

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

MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES

CURSOS PRESENCIAIS E CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM SEUS
CURRÍCULOS: O PAPEL DO ESTADO, A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA E AS
IMPLICAÇÕES NO IF GOIANO

GOIÂNIA, 2021



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

2. Nome completo do autor

MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES

3. Título do trabalho

CURSOS PRESENCIAIS E CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM SEUS CURRÍCULOS: O PAPEL DO ESTADO, A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA E AS IMPLICAÇÕES NO IF GOIANO

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[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(a) autor(a) e ao(a) 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 **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES, Discente**, em 30/05/2021, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



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, informando o código verificador **2093718** e o código CRC **BF4F3055**.

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

MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES

CURSOS PRESENCIAIS E CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM SEUS
CURRÍCULOS: O PAPEL DO ESTADO, A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA E AS
IMPLICAÇÕES NO IF GOIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

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

GOIÂNIA, 2021

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

Rodrigues, Marina Campos Nori

Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos
[manuscrito] : o papel do estado, a trajetória da política e as implicações
no IF Goiano / Marina Campos Nori Rodrigues. - 2021.

CCLI, 251 f.

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,
Cidade de Goiás, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

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

1. Carga horária a distância. 2. Política Pública. 3. Tecnologia. 4.
Estado Dependente. 5. IF Goiano. I. Lima, Daniela da Costa Britto
Pereira , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 23 da sessão de Defesa de Dissertação de **MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES** 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 **onze dias do mês de maio de dois mil e vinte e um (11/05/2021)**, a partir da(s) **14:30**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/sfm-gdfi-izi>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"CURSOS PRESENCIAIS E CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM SEUS CURRÍCULOS: O PAPEL DO ESTADO, A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA E AS IMPLICAÇÕES NO IF GOIANO"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela USP - membro titular interno, Prof^ª. Dr^ª. **Katia Morosov Alonso (PPGE/UFMT)**, doutora em **Educação** pela UNICAMP- membro titular externo e Prof^ª. Dr^ª. **Mirza Seabra Toschi (UEG)**, doutora em **Educação** pela UNIMEP - membro titular externo. Durante a arguição os membros 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 com louvor** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. **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 pelos Membros da Banca Examinadora, aos onze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Katia Morosov AlonsoProf^ª. Dr^ª. Mirza Seabra Toschi

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 11/05/2021, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Katia Morosov Alonso, Usuário Externo**, em 11/05/2021, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8](#)



[de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Mirza Seabra Toschi, Usuário Externo**, em 11/05/2021, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 11/05/2021, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



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, informando o código verificador **2062403** e o código CRC **09036918**.

Referência: Processo nº 23070.022453/2021-00

SEI nº 2062403

DEDICATÓRIA

Eu sou muitas, e muitas versões de mim poderiam ser dedicadas este trabalho. Mas sem vocês, nada seria. Nem filha, nem mãe. Nem estudante, nem profissional.

O ano de 2020/2021 impôs a minha parte mais estruturante, minha versão mais primeira, um bruto afastamento de tempo e espaço. As dificuldades de transitar por uma pandemia foram ainda mais difíceis com a imposição de afastamento dos meus dois pilares de força e sensibilidade.

Dedico este trabalho aos meus queridos e sensíveis papai e mamãe Célio Nori e Fátima Nori. Quanta sorte eu tive de vir de vocês. De me tornar um pouco do que são vocês nesse mundo tão desconectado.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico requer muito esforço individual, mas eu sou um ser coletivo. E sem meu contexto social, sem as pessoas que foram a minha sociedade, meu individual nunca foi a lugar algum.

Agradeço a Universidade Federal de Goiás, e principalmente a Faculdade de Educação, que num contexto político tão atravessado nunca se omitiu de uma posição certa em favor da educação pública, gratuita e de qualidade. Certamente, esses anos que estudei nesta instituição contribuíram para uma visão mais ampla da sociedade e da importância da defesa da educação pública para a construção de uma educação emancipatória. Em especial agradeço aos professores das disciplinas que cursei no período de mestrado e que estão presentes na elaboração do texto que segue, prof. João, Profa. Karine, Prof. Wanderson, Profa. Marília e Profa. Daniela.

Nesse mesmo caminho, agradeço a minha orientadora, Profa Daniela, que com pontuações sempre precisas me levaram a avançar em propostas ainda imaturas, traçando paralelos e indicando caminhos fundamentais para que as análises iniciais construídas no percurso da presente pesquisa distanciassem-se de uma compreensão restrita, e pudessem construir caminhos de uma pesquisa. E com isso, agradeço ainda mais profundamente pelas longas conversas que tínhamos na qual em menos de 30 minutos eu começava totalmente perdida, e saía encantada com a pesquisa que estava construindo. Por isso, Dani, ao atribuir a autoria desse trabalho a mim, eu agradeço imensamente pelo pertencimento da sua pessoa na minha vida acadêmica (e pessoal). Uma conquista conjunta, de uma pesquisadora que você ajudou a construir. (“Quem te ensinou a nadar? Foi marinheiro o peixinho do mar”...). Muito obrigada!

