIs do IF Goiano analisados, a principal limitação encontrada, assim como evidenciado nos PDIs, foi o enxugamento dos documentos normativos institucionais. Tal enxugamento retira detalhes importantes referentes a processos de regulamentação, acompanhamento e avaliação. Como consequência, isso pode impactar diretamente o processo de institucionalização, tornando-o falho, uma vez que essas ações se tornam isoladas, fragmentadas e desarticuladas.

Conforme abordado no Capítulo 3, seção 3.2.1, sobre a "Institucionalização da EaD", a institucionalização da modalidade, segundo Lima (2013) e Cruz (2020), possui fases. Para que

essas fases sejam concretizadas, são necessários elementos e condições importantes durante o processo. Na implementação, são precisos infraestrutura, gestão e procedimentos padronizados. Já na fase de institucionalização, são necessários apoio organizacional e incorporação de valores. Uma das formas de observar a ocorrência desses processos é verificar se eles estão presentes, em sua totalidade, nos documentos institucionais.

Reconhece-se que cada instituição possui sua própria organização e propósito. No caso do IF Goiano, isso é definido pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e pelo seu Regimento Interno. Contudo, esses aspectos serão refletidos e organizados conforme os dispositivos obrigatórios, os quais serão criados de acordo com suas necessidades organizacionais e se refletirão em seus estatutos, regimentos e documentos normativos. A política institucional será, portanto, a materialização da intervenção institucional sobre determinados assuntos.

O fato de a EaD ser indicada como uma política educacional institucional, mas, ao mesmo tempo, as especificidades inerentes à modalidade serem deixadas de fora dos elementos normativos (como evidenciado no caso do AVA, que é colocado no PDI como o espaço onde ocorrerá a materialização da EaD institucional) representa uma limitação encontrada no PPI. Isso ocorre porque a implementação e o controle da oferta das atividades educacionais voltadas à EaD, propostas institucionalmente, devem se alinhar e ser consistentes com as principais prioridades. Ademais, exigem um planejamento criterioso e intencional, voltado para o cumprimento de sua função social, missão e visão propostas.

### **5.3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Regulamento de Educação a Distância**

A criação do regulamento dos cursos a distância no IF Goiano foi aprovada pelo Conselho Superior (Consup) pela Resolução n.º 70/2018 - DGAB-REI/Reitoria/IF Goiano, de 28 de agosto de 2018 (IF Goiano, 2018). A consulta pública referente à minuta do regulamento de EaD do IF Goiano foi realizada no site institucional e esteve disponível para a sociedade até o dia 10 de novembro de 2021 (IF Goiano, 2021a). Em 14 de dezembro de 2021, por meio da Resolução/Consup/IF Goiano n.º 99, de 14 de dezembro de 2021, a instituição aprovou a criação do Regulamento dos Cursos da modalidade de Educação a Distância (IF Goiano, 2021b).

O Regulamento dos Cursos da modalidade de Educação a Distância está dividido em doze capítulos, a saber: das disposições preliminares; dos cursos de educação a distância; da criação e extinção de cursos; das unidades de ofertas próprias e em parceria; do calendário acadêmico; da gestão pedagógica dos cursos; dos aspectos curriculares; da frequência; da

avaliação do rendimento em cursos EaD; da carga horária a distância em cursos presenciais do IF Goiano (CHEaD); dos programas da modalidade EaD com fomento; das disposições gerais e transitórias.

No capítulo das disposições preliminares, descrevem-se a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa dos cursos EaD e a adoção de CHEaD nos cursos presenciais da educação básica e superior, com o objetivo de normatizá-las em todos os campi e polos EaD. O texto define também, na nova organização acadêmica e administrativa dos campi, que estes passam a contar com um setor/núcleo de EaD, tendo como responsabilidade os cursos de oferta própria e parcerias. Além disso, define-se uma arquitetura estrutural básica com a mesma equivalência das demais modalidades, indicando que sua composição seja: um representante dos NDEs; um representante dos Conselhos de Curso; um representante do núcleo de apoio pedagógico; um representante da assistência ao educando; um representante das coordenações dos cursos; um representante do núcleo/coordenação de EaD; um representante da direção de extensão (ou equivalente); e um representante da área de tecnologia da informação.

O documento ainda apresenta que todos os aspectos acadêmicos relacionados aos níveis educacionais e à pós-graduação devem seguir a organização dos regulamentos institucionais, bem como a legislação vigente. Além disso, o documento apresenta a compreensão da EaD como modalidade educacional.

Art. 2º Compreende-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Parágrafo único. Este Regulamento ampara-se em legislações vigentes que implementam a educação a distância no Brasil (IF Goiano, p.1, 2021c).

No Capítulo 2, o documento passa a tratar especificamente dos cursos da modalidade EaD, destacando que, em consonância com a regulamentação vigente, estes podem ser apresentados e ofertados em diversos modelos. O processo de ensino-aprendizagem ocorre predominantemente ou exclusivamente a distância, e, embora a legislação para os cursos de graduação e cursos de nível médio possa ser distinta, a instituição opta por aplicar as mesmas diretrizes de carga horária para os cursos EaD de nível médio, com base na lógica e na estrutura já estabelecidas para os cursos de graduação. Os cursos de Formação Continuada na modalidade EaD passam a ter autorização para serem ofertados no formato autoinstrucional, e sua

frequência é contabilizada por meio da realização e participação no AVA. O projeto pedagógico deve prever o percentual mínimo de participação do estudante, além de limitar o prazo máximo de execução do curso.

Em relação a avaliação nos cursos, o documento aborda questões referentes ao processo de avaliação dos cursos ofertados na modalidade, oferecendo ao estudante não reprovado por falta, que obtiver notas superiores a 3,0 e inferiores a 6,0, a oportunidade de realizar o Exame Final. Este consiste na reabertura de atividades e avaliações ofertadas com o fim de recuperação dessa média. Propõe-se o exame final caso o estudante não recupere essa nota, em uma proposta análoga à dependência, que é ofertada na modalidade presencial, visando atender às especificidades presentes na Educação a Distância. Os procedimentos relacionados ao processo avaliativo devem seguir os regulamentos dos cursos. Entretanto, como especificidades da modalidade, as atividades realizadas no AVA devem prever *feedback* aos estudantes, e as respostas esperadas devem estar devidamente justificadas e serem divulgadas, preferencialmente, no AVA, após o encerramento do prazo destinado à execução da atividade avaliativa. Contudo, todas as intervenções referentes ao processo avaliativo devem estar previstas no projeto pedagógico do curso.

Avançando nos elementos constitutivos da EaD no IF Goiano, a seção um deste capítulo é destinada aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Definem-se como atividades a distância aquelas desenvolvidas por meio do AVA, indicando-se o uso do AVA nos cursos EaD. Destacam-se doze recursos mínimos que o AVA deve apresentar:

I - formação de grupos de estudantes e/ou sala de professores do curso; II - fórum de discussão; III - repositório de publicação de documentos e textos; IV - salas de bate-papo (chats); V - atividades, em qualquer formato (dissertativa ou objetiva); VI - salas de web conferência que permitem compartilhamento em tempo real de slides (incluindo quadro branco), áudio, vídeo, chat, emojis, salas de sessão de grupo e tela, além de gravar todo o conteúdo para reprodução posterior; VII - plugins que permitem a criação de conteúdos interativos, fornecendo uma variedade de tipos de conteúdo para várias necessidades; VIII – emissão de relatório de acesso por participante; IX - visualização de recursos multimídia; X - visualização de quadro de notas das atividades avaliativas; e XI - integração com o sistema acadêmico institucional.

No Capítulo referente à criação e extinção de cursos, há orientações que determinam que os cursos ofertados na modalidade EaD sigam os mesmos trâmites e processos estabelecidos nos regulamentos institucionais, podendo os cursos serem desenvolvidos por meio de oferta própria ou em parcerias. Pontua-se, também, que as ofertas podem ocorrer por

meio de campi ou unidade externa/polo, sendo os campi do IF Goiano considerados como unidades permanentes, enquanto os polos são transitórios, podendo estes estarem localizados em outros estados ou até em outro país, desde que haja viabilidade financeira, infraestrutura adequada e sistemas que atendam à proposta institucional de desenvolvimento e expansão.

Adicionalmente, os cursos de oferta própria devem obedecer às normas, regulamentos e procedimentos institucionais, e podem ser desativados após análise, em casos de inviabilidade de gestão e/ou oferta. Além disso, os polos devem cumprir requisitos mínimos de infraestrutura e equipamentos, e só podem iniciar suas atividades após aprovação e deliberação do órgão superior do IF Goiano.

No entanto, embora a responsabilidade pedagógica e administrativa seja do IF Goiano, os polos podem ser gerenciados, administrativa e pedagogicamente, por um campus, multicampi ou por um órgão sistêmico vinculado à Reitoria, sendo a oferta sempre vinculada a um campus ou administrada por um órgão da Reitoria, com a gestão pedagógica realizada pelo campus.

Em relação aos polos EaD, estes subordinam-se à Direção Geral da unidade do IF Goiano gestora do curso. Apresentam-se requisitos mínimos para a equipe multidisciplinar, e o papel do coordenador deve ser ocupado por pessoa qualificada, escolhida conforme a regulamentação vigente. As atividades de coordenação devem ser realizadas por servidores da instituição. Suas atribuições são as mesmas descritas nos regulamentos de curso da instituição.

Dando continuidade, o documento apresenta, também, as atribuições do professor, assim como características e ações específicas que competem à sua função, considerando as particularidades da modalidade EaD. Algumas delas são: roteiro de percurso da sala virtual, contendo multimeios didáticos e a organização da sala; seleção dos materiais e conteúdos didáticos, assim como sua organização e disponibilização no AVA; interação com os demais agentes didáticos que atuam na disciplina sob sua responsabilidade, para auxiliar nas atividades propostas no AVA, entre outras. Além disso, destaca-se que o percurso formativo no AVA pode ocorrer por meio de instrumentos didáticos e multimeios audiovisuais, ou descrição no próprio ambiente virtual, com o objetivo de apresentar ao estudante todo o percurso proposto na disciplina.

A oferta de CHEaD justifica-se, no documento, com o objetivo de desenvolver a organização e autonomia de aprendizagem, a flexibilização dos estudos e a promoção da interação entre os cursos e/ou campi para a oferta de componentes curriculares comuns.

Com base nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve conter aspectos pedagógicos e metodológicos da CHEaD, além de apresentar a porcentagem de sua utilização. Cabe ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou ao Conselho de Curso Técnico indicar a porcentagem desejada para cada disciplina. Alterações referentes a essa porcentagem, respeitando os limites aprovados pelo Consup, podem ser feitas sem necessidade de aprovação superior, exceto se já aprovadas previamente pelo órgão. Alterações devem ser divulgadas aos estudantes com antecedência de um semestre. Os momentos a distância deverão ocorrer no AVA institucional, e as atividades devem estar registradas no PPC, assim como o cronograma e o período de sua realização. O percurso formativo do AVA é um recurso didático importante, que visa apresentar ao estudante todo o percurso formativo referente à CHEaD da disciplina, devendo ser parte integrante de todo o planejamento da disciplina, sendo obrigatória sua adoção em todos os bimestres, para cursos do ensino médio, ou em todo semestre, para cursos de ensino superior.

No que se refere à implementação da CHEaD, no regulamento, estabelece-se que cada aula realizada no AVA equivalerá à mesma carga horária da aula presencial prevista no PPC do curso e pode ocorrer de forma síncrona e assíncrona, a serem definidas no calendário escolar/acadêmico. Definem-se como assíncronas as atividades em que o estudante participa de fóruns de discussão, salas de bate-papo/chat/mural, com o intuito de sanar dúvidas e fomentar questionamentos/contribuições. Interações virtuais em que o estudante posta materiais, atividades avaliativas e não avaliativas, bem como comunicações individuais e coletivas, também são consideradas assíncronas. A frequência dos alunos nessa modalidade é condicionada à efetividade das interações realizadas no AVA.

Além disso, é importante destacar que, nesse capítulo, o estudante com dificuldade de acesso e conexão com as tecnologias utilizadas recebe atenção e orientações de como conduzir essas questões.

Art. 66. Os estudantes que não possuem condições técnicas de participar das atividades na modalidade EaD, fora do ambiente escolar, serão devidamente cadastrados pelo Núcleo de Educação a Distância do campus com o intuito de justificar suas faltas nos dias destinados às atividades de cada disciplina. § 1º Os dados registrados pelo Núcleo de Educação a Distância deverão ser repassados aos docentes para conhecimento quanto à condição técnica de acesso ao AVA pelo estudante. § 2º Os estudantes cadastrados pelo Núcleo de Educação a Distância que não possuem condições técnicas de participar das atividades da modalidade EaD fora do ambiente escolar, terão horário próprio, definido pela Coordenação de Ensino ou equivalente, nos laboratórios de informática da instituição. § 3º O acompanhamento dos estudantes no laboratório de informática, relativo ao desenvolvimento das atividades na

modalidade EaD, poderá ser feito por monitores do laboratório de informática ou da disciplina (IF Goiano, p.16, 2021c).

Já no capítulo voltado para programas da modalidade EaD com fomento, o documento indica que o IF Goiano pode aderir a programas e projetos de EaD, priorizando parcerias com instituições da Rede Federal de Educação. As responsabilidades de cada iniciativa são definidas em documento próprio, e um coordenador-geral supervisiona as atividades. Agentes vinculados a essas ações são selecionadas por editais específicos, e os bolsistas, que devem cumprir seus deveres, podem ser desligados em caso de infrações. O financiamento para cursos EaD pode ser interno ou externo, seguindo regras para evitar sobreposição de remunerações, e o pagamento de bolsas ocorre de acordo com as normativas estabelecidas.

Em análise do que foi exposto, o Regulamento de EaD do IF Goiano revela mudanças na abordagem da instituição em relação à oferta da modalidade.