Aos membros da banca, Prof. João, Profa. Kátia e Profa Mirza muito obrigada por aceitarem ler o meu trabalho, dialogarem com meus achados e com o que eu me tornei durante o mestrado. E aos suplentes Cris e Karine pela disponibilidade e pela leitura. Foi uma honra ter vocês comigo nesse momento.

À Raquel pela revisão e ao Silvestre pelo design das figuras que compõe esse trabalho.

Ao Instituto Federal Goiano, que por meio de um projeto institucional de incentivo à capacitação propiciou uma grande contribuição ao desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ao Rodolfo, meu porto, meu amor, meu companheiro de tantas jornadas, que sempre foi um incentivador da minha melhor versão, e que agora não poderia ser diferente. Foi suporte para discussões sobre EaD, sobre política, e também foi fundamental nas buscas dos documentos que foram analisados neste trabalho.

À Helena e Beatriz, minhas cores no mundo. Minhas filhas que mergulharam comigo no universo acadêmico, e se orgulhavam em brincar de mestrado, enquanto eu digitava muitas páginas desse trabalho. Agradeço a elas, principalmente, por sacudirem a minha cadeira, e exigir pausas para que eu pudesse voltar meu olhar à beleza da nossa relação. Amo vocês, meus amores.

A minha família-base, minha existência nesse mundo obscurecido. Pai e mãe, muito obrigada por acreditarem que eu conseguiria, por me indicarem os melhores momentos, pelas indicações

de livros que dialogavam com meu trabalho, por me tirarem do buraco negro com um alô de 1000 km de distância, mas principalmente pela alegria compartilhada porque é ela que eu levo nos olhos ao ver o mundo. Aos meus irmãos queridos, Alexandre, Ana Márcia e Daniel pelo incentivo das chamadas por videoconferência e pela parceria que se mostrou ponte na finalização deste trabalho, enquanto atravessávamos momentos de muita dor e incerteza.

Lorena, Juliane, Cida, Elka, Jhonny, Pollyana, Emanoella e Leila, amigos e parceiros da vida acadêmica, que elevaram o nível da discussão sobre EaD e políticas, que incentivaram todas as conquistas, que deram as mãos no percurso, obrigada de verdade. Joseany, obrigada, obrigada e obrigada, você é uma super companheira, uma parceira de muitas lutas e nós sabemos todo o resto.

Aos colegas do GEaD, obrigada pelas discussões que trouxeram outras dimensões ao trabalho com tecnologias e a modalidade a distância.

Aos meus amigos que são uma família em Goiás, Flávio pela ajuda com o projeto, Carol, Adelaide e Livia por serem sempre um abraço carinhoso e um olhar atento a minha alma. Val e Cleber pelas pausas necessárias cheia de amor aos detalhes. A Elis, Luna, Sofia, Sol, Joaquim, Alice e Maitê pela alegria do sorriso que ilumina e acolhe meu coração.

Não se trata de negar, de recusar a mundialização, o surto das tecnologias, que são fatos, e que poderiam ser animadores não só para as “forças vivas”. Trata-se, pelo contrário, de levá-los em consideração. Trata-se de não ser mais colonizado. De viver com conhecimento de causa, de não mais aceitar tacitamente as análises econômicas e políticas que passam por cima dos fatos, que só os mencionam como elementos ameaçadores, obrigando a medidas cruéis, as quais se tornarão ainda piores se forem aceitas com toda a submissão (FORRESTER, 1997, p. 144).

RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) atua desde 2015 na oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, e em 2019 cerca de 80% deles já contavam com a inserção desta oferta. A prática é regulada por meio de portarias do Ministério da Educação (MEC), tendo a primeira delas sido publicada em 2001, e a mais recente, em 2019. O presente estudo tem como objeto de investigação a análise da política que regula oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, considerando como estratégia de pesquisa o caso IF Goiano. O objetivo geral é compreender e contextualizar a política pública que regulamenta a inserção da carga horária a distância em cursos presenciais no Brasil, com especial análise de sua implementação no IF Goiano, a fim de identificar as implicações da construção da política em uma instituição pública de educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como base o materialismo histórico-dialético. De cunho bibliográfico e documental, a pesquisa utilizou as categorias trabalho, relações sociais de produção, tecnologia e dependência econômica e tecnológica, para a análise crítica e contextualizada do processo de elaboração dos instrumentos que regulam a oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais, e das implicações dessa construção regulamentar na política institucional do IF Goiano. De posse dos resultados da investigação, a pesquisa traz como principais constatações a influência que as instituições privadas assumem na regulação dessa oferta e a tendência de flexibilização e desregulação de processos de acompanhamento e avaliação a partir de 2016. Essa concepção de regulação consolida a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais como uma estratégia de uso mercadológico da modalidade EaD, extensivo a toda a educação superior, independente da modalidade. No que tange às políticas institucionais do IF Goiano, essa ausência de orientações relativas à organização do processo educativo e o apagamento das ações de avaliação e acompanhamento dessa oferta nos cursos presenciais na política macro trazem impactos também para as ações da instituição, que atualmente se encontram no estágio de incentivo ao uso da EaD, sem um efetivo acompanhamento e definição de ações formativas para a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Carga horária a distância. Política Pública. Tecnologia. Estado Dependente. IF Goiano.