A elaboração da regulamentação específica para a modalidade, com critérios administrativos, acadêmicos e pedagógicos equiparados aos da modalidade presencial, regulamentação de cursos próprios e um capítulo dedicado à CHEaD, demonstra a postura e o comprometimento da gestão institucional com o propósito de institucionalizar a EaD, incorporando-a à sua estrutura e organização, com vistas a novas ofertas educacionais.

Quadro 5 - Principais achados referentes a EaD no Regulamento de EaD do IF Goiano

| <b>Dimensão</b>           | <b>Aspectos Positivos</b>  |
|---------------------------|--|
| Estrutura Administrativa  | Definição do conceito institucional da modalidade e dos objetivos  |
|                           | Definição e padronização da estrutura administrativa e pedagógica mínima para o Cefor e para as secretarias/coordenação dos Campi  |
| Estrutura Curricular      | Aplicação das mesmas diretrizes de carga horária de cursos presenciais para os cursos EaD, proporcionando uma equivalência entre as modalidades.   |
| Autonomia e Flexibilidade | Incentivo à autonomia do aluno através da EaD, com CHEaD (Carga Horária de Educação a Distância) integrando o currículo.   |
|                           | A CHEaD usada na flexibilização dos estudos e promoção da interação entre os cursos e/ou campi para a oferta de componentes curriculares comuns.   |
| Oferta de Cursos          | Definição e normatização para os cursos de oferta própria.   |
|                           | Organização e normatização da oferta de cursos em parceria, com a possibilidade de parcerias com polos em outros estados ou até países, ampliando o alcance da EaD de acordo com à proposta institucional de desenvolvimento e expansão. |
| Avaliação e Recuperação   | Oferecimento de exame final para recuperação de média, análogo à dependência da modalidade presencial, assegurando oportunidades de recuperação.   |

Continua.

Continuação.

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Gestão Pedagógica         | Adoção de uma estrutura organizacional e pedagógica própria, com representantes dos núcleos de EaD, NDEs, entre outros.                           |
| Tecnologia e Inovação     | Adoção e definição de tecnologias para a mediação didático-pedagógica, como ferramentas de web conferência e recursos multimídia.                 |
| Programas com Fomento     | Parcerias com instituições da Rede Federal e possibilidade de adesão a programas de EaD com financiamento interno ou externo.                     |
| Inclusão e Acessibilidade | Políticas de suporte para estudantes com dificuldades de acesso às tecnologias, com possibilidades de utilização dos laboratórios da instituição. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

No que tange aos avanços referentes à adoção e ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, destaca-se que, entre todos os documentos analisados, o Regulamento de EaD do IF Goiano é o que apresenta maior progresso. Ele figura como uma seção específica no Capítulo 2, intitulado “Dos Cursos de Educação a Distância”, e no Capítulo 11, intitulado “Da Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais do IF Goiano (CHEaD)”. Em ambos os capítulos, ressalta-se a necessidade de indicar o responsável pela gestão pedagógica, além de especificar a forma como o uso pedagógico deve ser feito. Ao tratar da tecnologia, os capítulos definem os recursos mínimos obrigatórios e os sistemas de integração, além de indicar, no aspecto de gestão, que a administração do AVA seja realizada por uma equipe multidisciplinar, composta por representantes dos núcleos de apoio, coordenação de cursos e tecnologia da informação.

Quadro 6 - Principais achados no Capítulo II e XI referentes ao AVA no Regulamento de EaD do IF Goiano.

| Capítulos   | Dimensão        | Indicações  |
|-------------|-----------------|---|
| Capítulo II | Uso Pedagógico  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O AVA definido como espaço para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com monitoramento do progresso dos alunos (Art. 10).</li> <li>• As atividades avaliativas realizadas no AVA devem ter feedback estruturado e a contabilização de frequência deve ser atenta às interações dos estudantes (Art. 46, Parágrafo Único).</li> </ul>  |
|             | Uso Tecnológico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O AVA deve ter recursos mínimos, como: formação de grupos de estudantes, fóruns de discussão, repositórios para publicações, atividades em diferentes formatos, e web conferências (Art. 11).</li> <li>• AVA deve integrar com sistemas acadêmicos para visualização de notas e relatórios de acesso (Art. 11, IX e X).</li> <li>• O acesso a ferramentas externas como e-mails e redes sociais pode ser utilizado como estratégia pedagógica, embora não sejam contabilizados para a carga horária (Art. 12, Parágrafo Único).</li> </ul> |
|             | Ações de Gestão | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O AVA deve ser gerido por uma equipe multidisciplinar que inclua representantes dos núcleos de apoio, coordenação de cursos e tecnologia da informação (Art. 4, Parágrafo Único).</li> <li>• É importante que as diretrizes para a implementação pedagógica no AVA sejam seguidas em consonância com a legislação vigente (Art. 5).</li> <li>• O planejamento deve incluir uma abordagem clara sobre a responsabilidade do professor e sua interação com os alunos no ambiente virtual (Art. 29, VII).</li> </ul>                          |
| Capítulo XI | Uso Pedagógico  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária a distância (CHEaD) deve ser parte do planejamento curricular, promovendo a autonomia do aluno e flexibilizando os horários de estudo (Art. 48).</li> <li>• O percurso formativo no AVA deve ser apresentado ao aluno no início de cada período letivo, garantindo clareza nas expectativas de aprendizagem (Art. 59).</li> <li>• A oferta de atividades a EaD devem incluir interações síncronas e assíncronas, promovendo uma aprendizagem mais rica e diversificada (Art. 63, §2).</li> </ul>                           |
|             | Uso Tecnológico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O AVA deve incluir a possibilidade de criar atividades interativas e de visualização de recursos multimídia (Art. 61).</li> <li>• É necessário que o AVA permita a contabilização da carga horária equivalente à carga presencial (Art. 64, Parágrafo Único).</li> <li>• O uso de tecnologia deve ser acompanhado por formação continuada para docentes, garantindo a eficácia do uso do AVA na prática pedagógica (Art. 51).</li> </ul>   |
|             | Ações de Gestão | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve incluir detalhes sobre as atividades a distância e como elas se integrarão ao plano de ensino (Art. 53).</li> <li>• O planejamento deve ser aprovado pelo coordenador do curso, que é responsável por garantir a conformidade com as diretrizes institucionais (Art. 58).</li> <li>• É essencial que a gestão do AVA permita feedback contínuo e relatórios de desempenho para a melhoria do processo educativo (Art. 46, Parágrafo Único).</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

O Regulamento de EaD do IF Goiano progride ao referendar o AVA Moodle como o ambiente virtual de aprendizagem institucional. O órgão destinado à sua gestão, organização e formação é o Cerfor, que se subordina diretamente à alta gestão do IF Goiano. Ademais, o regulamento apresenta algumas atribuições relacionadas à gestão da IES e do Cerfor, as quais se encontram descritas no Quadro 7.