ABSTRACT

The Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) has been operating since 2015 in offering distance education face-to-face courses, and in 2019 about 80% of them already had this offer. The practice is regulated through ordinances of the Ministry of Education (MEC), the first of which was published in 2001, and the most recent, in 2019. The present study has as its object of investigation the analysis of the policy that regulates cargo supply distance learning in face-to-face courses, considering the IF Goiano case as a research strategy. The general objective is to understand and contextualize the public policy that regulates the insertion of the distance education in face-to-face courses in Brazil, with special analysis of its implementation in the IF Goiano, to identify the implications of the construction policy in a public institution of education. The research, with a qualitative approach, is based on historical-dialectical materialism. Bibliographic and documentary, the research used the categories work, social relations of production, technology, economic and technological dependence, for the critical and contextualized analysis of the elaboration process of the instruments that regulate the supply of distance education in the face-to-face courses, and the implications of this regulatory construction in the institutional policy of IF Goiano. With the results of the investigation in mind, the research brings as main findings the influence that private institutions assume in the regulation of this offer and the tendency for flexibility and deregulation of monitoring and evaluation processes from 2016 onwards. This concept of regulation consolidates the offer of distance education in-classroom courses as a mercantilist strategy for use of distance education, extended to all higher education, regardless of the modality. Concerning the institutional policies of IF Goiano, this absence of guidelines related to the organization of the educational process and the erasure of the evaluation and monitoring actions of this offer in the face-to-face courses in macro policy also have an impact on the institution's actions, which are currently found in the stage of encouraging the use of distance education, without effective monitoring and definition of training actions for the academic community.

Keywords: Distance education in face-to-face courses. Public policy. Technology. Dependent State. IF Goiano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura do uso de CHEaD nas portarias que regulamentam a prática.....	25
Quadro 2 - Construção conceitual de educação emancipatória.....	91
Quadro 3 - Amparo legal para oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação e de educação profissional técnica de nível médio (2001-2019).....	104
Quadro 4 - Categorias dos sistemas de aprendizagem híbrida.....	109
Quadro 5 - Principais documentos que compõe o processo da Portaria n.º 1.134/2016.....	126
Quadro 6 - Principais documentos que compõem o processo de elaboração da Portaria n.º 1.428/2018.....	131
Quadro 7 - Comparação das minutas da portaria de 2018.....	133
Quadro 8 - Entendimento da % da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais.....	134
Quadro 9 - Principais documentos que compõem o processo da Portaria n.º 2.117/2019.....	136
Quadro 10 - Condicionalidades para a oferta de CHEaD - aspectos didáticos e metodológicos.....	147
Quadro 11 - Condicionalidades para oferta de CHEaD - acompanhamento de sua implantação.....	152
Quadro 12 - Contribuições da utilização de CHEaD, segundo o PDI do IF Goiano.....	177
Quadro 13 - Intencionalidades da política institucional do IF Goiano de CHEaD, segundo a percepção dos GLE, por categoria de campus.....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico com a distribuição, por ano de publicação, dos trabalhos selecionados.....	28
Figura 2 – Gráfico com o tema dos trabalhos selecionados para esta pesquisa.....	30
Figura 3 - Ciclos de pesquisa.....	34
Figura 4 - Implicações da inserção e uso de tecnologias na sociedade.....	45
Figura 5 - Acepções do termo tecnologia.....	70
Figura 6 - Relações entre EaD e a construção de um projeto educacional emancipatório.....	88
Figura 7 - Dimensões da arquitetura pedagógica da EaD.....	101
Figura 8 - Modelos de educação híbrida.....	108
Figura 9 - Distribuição dos campi do IF Goiano no mapa do estado de Goiás.....	164
Figura 10 - Polos de EaD do IF Goiano no estado de Goiás (2012-2019).....	165
Figura 11 - Percentual de participação na pesquisa, por unidade de ensino (campus) do IF Goiano.....	171
Figura 12 - Gráfico com as respostas dos gestores participantes da pesquisa sobre a oferta de CHEaD.....	173
Figura 13 - Início da oferta de CHEaD no curso do IF Goiano, respondido pelo perfil Gestor Local de Ensino/ coordenador de curso.....	176
Figura 14 - Percentagem de oferta de carga horária a distância em curso presencial, por categorização dos campi do IF Goiano.....	179
Figura 15 - Gráfico Orçamento do IF Goiano 2012-2019.....	180
Figura 16 - Motivos para a adesão do curso à CHEaD no IF Goiano.....	181
Figura 17 - Direcionamento institucional das etapas de implantação da CHEaD no IF Goiano.....	182
Figura 18 - Relevância das estruturas institucionais para oferta de CHEaD no IF Goiano.....	189
Figura 19 - Adequação das estruturas e projetos para a oferta de CHEaD no IF Goiano.....	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de trabalhos por descritor.....	26
Tabela 2 - Categorização dos participantes e tipo de instrumento.....	38
Tabela 3- Evolução do número de matrículas, por tipo de curso.....	127
Tabela 4 - Análise de contratos do Fies 2007-2016.....	127
Tabela 5 - Condicionalidades para oferta de CHEaD - organização curricular.....	144
Tabela 6 - Distribuição de carga horária, considerando 40% de CHEaD.....	146
Tabela 7 - Dados institucionais de cursos, matrículas e professores por unidade de ensino do IF Goiano.....	163
Tabela 8 - Razões para adoção da CHEaD no campus do IF Goiano, segundo concepção dos participantes.....	184
Tabela 9 - Impactos da adoção da CHEaD no IF Goiano, segundo concepção dos participantes.....	185
Tabela 10 - Percentual de salas abertas por tipo de curso e campus no âmbito do IF Goiano.....	191
Tabela 11 - Razões para a não implementação de CHEaD nos cursos do IF Goiano.....	193