Quadro 7 - Responsabilidades do Cerfor e Reitoria referentes ao AVA no Regulamento de EaD do IF Goiano.

| <b>Atribuição</b>                               | <b>Descrição da atribuição</b>  |
|---|---|
| Aprovação de Diretrizes e Regulamentos          | A Reitoria e o CERFOR são responsáveis por aprovar o Regulamento da EaD (Art. 1º).  |
| Gestão Acadêmica e Administrativa               | Garantir que todos os campi tenham um setor responsável pela gestão acadêmica e administrativa da EaD e supervisão do AVA (Art. 4º).                              |
| Supervisão das Atividades do AVA                | Supervisionar a implementação pedagógica no AVA buscando assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados (Art. 6º, Parágrafo Único).                     |
| Monitoramento e Avaliação                       | Implementar mecanismos para monitorar a efetividade do AVA, assim como o desempenho dos estudantes, analisando relatórios de acesso e participação (Art. 11, IX). |
| Formação e Capacitação                          | Promover a formação continuada dos docentes para o uso do AVA e das TIC, garantindo que os professores estejam preparados para o uso (Art. 51).                   |
| Acompanhamento e desenvolvimento de Tecnologias | Garantir que o AVA esteja atualizado e que novas tecnologias sejam integradas para melhorar a experiência de ensino e aprendizagem (Art. 51).                     |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

Na presente análise documental, busca-se, cronologicamente, analisar, compreender e verificar a organização e o posicionamento da gestão do IF Goiano em relação ao AVA. Constata-se que a instituição, em sua organização, demonstra apoio à institucionalização da EaD. Uma das formas de expressar esse apoio é o início da construção de políticas voltadas para a normatização e a regulamentação da modalidade, bem como aspectos específicos de sua organização. O entendimento, o comprometimento e o engajamento que a equipe gestora constrói e apresenta na elaboração de seus PDIs e PPIs de 2009-2013, 2014-2018, 2019-2023, materializam-se na criação do primeiro regulamento dos cursos da modalidade de Educação a Distância do IF Goiano.

A ação de centralização do Cerfor, com a responsabilidade da gestão do AVA, além da definição de um AVA único institucional, é um ponto importante desse processo, o que evidencia a busca em promover a padronização e a oficialização dele como ação institucional, e não isolada, em cada campus, contribuindo com a visão institucional da modalidade. No entanto, no AVA, a maior parte das regulamentações e orientações refere-se à dimensão do uso

didático-pedagógico do ambiente. Os aspectos voltados à gestão e às estratégias não são explorados, embora presente, além de critérios pedagógicos, os requisitos específicos da IES, em uma busca de garantir que considerações técnicas não sejam as condutoras, mas sim as estratégicas, voltadas a garantir a qualidade da oferta.

Destaca-se, então, a necessidade da normatização e da regulamentação, que abordem todos os fatores inerentes ao AVA, contendo princípios norteadores e orientadores, fundamentados e consistentes, que apoiem a institucionalização da EaD e as aspirações da IES. Com a inclusão de todas as características e ações voltadas ao AVA nos documentos institucionais, a IES manifesta a intenção de institucionalizar e estabilizar as estruturas indispensáveis para a implementação da EaD. Sem uma regulamentação e normatização adequada, o fluxo do processo de institucionalização até a fase de incorporação de valores é obstruído, conforme já apresentado e discutido no Capítulo 4 “ O Ambiente Virtual de Aprendizagem como Elemento Constituinte da EaD: conceito, histórico e materialização”, o ecossistema pedagógico e de gestão da EaD, em especial o Ecossistema Tecnológico, alinhados com Política Institucional de oferta de EaD podem contribuir ,alinhada as estratégias e, metas e planos institucionais ressalta a importância da educação como agente de mudança social e reforça a relevância dos estudos sobre a institucionalização dos AVAs no contexto acadêmico e social.

Acerca da normatização e da regulamentação do AVA nos documentos institucionais, é importante observar que, nessa direção, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, estabelece as normas e diretrizes para os cursos de Educação Superior em EaD e orienta que, respeitando as individualidades, os documentos institucionais e acadêmicos devem conter a estrutura e a organização da EaD na instituição. Além disso, define que os elementos constitutivos da modalidade também devem estar previstos nas regulamentações institucionais de forma detalhada e descritiva.

Art. 2º [...] § 1º A modalidade educacional definida no caput deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

§ 2º Os cursos superiores, na modalidade EaD, devem cumprir, rigorosamente, essas Diretrizes e Normas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.

§ 3º Os documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, devem, respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de:

[...] V - modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem.

[...] VIII - relato institucional e relatórios de autoavaliação.

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

Art. 3º [...] § 1º As tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, inclusive materiais didáticos, bem como os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem, são elementos constitutivos dos cursos superiores na modalidade EaD, **sendo obrigatória sua previsão e detalhamento nos documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, do art. 2º**, respeitadas as condições materiais instaladas na sede e no(s) polo(s) de EaD. (Brasil, 2016<sup>a</sup>, grifo nosso).

A ação de previsão, legitimação, normatização e formalização do AVA nos documentos institucionais, assim como a descrição dos arranjos, políticas e procedimentos, visa à evolução, à adoção e à incorporação das práticas institucionais voltadas para a EaD. Identifica-se como objetivo contribuir para que a modalidade seja configurada como uma política permanente que atenda à qualidade do ensino e ao desenvolvimento organizacional.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta dissertação, desenvolvemos um caminho investigativo procurando desvendar questões sobre a complexidade e a relevância do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no contexto da Educação a Distância (EaD). Desde os fundamentos teóricos norteadores da EaD até a análise das políticas e práticas institucionais, cada capítulo buscou contribuir para a construção de um panorama amplo, porém não definitivo, sobre o papel do AVA como artefato pedagógico e estruturante nesta modalidade educacional.

Os capítulos anteriores permitiram um olhar aprofundado sobre o desenvolvimento da EaD, a importância da tecnologia na mediação do processo de ensino e aprendizagem e a centralidade sugerida do AVA como espaço de interação, colaboração e construção do conhecimento. A análise documental, conduzida segundo a metodologia proposta, revelou possíveis nuances sobre a implementação e institucionalização do AVA no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano, preparando o terreno para a discussão apresentada neste capítulo final, ainda que não conclusiva.

A investigação, de natureza acadêmica, foi concebida com o propósito de analisar o AVA como potencial elemento estruturante da Educação a Distância (EaD). Conforme delineado no Capítulo 2, e em consonância com os indícios da análise documental, a pesquisa buscou compreender a implementação, institucionalização, políticas e requisitos do AVA, e seu possível papel na oferta de EaD em uma IES. As questões norteadoras iniciais, relativas à provável influência do AVA na EaD e ao potencial impacto do alinhamento entre o AVA e a política institucional, orientaram a estruturação da pesquisa, cujos detalhes metodológicos foram apresentados no Capítulo 2.

Em resposta a estas questões preliminares, a pesquisa seguiu a estrutura metodológica estabelecida no Capítulo 2, desdobrando-se nos Capítulos 3 e 4, e culminando na análise exposta no Capítulo 5. O Capítulo 3 proveu o contexto macro da EaD no Brasil, explorando seu histórico, a regulamentação e as características, enquanto o Capítulo 4 aprofundou-se na discussão sobre o conceito de AVA e na variedade de suas plataformas. Na sequência, o Capítulo 5 dedicou-se à análise dos documentos institucionais do IF Goiano (PDI, PPI e Regulamento da EaD), cobrindo o período de 2009 a 2024.

A análise dos documentos do IF Goiano, sintetizado no Quadro 8, revelou indícios de um potencial esvaziamento institucional no que concerne à EaD e às especificidades desta modalidade.

Quadro 8 - A EaD no PDI e no PPI do IF Goiano

| Documento | Ano         | Temáticas          |                      |     |                                  |        |
|-----------|-------------|--------------------|----------------------|-----|----------------------------------|--------|
|           |             | Ensino a Distância | Educação a Distância | EaD | Ambiente Virtual de Aprendizagem | Moodle |
| PDI       | 2009 - 2013 | 1                  | 0                    | 0   | 0                                | 0      |
|           | 2014 - 2018 | 2                  | 18                   | 76  | 2                                | 2      |
|           | 2019 - 2023 | 4                  | 45                   | 108 | 9                                | 3      |
|           | 2024 - 2025 | 0                  | 7                    | 4   | 1                                | 0      |
| PPI       | 2009 - 2013 | 0                  | 0                    | 1   | 0                                | 0      |
|           | 2014 - 2018 | 0                  | 0                    | 0   | 0                                | 0      |
|           | 2019 - 2023 | 0                  | 1                    | 0   | 0                                | 0      |
|           | 2024 - 2025 | 0                  | 2                    | 5   | 0                                | 0      |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com IF Goiano (2009; 2014; 2019; 2024).

A análise dos documentos normativos e regulatórios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – especificamente, o Projeto Político Institucional (PPI), o Regulamento da Educação a Distância (EaD) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), abrangendo o período de 2009 a 2024 – sugere a existência de questões inerentes à movimentação do campo educacional e ao processo de institucionalização da EaD.

A fim de avaliar o nível de institucionalização da EaD no IF Goiano, investigou-se a presença de termos específicos (apresentados no Quadro 8) nos documentos mencionados. A pesquisa individual de cada termo, realizada com o objetivo de identificar possíveis indícios de um esvaziamento institucional, foi norteada pela compreensão de que a institucionalização pode ser entendida como um projeto tripartido, abrangendo planejamento, execução e integração organizacionais, o qual envolve a conformidade com normas sociais e a internalização de um sistema de conhecimento compartilhado, e que destaca a necessidade de adaptação e legitimação das práticas institucionais, conforme preconizado por Lima (2013) e Cruz (2020).

Os resultados da análise sugerem um aparente enxugamento da modalidade nos documentos normativos do IF Goiano, o que pode ser reflexo de um contexto mais amplo, influenciado pelas políticas macro de desregulamentação, pela crise econômica e pelas reformas neoliberais que impactam a educação em geral e, conseqüentemente, a EaD, conforme apontado por Lima (2024b).

No Brasil, a regulamentação da EaD, que vinha sendo desenvolvida mediante regulamentação específica desde 1996 – o que demonstra cuidado com a regulação e a supervisão –, sofreu uma série de inflexões a partir de 2016, com o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Em decorrência de seu afastamento e da ascensão do vice-presidente Michel Temer à presidência da República, praticamente todas as regulamentações da

EaD foram alteradas, em uma perspectiva de flexibilização de sua oferta, que passou a ser ancorada em princípios ultraliberais/neoliberais (p. 4).

Dessa forma, esse aparente processo de enxugamento das responsabilidades do Estado frente às políticas sobre a modalidade da EaD parece decorrer de sua desregulamentação e flexibilização no que tange a sua oferta e à “[...] facilitação dos procedimentos de expansão, sobretudo das IES privadas [...]”. Portanto, Costa, Oliveira e Gomes (2020) apontam que, em todo o cenário educacional brasileiro pós governo Dilma Rousseff, é possível observar que:

[...] intensificou-se a tensão entre o controle da qualidade pelo Estado e a flexibilização da expansão das IES privadas. Tais tendências avançam no governo de Michel Temer e se intensificam no governo de Jair Bolsonaro, uma vez que são ampliados os mecanismos de flexibilização, de (des)regulamentação e mesmo de autorregulação das IES privadas a partir da adoção de critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão de instituições, cursos e vagas. O movimento de tais mudanças legais e normativas aponta para a criação de um sistema de autorregulação das IES que atuam no mercado da educação superior, reduzindo a ação do governo federal nos processos de regulação e supervisão (p. 3).

A pesquisa documental sugere, em consonância com este cenário macro e conforme apontado por Lima (2024b) e por Costa, Oliveira e Gomes (2020), um esvaziamento do papel do Estado nas políticas sociais. Não se identifica uma política institucional abrangente que contemple a EaD como modalidade educacional em sua concepção macro, integrada a todos os processos e à cultura institucional de forma consistente.

Em face do evidenciado esvaziamento institucional, a pesquisa reflete as dinâmicas do campo educacional brasileiro, indicando indefinições e lacunas nas políticas institucionais, especialmente no que tange à estrutura de um ecossistema tecnológico adequado para a EaD. A pesquisa documental indica a necessidade de se estruturarem os processos de implementação, formação continuada de docentes e tutores, acompanhamento pedagógico e avaliação da qualidade da oferta de EaD, embora identifique, a ausência de níveis consensuais sobre a modalidade, bem como a carência de um corpo decisório institucional, portarias normativas concisas e explicitação de procedimentos e concepções pedagógicas que possam dar suporte a essa estruturação.

Este cenário de indefinição institucional, no contexto do IF Goiano, manifesta-se na ausência de uma definição conceitual oficial para a arquitetura pedagógica e de gestão do AVA, assim como na necessidade de um ecossistema tecnológico presente na ambiência educacional da instituição. Como aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2024), “[...] uma infraestrutura digital para a educação, além de seu papel basilar na construção e manutenção de

um processo educacional de qualidade, acessível e amplo, exige que tais princípios sejam considerados na implementação e na manutenção da tecnologia [...] e, vale reforçar, "[...] que a infraestrutura deve ser disponibilizada e mantida para serviços que incentivem o desenvolvimento tecnológico do país (CGI.br, 2024, p. 135)".

A análise documental não identifica, de forma conclusiva, estes elementos estruturantes do ecossistema da EaD considerados necessários para estruturar os processos de implementação, formação, acompanhamento e avaliação da oferta de EaD, indicando, em última instância, uma fragilidade no processo de institucionalização da modalidade no contexto da instituição.

A análise documental sugere a necessidade premente de uma ação institucional coordenada e efetiva, voltada à previsão estratégica, à legitimação perante a comunidade acadêmica e institucional, à normatização clara e à formalização do AVA. Tal ambiente é compreendido como um ecossistema tecnológico essencial tanto na ambiência educacional contemporânea quanto na estruturação do ecossistema pedagógico e de gestão da EaD. A pesquisa documental também indica que a apresentação detalhada e abrangente dos arranjos institucionais, das políticas internas estabelecidas e dos procedimentos operacionais, refletida nos documentos institucionais centrais, é fundamental para impulsionar a constante evolução do AVA, fomentando e favorecendo a incorporação gradual de práticas institucionais voltadas para a consolidação da modalidade EaD no IF Goiano.