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AGU	Advocacia Geral da União
AST	Adequação Sociotécnica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho da Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Conselho da Educação Superior
CGU	Controladoria Geral da União
CH	Carga Horária
CHEaD	Carga horária a distância em cursos presenciais
CNE	Conselho Nacional de Educação Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
CNPq	Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease - ano 2019
CP	Conselho Pleno
EaD	Educação a Distância
EAFCE	Escola Agrotécnica Federal de Ceres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTM	Educação Profissional Técnica de nível médio
Eric	Education Resources Information Center
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fórum das entidades representativas do ensino superior
FORUM	particular
GEaD	Grupo de Estudos em Educação a Distância
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONG	Organização não governamental
PCC	Prática como componente curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMIES	Pequenas e médias instituições de educação superior
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitor de Ensino
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SERES	Secretaria de Educação e regulação da educação superior
TC	Tecnologia Convencional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TS	Tecnologia Social
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIAS: O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM SEU OBJETO DE ESTUDO.....	17
INTRODUÇÃO.....	21
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	25
METODOLOGIA.....	32
1 REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E INSERÇÃO DAS TIC.....	43
1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL.....	46
1.1.1 Os organismos multilaterais e a construção das políticas sociais de países dependentes.....	50
1.2 A TECNOLOGIA MODERNA COMO RELAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO.....	57
1.2.1 A tecnologia na perspectiva crítica e social.....	70
1.3 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO.....	76
2 A INSERÇÃO E O USO DA TECNOLOGIA NA EaD: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIO.....	87
2.1 A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	89
2.2 A EaD COMO UM PROJETO EMANCIPATÓRIO: CONCEITO E CONSTITUIÇÃO DA MODALIDADE.....	96
2.3 A OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS.....	102
3 OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS: A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA.....	112
3.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LEGAL E OS SETORES DE INFLUÊNCIA.....	117
3.1.1 Análise dos processos de elaboração das Portarias de 2016, 2018 e 2019.....	120
3.2 INSTRUMENTOS QUE REGULAM O USO DA EaD EM CURSOS PRESENCIAIS.....	141
4 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO IF GOIANO.....	159
4.1 AS PARTICULARIDADES DO IF GOIANO.....	160
4.1.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, e a política institucional do IF Goiano.....	166
4.2 CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO.....	174
4.2.1 O fazer didático e as definições institucionais.....	183
4.2.2 Importância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal.....	188
4.2.3 Acompanhamento e avaliação institucional.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICES.....	223

TRAJETÓRIAS: O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM SEU OBJETO DE ESTUDO

Todo processo de elaboração de uma pesquisa é parte de uma história tanto de vida pessoal quanto profissional e acadêmica. E é minha história de vida que trago para esta Apresentação, que traça a trajetória que me conduziu até ao objeto desta pesquisa, a educação a distância e o uso de carga horária na modalidade em cursos presenciais. Os dados da investigação desvelam, portanto, importantes informações sobre meu olhar de pesquisadora iniciante sobre um objeto de complexidade histórica, econômica e social, tal como é a modalidade a distância na educação brasileira.

Durante meu curso de graduação na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus Marília, SP, tive meu primeiro contato com a expressão educação a distância (EaD). Ainda que fora da academia já tivesse mantido contato com o que hoje compreendo como processos de educação a distância (como é o caso do Telecurso 2000 ou do Instituto Universal Brasileiro – IAB), essas ações nunca haviam sido objeto de minha atenção, talvez por ainda estar, à época, alheia à importância dessa modalidade para o processo educacional. Em parte, esse não reconhecimento era fruto de um não pertencimento ao público-alvo desses programas, alheamento que hoje atribuo à invisibilidade de processos educativos destinados aos diferentes “Brasis” que compõem o sistema educacional. Essa foi uma compreensão social e individual muito importante e que me conduziu até esta pesquisa.

Retornando ao meu primeiro contato com a educação a distância... Quando ingressei na Unesp, a instituição estava iniciando um projeto de educação a distância. As discussões acerca desse projeto, ainda incipientes, eram feitas por professores e estudantes de forma ainda muito pouco estruturada e com ressalvas bem destacadas, porém, pontuais, acerca da qualidade dos cursos EaD que seriam ofertados. Na verdade, nunca foi discutido, no âmbito universitário, quase nada sobre esse projeto, já que o consenso de corredor via a EaD como uma modalidade que entregaria pouca ou nenhuma qualidade aos estudantes. O que mais fortemente se discutia era a criação dos campi avançados da Unesp em cidades do estado de São Paulo, a precariedade deles e o orçamento universitário como um todo, que sofria graves restrições orçamentárias do governo estadual.