Nesse contexto, e em consonância com o CGI.br (2024), destaca-se que a oferta da modalidade EaD, envolve a necessidade de organização criteriosa e manutenção contínua de um ecossistema tecnológico que contemple, de forma integrada, componentes como infraestrutura tecnológica apropriada, conectividade estável e disponibilidade de equipamentos digitais a todos os envolvidos no processo educacional (CGI.br, 2024, p. 132).

A análise documental do IF Goiano, portanto, aponta para uma possível necessidade de normatização abrangente do AVA na instituição, abordando sistematicamente os fatores inerentes a esse ecossistema tecnológico em sua ambiência particular. A pesquisa acena para a urgência de princípios norteadores claros, provenientes de um debate amplo na comunidade acadêmica, que apoiem a institucionalização progressiva da EaD no IF Goiano e atendam aos objetivos estratégicos da IES. A inclusão cuidadosa de todas as características pertinentes e ações planejadas relativas ao AVA nos documentos institucionais fundamentais, como sugerem os caminhos apontados pela pesquisa, pode vir a demonstrar a intenção da IES em institucionalizar e estabilizar as estruturas necessárias para a EaD, contribuindo para que a

modalidade seja progressivamente vista como uma política institucional, que atenda aos padrões de qualidade desejados e promova o desenvolvimento organizacional.

A análise documental, alinhada à revisão bibliográfica do Capítulo 2, sugere que o financiamento, neste contexto, se configura como um problema histórico e estruturante, que deve ser considerado em qualquer agenda futura de desenvolvimento do AVA no IF Goiano. A pesquisa indica que a potencial viabilidade econômica e a sustentabilidade do AVA, como infraestrutura digital e ecossistema tecnológico, podem ser fatores determinantes para o sucesso da EaD, sendo pertinente pactuar uma agenda estratégica envolvendo governo, instituições de ensino e sociedade civil para buscar viabilizar uma política que garanta o financiamento do AVA e da EaD em nível nacional. Em síntese, a pesquisa documental do IF Goiano converge para um possível entendimento de que a governança da educação digital deve centralizar o debate, a formulação de políticas e a implementação de ações em torno do AVA, reconhecendo-o como infraestrutura digital, ecossistema tecnológico e componente pedagógico relevante para a ambiência de ensino, no IF Goiano e em um contexto educacional mais amplo.

A análise reforça as indicações teóricas sobre o possível esvaziamento institucional e a centralidade do AVA, integrando-se às considerações finais deste estudo e contribuindo para a discussão sobre o processo de institucionalização da EaD.

Espera-se que as reflexões e questionamentos aqui apresentados, em caráter exploratório e sugestivo, possam estimular futuras pesquisas e investigações aprofundadas no campo da EaD, especialmente sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas na mediação dos processos de interação na modalidade. É desejável o aprofundamento da temática do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), buscando compreender seu papel multifacetado no contexto da Educação a Distância. Reconhecendo as limitações metodológicas e o caráter exploratório deste estudo inicial, espera-se que ele sirva como ponto de partida para novas investigações, fomentando a pesquisa sobre a EaD e o papel do AVA no cenário educacional, em constante transformação, diante de demandas sociais complexas e desafios educacionais emergentes.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e250099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250099>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ALVES, J. R. M. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, F.M e FORMIGA, Marcos (org.). Educação a Distância o estado da arte. São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2009.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, [online], v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBs9L6Rv38CGWcnq7Kn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- ALONSO, K. M. Educação a Distância e seus referenciais de qualidade: sobre padrões e equalização da oferta. In: RODRIGUES, C. A.; CARVALHO, R. A. (org.). **Educação a Distância: Teorias e Práticas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. p. 75-88 (v. 1).
- AMARAL, N. C.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PNE (2014-2024) NO CONTEXTO DO PÓS GOLPE DE 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2229. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2229>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- SILVA, Meire Lúcia Andrade, ASSIS, Lúcia Maria; SOUSA, Suely Pereira; REZENDE ROLINDO, Joicy Mara Rezende. A influência do neoliberalismo na educação em tempos de globalização. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e15335, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15335. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15335>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ANDRADE, R. DE C.. O indivíduo e o cidadão na história das idéias. (com um ensaio sobre Maquiavel). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 57, p. 33–71, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452002000200003>. Acesso em 10 ago. 2024.
- AREU, G. I. P; FOFONCA, E. (Org.) **Integração de Tecnologias e da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares**. Curitiba, CRV, 2014.
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=Ambiente+Virtual+de+Aprendizagem&lookfor0%5B%5D=Educa%C3%A7%C3%A3o+a+Dist%C3%A2ncia&type0%5B%5D=Title&type0%5B%5D=AllFields&filter%5B%5D=language%3A%22por%22>. Acesso em: 16 out. 2023
- BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 jan.

2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/). Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº2.253, de 18 de outubro de 2001.** Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. 2001. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/> Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm/). Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF. 2006c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm/). Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação (CNE). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=11663&Itemid](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid). Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016a.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016b.** Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/10/2016&pagina=17>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Com informações de secretarias, plano de formação define vagas.** 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017b.** Estabelece procedimentos de

pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. Disponível em:  
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/04/2017&pagina=36>. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022 - Principais Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:  
<http://Inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **SisUAB**. 2024. Disponível em:  
<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml/>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BROWN, Mark; PAEWAI, Shelley; SUDDABY, Gordon. The VLE as a Trojan Mouse: Policy, Politics and Pragmatism. **Electronic Journal of e-Learning**, Nova Zelândia, v. 8, n. 2, 2010, p. 63 - 73. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895694.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de e DOURADO, Luiz Fernandes. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Anuário GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. Goiânia: ANPED, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CLARENC, C. A. Instrumento de evaluación y selección de sistemas de gestión de aprendizaje y otros materiales digitales: Medición y ponderación de LMS y CLMS, recursos educativos digitales y herramientas o sitios de la WEB 3.0. In: Congreso Virtual Mundial de e-Learning: Grupo GEIPITE. 2013. Disponível em:  
<http://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumento-evaluacion-LMS-materiales-digitales-recursos-web30>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CRUZ, Andreia Gomes da ; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, n. 3, p. 848–868, 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300016>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 13, 2019, p. 1- 19. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/38229/>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CRUZ, Joseany Rodrigues. **A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF GOIANO**. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:  
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12268>. Acesso em: 19 set. 2022.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. B. P. A Educação a Distância na Rede Federal e sua implementação no Instituto Federal Goiano. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 185–196,

2023. DOI:10.15536/thema.V22.2023.185-196.2040. Disponível em:  
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2040>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DALFIOR, E. T.; LIMA, R. DE C. D.; ANDRADE, M. A. C.. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional. **Saúde em Debate**, v. 39, n. spe, p. 283–297, dez. 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/8DLQPHvH3m9B9HPvzcjwqGk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 ago. 2024.

DEUS, Karen Brina Borges; CRUZ, Joseany. Rodrigues ; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A estruturação da educação a distância como política pública no Brasil: neoliberalismo e programas de fomento. **ESUD CIESUD SIGATEC 2024** , [S. l.], p. 13, 2024. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/50>. Acesso em: 8 fev. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/16296>. Acesso em 15 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3/> Acesso em: 10 jun. 2024.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas – SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. P. 155-192.