Após a conclusão de meus estudos e seguindo um apontamento de meu pai sobre a necessidade de eu ter experiência de campo na área de ciências humanas antes de prosseguir com estudos teóricos de pós-graduação *stricto sensu*, decidi trabalhar como professora. Trabalhei durante alguns anos como professora do ensino fundamental e também como apoio

pedagógico de um aluno com necessidades especiais que cursava o Ensino Fundamental II. Essa experiência mudou a minha concepção de educação e foi sem dúvida um dos trabalhos mais gratificantes que fiz, ao construir, junto com Gustavo (o meu aluno), um caminho que o aproximava mais de suas potencialidades do que de suas limitações. Nesse percurso tive algumas experiências muito exitosas de alfabetização e integração curricular dos conteúdos propostos para a série em que ele estava matriculado.

Certamente o que foi mais profundamente estruturante em minha profissionalização, ao desenvolver esse trabalho em específico, foi a compreensão de que o processo educativo pode ser limitante se não se estiver atento às finalidades do que se pensa para a educação. E, apesar de essa experiência não dizer muito sobre o meu objeto de pesquisa em si, essa constatação é o epicentro da minha formação profissional e com certeza fez com que eu pudesse construir caminhos que fossem ao encontro dessa necessidade de transformação do projeto educativo. A meta era o engrandecimento do ser humano, em especial das camadas sociais que historicamente são invisibilizadas pelos processos e discursos hegemônicos de sociedade.

Após alguns anos atuando como professora e em razão de uma escolha pessoal, vim para Goiás e, ao prestar concurso para técnico administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde, fui convocada para assumir o cargo de pedagoga na instituição. Atuei durante um ano no campus, e, apesar de ainda não possuir grandes experiências que preenchessem meu currículo nesse período, destaco que compus a comissão goiana de educação profissional na Conferência Nacional de Educação (Conae), em ações regionais e no evento nacional em Brasília. Após um ano no Campus Rio Verde, em 2009 fui removida, a pedido, para a Reitoria do IF Goiano em Goiânia, que estava ainda no processo inicial de estruturação. Dessa forma, atuei em muitas áreas da instituição e depois de passar por alguns setores administrativos, fui convidada pelo então Pró-Reitor de Ensino (PROEN) para trabalhar com ele na Coordenação das Ações da Educação Superior.

Em 2012, com a mudança de gestão do instituto, o novo Pró-Reitor de Ensino convidou-me para ser sua substituta e durante dois anos atuei mais ativamente como Assessora de Educação Superior, Pró-Reitora de Ensino substituta e Diretora de Ensino daquela unidade administrativa. Encerrei minhas ações na gestão quando me tornei mãe pela primeira vez e decidi que aquele momento exigiria de mim a mesma disponibilidade que até então havia entregado à gestão educacional do IF Goiano.

Em razão da minha experiência com processos de institucionalização da área de ensino, fui convidada, em 2016, para compor a Coordenação de Educação a Distância, que naquele momento vinha se despedindo das ações da Rede e-Tec Brasil, até então o carro-chefe do setor,

com cerca de 5.000 alunos matriculados em mais de 90 polos espalhados pelo estado de Goiás. O programa estava sendo encerrado e a coordenação, em consonância com a PROEN, compreendia que seria importante iniciar uma gestão mais sistemática de institucionalização da EaD, compreendida como a proposição de cursos próprios e a regulação da modalidade no âmbito do IF Goiano. Desde então, como apoio pedagógico do setor, venho desenvolvendo ações dessa natureza. O setor de EaD do IF Goiano nesses últimos quatro anos teve uma grande projeção institucional, passando em 2017 de núcleo para coordenação, e no presente momento é uma diretoria que regula um centro de referência ainda em processo inicial de criação.

Nesse meio tempo, tive outra filha e, quando retornei ao trabalho, minha chefe estava participando do Grupo de Estudos de Educação a Distância (GEaD) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e fazendo doutorado na área. Conversamos sobre esses processos, e ela me ajudou bastante em minha inserção nesse grupo. Eu tinha um objetivo explícito naquele momento: iniciar o processo de ingresso na pós-graduação. Compreendia que os contatos que estabeleceria no grupo seriam muito importantes para esse objetivo. Contudo, o GEaD foi bem mais do que isso e no desenrolar de nossos encontros, pude compreender as reflexões necessárias para estabelecer os princípios básicos da construção de qualidade inerentes e necessários a qualquer processo educativo, e com isso pude ir aprimorando as concepções pedagógicas que embasavam o meu trabalho e consolidando as perspectivas que identificava que seriam necessárias para pensar no processo de institucionalização da EaD de forma qualitativa e significativa.

Esta pesquisa, que analisa a política pública de inserção da carga horária a distância em cursos presenciais no Brasil, com especial atenção ao processo de sua implementação no IF Goiano, traz indicações das limitações impostas por uma política macro, alinhada a concepções mercantis de educação. Mas também aponta para o estabelecimento de um necessário diálogo entre essa inserção e a construção de um projeto educacional emancipatório que considere a tecnologia como produto da história social do ser humano, e que, portanto, deve ser discutida e incorporada nos processos pedagógicos e de gestão que tenham como finalidade a formação integral do ser humano.