DOURADO. Luiz Fernandes. PNE 2014/2014: Avaliações e perspectivas de um plano de estado. In: DOURADO. Luiz Fernandes. (Org). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. [Entrevista cedida a Vicente Batista Santos Neto e Maria Célia Borges]. **Revista Educação e Política em Debate**. Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 22-52, jan./abr.

2020. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54795/29113>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes, MORAES, Karine Nunes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Educação Superior a Distância no Brasil: Flexibilização Regulatória, Expansão e Privatização. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e286167, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286167>. Acesso em: 20 de jan. de 2025.

Education Resources Information Center (Eric). Disponível em:

[https://eric.ed.gov/?q=\(Virtual+Learning+Environments+OR+vle+OR+%22virtual+environmente%22\)+AND+institutional+policy+AND\(%22Distance+Learning%22+OR+DL\)&pr=on&ft=on&pg=2](https://eric.ed.gov/?q=(Virtual+Learning+Environments+OR+vle+OR+%22virtual+environmente%22)+AND+institutional+policy+AND(%22Distance+Learning%22+OR+DL)&pr=on&ft=on&pg=2). Acesso em: 17 nov. 2023.

EVARISTO, Jefferson. O conceito de política no período antigo e medieval: Maquiavel e Aristóteles como bases epistemológicas da política contemporânea **Revista Medievalis**, v. 7, n.2, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/medievalis/article/view/44299/23789>. Acesso em 10 ago. 2024.

FILATRO, Andrea Cristina. **Learning design como fundamentação teórico-prática para o design instrucional contextualizado**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-12062008-142556. Acesso em: 2024-08-19.

FONSECA, M. A. R. **Qualidade da educação superior e a distância no Brasil: entre o revelado e o velado**. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11236>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. DEL. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 341–353, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200011> Acesso em: 20 jul. 2024.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 33, n.119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 20 jan. 2025

FERNANDES, F. N.; DANTAS, S. A Utilização do Sistema Moodle na Educação a Distância. In: **Revista F@ciência**. Apucarana, v. 4. n. 4. p. 30-41. 2009. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fap.com.br/fap-ciencia/edicao\\_2009\\_2/004.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fap.com.br/fap-ciencia/edicao_2009_2/004.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

GALEFFI, Dante. Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação; uma perspectiva transdisciplinar. In: GURGEL, Paulo Roberto. SANTOS, Wilson Nascimento Organizadores. **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: Edufba, 2011.

Gonçalves, R. F.; Gava, V. L.; Pessôa, M. S. de P.; Spinola, M. de M. Uma proposta de processo de produção de aplicações Web. *Production*, v. 15, n. 3, p. 376–389, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132005000300008>. Acesso em: 15 jun. 2024.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAGUENAUER, C. J.; Mussi, M. V. ; Cordeiro, F. . **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades**. Revista Educaonline, v. 3, p. 1-24, 2009.

HRASTINSKI, Stefan. *Participating in Synchronous Online Education*. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242544867\\_Participating\\_in\\_Synchronous\\_Online\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/242544867_Participating_in_Synchronous_Online_Education). Acesso em: 10 jul. 2024.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES. v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

IF GOIANO. **Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle**. 2024a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/57-destaque/8144.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IF GOIANO. **Cursos Mooc - Massive Open Online Courses**. 2024b. Disponível em: <https://mooc.ifgoiano.edu.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Resolução 001 de 19 de agosto de 2009**: Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Goiânia, 2009. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/RESOLUCAO-CS-001\\_ESTATUTO\\_DO\\_IF\\_GOIANO.PDF](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/RESOLUCAO-CS-001_ESTATUTO_DO_IF_GOIANO.PDF). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2009 a 2013**. Goiânia, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/21852929/pdiplano-de-desenvolvimento-institucional-instituto-federal-goiano/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2014 a 2018**. Goiânia, 2014. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018\\_nOONsSH.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018_nOONsSH.pdf). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Resolução 79 de 24 de agosto de 2018**: Aprova alterações no Estatuto do Instituto Federal Goiano, 2018. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA\\_79\\_2018\\_-\\_Aprova\\_altera%C3%A7%C3%B5es\\_no\\_Estatuto\\_do\\_IF\\_Goiano.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_79_2018_-_Aprova_altera%C3%A7%C3%B5es_no_Estatuto_do_IF_Goiano.pdf). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano:** Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal Goiano, aprovado pela Resolução nº 01 de 19 de agosto de 2009 e atualizado pela Resolução nº 79 de 24 de agosto de 2018 do Conselho Superior. Goiânia, 2018. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Estatuto\\_do\\_IF\\_Goiano\\_-\\_vers%C3%A3o\\_final.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Estatuto_do_IF_Goiano_-_vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano** – PDI 2019 a 2023. Goiânia, 2019. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/42\\_-\\_PDI\\_2019-2023\\_WEVS2gn.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/42_-_PDI_2019-2023_WEVS2gn.pdf). Acesso em: 8 ago. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano** – PDI 2014 a 2018. Goiânia, 2014. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018\\_nOONsSH.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018_nOONsSH.pdf). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Resolução nº 70/2018 - DGAB-REI/REITORIA/IFGOIANO:** Aprova a criação do Regulamento dos Cursos da modalidade de Educação a Distância do IF Goiano. Goiânia, 2018. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA\\_70\\_2018\\_-\\_Aprova\\_a\\_cria%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Regulamento\\_dos\\_Cursos\\_da\\_u7ZGqEz.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_70_2018_-_Aprova_a_cria%C3%A7%C3%A3o_do_Regulamento_dos_Cursos_da_u7ZGqEz.pdf). Acesso em: 8 ago. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Minuta do Regulamento de Educação a Distância do IF Goiano:** Dispõe sobre Regulamento dos Cursos da modalidade de Educação a Distância do IF Goiano. Goiânia, 2021a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/consulta-publica/446-consulta-publica-de-documentos/18614-contribua-com-a-minuta-do-regulamento-de-educacao-a-distancia-do-if-goiano.html>. Acesso em: 8 ago. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Resolução/Consup/IF Goiano n.º 99 de 14 de dezembro de 2021:** Aprova o Regulamento de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Goiânia, 2021b. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_99\\_2021.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_99_2021.pdf). Acesso em: 8 ago. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Regulamento de Educação a Distância do IF Goiano:** Dispõe sobre Regulamento dos Cursos da modalidade de Educação a Distância do IF Goiano. Goiânia, 2021c. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_99\\_2021.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_99_2021.pdf). Acesso em: 8 ago. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho

Superior. **Regimento Geral do Instituto Federal Goiano:** Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2022. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/documento\\_eletronico/visualizar\\_documento\\_digitalizado/316112/](https://suap.ifgoiano.edu.br/documento_eletronico/visualizar_documento_digitalizado/316112/). Acesso em: 6 jun. 2024.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2024 a 2028.** Goiânia, 2024. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/VERS%C3%83O\\_FINAL\\_-\\_PDI\\_2024-2028.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/VERS%C3%83O_FINAL_-_PDI_2024-2028.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

JACOMETTI, Márcio; VIEIRA, Ana Paula; SANCHES, Marystela Assis Baratter. Institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Paraná. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 25, n. 65, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5007/2175-8077.2023.e89589. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/89589>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior:** uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2013/Daniela%20da%20Costa%20B%20P%20Lima.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EaD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD/CNE/UNESCO, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192/). Acesso em: 01 abr. 2024.