Tenho ciência de que meu lugar de fala é o de uma pessoa de classe média, que sempre teve acesso a um sistema educacional que a acolheu como uma de suas partes integrantes. Mas também identifico que, ao me desenvolver como estudante, profissional e mãe, minha trajetória de vida fez de mim uma pessoa imbuída dos sentimentos de solidariedade humana e capaz de desvelar na educação tanto a instrumentalização a que pode estar sujeita pelo neoliberalismo quanto a finalidade transformadora que lhe é inerente. Minha vivência e visão ampla do campo

social em que atuo, portanto, contribuíram para a minha opção unívoca pela educação como instrumento de emancipação. Educação, como afirma Paulo Freire, é um ato coletivo e solidário. E ao pensar sobre o uso das tecnologias nesse processo, não o faço de diferente perspectiva, pois, para mim, se não existe neutralidade na educação nem nos instrumentos dos quais se serve, cabe ao professor contribuir para que ambas – educação e tecnologia – sejam colocadas a serviço da transformação social.

INTRODUÇÃO

A inserção da tecnologia é compreendida por diversos atores – dentre os quais citamos Longo (2017) e Pequeno (2017) – como um fator de qualidade para a educação. Documentos emitidos por organismos multilaterais consolidam essa vinculação, que é constantemente divulgada na mídia e nas propagandas de instituições de ensino privado.

Analisando, contudo, a educação na perspectiva das relações sociais de produção, podemos afirmar, em consonância com Braverman (2012), que a inserção e o uso das tecnologias contribuem para compreendermos que a centralidade da qualidade dessa vinculação atende de forma mais estrutural os interesses do capital, em detrimento da qualidade das relações sociais. Isso ocorre, segundo o autor, porque historicamente o uso dos aparatos tem subsumido a tecnologia aos interesses de ampliação da exploração da força de trabalho.

Avançando em nossa análise e a partir das contribuições da Marini (1990) e sua categoria de Estado Dependente, é ainda mais urgente a necessidade de investigarmos sob quais intencionalidades a política pública que regula a inserção das tecnologias na educação entra nas discussões dos organismos multilaterais e na legislação da educação brasileira. A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais atende a uma indicação desses organismos internacionais, que a partir dos anos 1990 passam a emitir documentos destinados à América Latina e ao Caribe.

Entre outras recomendações, os organismos multilaterais apontam a necessidade de inserção de tecnologias na educação presencial, e isso reflete na política pública educacional brasileira, que desde 2001 emite portarias para regular a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Desde a primeira portaria¹, a recomendação do MEC era que a modalidade a distância fosse ofertada mediante o uso de tecnologias da educação e comunicação (TIC)². Contudo, nem no âmbito da educação profissional de nível médio, nem no da graduação, os instrumentos regulatórios trouxeram os direcionamentos para a construção de uma arquitetura pedagógica e de gestão (LIMA, 2014), necessária para estruturar os processos de implementação, formação, acompanhamento e avaliação dessa oferta. Ou seja, os instrumentos

¹ Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001.

² A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação é regulada por portarias emitidas pelo Ministério da Educação, sendo a primeira delas publicada em 2001 (Portaria n.º 1.134/2001). De 2001 até 2019, foram publicadas cinco portarias para regular a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação. Já para os cursos presenciais de educação profissional de nível médio, essa prerrogativa de oferta está estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2006. A análise desses documentos que regulam a prática nos cursos de graduação é objeto de análise desta pesquisa, em especial no Capítulo 4.

indicam que é possível a utilização das TIC, mas não oferecem nenhuma outra direção a respeito de como essa oferta deveria ser articulada com os demais processos que compõem essa organização do processos educativo.

Interessa-nos, portanto, compreender o estabelecimento da política pública de educação a distância (EaD) em cursos presenciais, a fim de responder a seguinte questão: é possível estabelecer um projeto educativo que insira as tecnologias em cursos presenciais sem que se consolide, na educação pública, a mesma lógica de precarização e mercantilização já observada na expansão da EaD?

Para compreender quais são os limites e as possibilidades da integração entre a tecnologia e o currículo dos cursos presenciais, estabelecemos como objetivo geral do presente trabalho analisar e contextualizar a política pública de inserção da carga horária a distância em cursos presenciais no Brasil, com especial análise de sua implementação no IF Goiano. Para construir e desenvolver conceitos convergentes e contraditórios na análise dessa política, estabelecemos como objetivos específicos:

- I. Compreender o papel do Estado no estabelecimento de políticas públicas neoliberais em uma sociedade de economia dependente, focando nossa análise na inserção e uso das tecnologias.
- II. Relacionar a educação com o uso de tecnologias a um projeto de educação crítica, emancipatória e reflexiva.
- III. Identificar o fluxo de elaboração dos instrumentos que regulam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais no Brasil a partir da análise das portarias que a instituíram.
- IV. Identificar os fundamentos, a geração e a implementação da política institucional para o uso de carga horária a distância em cursos de graduação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

Dito isso, apresentamos a seguir a estrutura da dissertação, traçando os principais pontos tratados em cada um dos capítulos que a compõem. A pesquisa foi dividida em quatro capítulos, sendo os dois primeiros destinados à conceituação teórica e os dois últimos, à análise dos dados da política macro da oferta de carga horária a distância e da política institucional da implementação dessa oferta.

No Capítulo 1, “**Reforma Educacional dos anos 1990 e inserção das TIC**”, estabelecemos uma análise relacional entre o conceito de Estado neoliberal em uma sociedade de economia dependente e os desdobramentos dessa concepção no estabelecimento das

políticas públicas de educação. Na análise do Estado neoliberal e da mundialização da economia, trazemos para a construção do nosso texto as contribuições de Chesnais (1996), Alves (2003, 2009, 2012), Stiglitz (2002) e Harvey (2014). Para compreendermos as implicações dessa doutrina política e econômica em um Estado Dependente, inserimos na discussão as contribuições dos estudos de Marini (1968, 1990) e Bichir (2017). Em atendimento à linha de pesquisa na qual este trabalho foi desenvolvido – Estado, Políticas e História da Educação –, aprofundamos a análise sobre o Estado neoliberal e dependente, na perspectiva de compreendermos os impactos da concepção do estado mínimo típico do neoliberalismo na construção das políticas públicas de educação, e para tanto recorreremos a Azevedo (1997), Frigotto (2007) e Pochmann (2017).

Na busca pela compreensão histórica e social de nosso objeto, focamos a análise na inserção e uso da tecnologia na sociedade moderna, a partir das contribuições de Marini (1968), Wallerstein (2001), Marx (2008, 2011), Braverman (2012) e Alves (2013). Procuramos evidenciar quais concepções estão vinculadas ao conceito de tecnologia no âmbito das relações sociais de produção, e como essas concepções acabam por impactar os mais diversos setores da vida em sociedade, dentre eles, a educação. Para apresentarmos um contraponto a essa concepção e com a finalidade de pensarmos projetos nos quais a inserção e uso da tecnologia sejam organizados na perspectiva formativa e emancipadora da sociedade, dissertamos também, nesse capítulo, sobre a distinção entre os termos técnica e tecnologia, e sobre as teorias que possibilitam essa análise reflexiva da tecnologia, a favor do desenvolvimento social. Para isso, recorreremos à teoria crítica da tecnologia de Feenberg (2018) e à tecnologia social de Dagnino (2004, 2014), e ao conceito de tecnologia como epistemologia da técnica de Pinto (2005).

Essa análise da inserção e dos usos da tecnologia nas relações sociais de produção foi preponderante para, no aprofundamento da compreensão da política que regulamenta a oferta de carga horária a distância, compreendermos a intencionalidade presente nos documentos orientadores dos organismos multilaterais que impactaram a reforma política dos anos 1990. Para a referida análise, utilizamos como referencial teórico os estudos de Leher (1999), Lima e Batista (2016), Lima, Oliveira e Batista (2016), Batista (201) e Silva, A. (2019).

No Capítulo 2, “**A inserção e uso da tecnologia na EaD: a construção de um projeto educacional emancipatório**”, o objetivo foi o de identificarmos quais são as possibilidades do uso da tecnologia nos projetos e no currículo da educação pública e dos aparatos tecnológicos como ferramentas de formação e transformação do ser humano e das relações sociais. Para tanto, traçamos um paralelo entre os conceitos que subsidiam a educação emancipadora estabelecida por Freire (1984, 1997 e 2004), Mészáros (2008) e demais autores que aprofundam

essa discussão com os preceitos de educação a distância (EaD) trazidos por Alonso (2010) e Lima (2014). Defendemos a EaD como uma modalidade educativa que precede de uma estruturação pedagógica e de gestão, e engloba uma organização da educação como trabalho coletivo, a partir dos seguintes eixos estruturantes: formação docente, infraestrutura tecnológica com perspectiva de inclusão digital e acompanhamento da gestão e organização curricular. Nessa perspectiva, finalizamos o capítulo com a defesa da educação híbrida, apoiada nos conceitos trazidos por Lencastre (2013) e Moreira e Horta (2020), ou seja, como um projeto educacional estruturado a partir da integração de diferentes metodologias, lugares, tempos e espaços do processo de ensino-aprendizagem.

No Capítulo 3, **“Oferta de carga horária a distância em cursos presenciais: a construção da política”**, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental para apresentar os contextos de influência da produção dos instrumentos que regulam essa oferta. Buscamos evidenciar, ainda, a intencionalidade da construção dessa política a partir da análise dos documentos selecionados e do cruzamento de dados entre eles, bem como das portarias publicadas em 2016, 2018 e 2019, normatizando a oferta da carga horária a distância em cursos presenciais.

No Capítulo 4, **“A política institucional de carga horária a distância em cursos presenciais: considerações acerca do IF Goiano”**, cuidamos da análise de dados do processo de implementação da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD) no IF Goiano, a partir dos dados levantados com os participantes da pesquisa, por meio de entrevistas e aplicação de questionário, e dos dados levantados no âmbito do projeto da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão” UFG/CNPq³. Cuidamos também da análise bibliográfica de documentos institucionais sobre o contexto de implantação da CHEaD e das práticas adotadas pelo IF Goiano para essa oferta em cursos presenciais.