LIMA, D. B. C. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192/). Acesso em: 20 fev. 2020.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Revista Eccos**, São Paulo, n. 51, 2019, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15250/> Acesso em: 4 fev. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação a distância e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação: uma questão de inclusão? In: GONÇALVES, V.; MOREIRA, J. A.; CORRÊA, Y. (org.). **Educação e Tecnologias na Sociedade Digital**. Tirso: Portugal: Wh!tebooks, 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil. **ESUD CIESUD SIGATEC 2020**, [S. l.], p. 584-595, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/anais-esud-2020.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori ; CRUZ, Joseany Rodrigues . Educação Semipresencial e Híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentação. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1. 59 a 76 p, jan./abr de 2021. ISSN: 1983-2664. Disponível em: <https://revistaeducanline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/educa%C3%A7%C3%A3o-semipresencial-e-h%C3%ADbrida-no-brasil-descortinando-conceitos-e-regul>. Acesso em: 1 mai. 2024.

LIMA, D. da C. B. P.; ORDOÑEZ, F. J. B.; SANTOS, G. B. G. A.; SILVA, I. F.; DEUS, K. B. B.; MEDEIROS, L. M.; ARAÚJO, L. F.G. da S.; GÁMEZ, M. J. M. Democracia, E-cidadania e Tecnologias na Educação. LIMA, D. da C. B. P.; LOPES, R. P., (Orgs). **Coleção Tecnologias e Educação Básica**, vol. 1. Goiânia: Cegraf, 2024. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/E-book\\_Democracia\\_V1\\_-\\_final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/E-book_Democracia_V1_-_final.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Desafio da qualidade da educação a distância, tecnologias e inovação**. [Vídeo]. Florianópolis: Núcleo UAB UFSC, 2024a. 1 vídeo (108 minutos). Transmitido ao vivo em: 03 de set. de 2024 pelo canal Núcleo UAB UFSC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJXl7hSmK28>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições: Regulation of distance and hybrid education in Brazil: challenges and contradictions. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 27, 2024b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9093>. Acesso em: 05 fev. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 49, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236136240vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/136240>. Acesso em: 10 jan. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KEEGAN, Desmond *et al.* **E-Learning: o papel dos sistemas de gestão da aprendizagem na Europa**. (Formação a distância e e-learning. Livro técnico: I). Lisboa: INOFOR, 2002. Disponível em: [http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/03/e\\_Learning\\_O-Papel-dos-Sistemas-de-gest%C3%A3o-da-Aprendizagem-na-Europa.pdf](http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/03/e_Learning_O-Papel-dos-Sistemas-de-gest%C3%A3o-da-Aprendizagem-na-Europa.pdf)[http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/03/e\\_Learning\\_O-Papel-dos-Sistemas-de-gest%C3%A3o-da-Aprendizagem-na-Europa.pdf](http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/03/e_Learning_O-Papel-dos-Sistemas-de-gest%C3%A3o-da-Aprendizagem-na-Europa.pdf). Acesso em: 10 jul 2024.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Justiça, ética e cidadania: apontamentos para a democratização do judiciário. **Revista Opinião Jurídica** (Fortaleza), Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 22–36, 2004. DOI: 10.12662/2447-6641oj.v2i4.p22-36.2004. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2898>. Acesso em: 19 aet. 2024.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A.** Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. p.11-66.

MOODLE. **Project Website**. Disponível em: <http://Moodle.org>. Acesso em: 08 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. F.; AMARAL, N. C. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. **Universidades**, v. 71, n. 85, p. 11-32, 9 set. 2020. Disponível em: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/274>. Acesso em: 03 jun 2024.

O'DONOVAN, C. **Esta empresa de sala de aula virtual ganhou milhões durante a pandemia enquanto os alunos definhavam**. Disponível em: <https://www.buzzfeednews.com/article/carolineodonovan/edgenuity-education-technology-virtual-classrooms-pandemic>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ODUM, Eugene P.. **Fundamentals of Ecology**. New York: Saunders. 3 ed. 1971.

MARTINS, Diego de Oliveira Martins; TIZIOTTO, Simone Aparecida; CAZARINI; Edson Walmir. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 15, 2016. DOI: 10.17143/rbaad.v15i0.277. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/277>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0317.pdf/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. .. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis (org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129867/mod\\_resource/content/1/Semin%C3%A1rio%20-%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129867/mod_resource/content/1/Semin%C3%A1rio%20-%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem.pdf). Acesso em Acesso em: 03 jun 2024.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, José da Silva. O estudante da EaD em contextos de mudança. In: **Educação a Distância, qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias**. MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2016. p.139-160.

ROCHA, E. M.; JOYE, C. R.; JOYE, F. M; WERLANG, R. A Automação da Avaliação Institucional na EaD. *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE*, Aracaju, p. 864 – 867, 2011. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/1848/1610>. Acesso em: 12 mai. de 2024

ROCHA, Heloísa V. Projeto TelEduc: Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia para Educação à Distância. Abril, 2002. Disponível em: [https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/premio\\_abed2002.pdf](https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/premio_abed2002.pdf). Acesso em: 09 de ago. de 2024.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. P. 46-53.

SGUISSARDI, V. Mercadização/mercantilização: desafios para a missão das Instituições de Educação Superior. , [S.l.], p. 1-19, /. Disponível em: <https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2023/05/mercadizacao-mercantilizacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991–1022, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVEIRA, M. D. P. DA .. Efeitos da globalização e da sociedade em rede via Internet na formação de identidades contemporâneas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 42 - 51, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TwtP4fS3hfWVmx9HptM7pLn/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SILVA, Luís Gustavo A; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

SILVA, R. A.; PAIVA, M. C. L.. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023021, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vWVZGJcbfwdDBtpzLNHJxff/#>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SANTOS. Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n. 18, Salvador, 2003. Disponível em: <https://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Santos, Rogério Santos. **Saber navegar é preciso: a capacitação do professor no uso do AVEA - Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem**. 2012. 341f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94400>. Acesso em: 30 jun. 2024.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI - Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. Didática e escola em uma sociedade complexa. Goiânia: Ceped, 2011. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/livros/> Acesso em: 14 mai. 2024.

UFPR. **Resolução nº 72/10-CEPE, de 22 de outubro de 2010**. Regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da Universidade Federal do Paraná. Secretaria dos Órgãos Colegiados. Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao\\_29102010-497.pdf](http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_29102010-497.pdf). Acesso em 29 de mar. 2024.

VIEIRA, Ana Paula. **Institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Paraná**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4745>. Acesso em: 29 mar. 2024.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, nº 474, p. 165, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>. Acesso em: 29 ago. 2023.