No desenvolvimento da pesquisa, levamos em consideração a análise dos trabalhos selecionados na etapa do levantamento bibliográfico, identificando os objetivos gerais/específicos e sua contribuição ao tema desta dissertação⁴. Nossa intenção foi estabelecermos um diálogo com os dados encontrados nas pesquisas selecionadas, avançando nossa análise na

³ A presente pesquisa de mestrado faz parte da pesquisa maior, financiada pelo CNPq e coordenada pela Profa Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

⁴ A síntese da análise das obras selecionadas no levantamento bibliográfico para delimitação do tema e definição da hipótese e objetivos da pesquisa está disponível no Apêndice 1.

compreensão da inserção e uso das tecnologias em um país de economia dependente, sobretudo na educação, como uma possibilidade de desenvolvimento da soberania nacional tecnológica.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Uma das primeiras etapas que estabelecemos durante a construção do projeto de pesquisa foi o levantamento bibliográfico, para posterior análise das pesquisas que tratavam do uso de carga horária a distância em cursos presenciais. Até este ano (2021), cinco portarias foram publicadas – nos anos de 2001, 2004, 2016, 2018 e 2019 – para regular o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação. Na Tabela 1 a seguir, indicamos as nomenclaturas que foram utilizadas nas portarias referenciadas, a fim de justificarmos os descritores escolhidos para a realização das buscas de referências bibliográficas sobre o objeto de estudo desta dissertação.

Quadro 1 - Nomenclatura do uso de CHEaD nas portarias que regulamentam a prática

Instrumento	Terminologia
Portaria n.º 2.253/ 2001	Método não presencial
Portaria n.º 4.059/2004	Modalidade semipresencial
Portaria n.º 1.134/2016	Modalidade a distância
Portaria n.º 1.428/ 2018	Metodologia a distância
Portaria n.º 2.117/2019	Modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais

Fonte: Elaborada pela autora, com base no texto dos instrumentos legais.

A portaria que perdurou por mais tempo foi publicada em 2004 (Portaria n.º 4.059), e permaneceu em vigência por 12 anos. Ainda que a expressão ensino semipresencial introduzida por essa portaria não seja mais encontrada em nenhum outro documento legal, nem naqueles que tratam da modalidade presencial ou nos que cuidam da modalidade a distância, é ainda um termo recorrente e usual para designar essa forma de organizar o processo educativo. Percebemos, ainda, que muitos trabalhos resultantes dessa busca inicial com o descritor ensino semipresencial – tais como os de Silva, M. (2016), Herrmann (2018) e Teixeira (2019) – utilizavam com frequência a expressão “ensino híbrido”, ou “educação híbrida”, como sinônimo da utilização de carga horária a distância em cursos presenciais.

Também analisamos a possibilidade de inserir o descritor “EaD no presencial”, mas não obtivemos resultados satisfatórios, já que retornou um número muito grande de trabalhos que não trata do objeto de nossa pesquisa, e sim da modalidade a distância.

Tabela 1 - Número de trabalhos por descritor

	Trabalhos		
	1ª busca	Pré-selecionado	Selecionado
“Ensino semipresencial” OR “Educação semipresencial”	30	4	4
“Educação Híbrida” OR “Ensino Híbrido”	70	12	4
"20% a distância" (Filtro PPG em Educação)	383	2	1
"Semipresencial" AND "Graduação"	66	9	1
"e-learning" AND "University" AND "Blended Learning"	18	18	1
Blended AND public politic	2	2	2
Blended Learning AND High Education	2	2	0
Blended Learning AND University	1	1	0
Semi-presencial education	1	1	0
Semipresencial	4	4	0
20% a distância	3	3	1
20% AND semipresencial	2	2	1
Híbrido	1	1	1
Educação Híbrida	513	8	1
Blended Learning	141	12	2
Total	1237	81	19

Fonte: Elaborada pela autora.

Como resultado da pesquisa, tivemos como primeiro retorno 1.237 trabalhos, distribuídos em seis diretórios de pesquisa, a saber:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
- Catálogo de Teses e Dissertações - Capes
- Education Resources Information Center (Eric)
- Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD)
- Portal de Periódico - Capes
- Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Foram aplicados alguns filtros disponíveis nos próprios diretórios a fim de refinar a quantidade de trabalhos quando o resultado era superior a 100, e, a partir da leitura dos títulos e resumos, pré-selecionamos 81, que tinham maior relação com o objeto de estudo da pesquisa. Neste momento é importante pontuar que a grande maioria dos trabalhos que resultaram da busca com os descritores estabelecidos acima dizem respeito a experiências educativas e muitos deles situam-se em cursos da área da saúde.

No primeiro momento do levantamento bibliográfico, ou seja, de análise das referências pré-selecionadas, foi criada uma planilha contendo: diretório da pesquisa; descritor utilizado; nome do autor; título da obra; ano de publicação; tipo de trabalho; instituição; natureza da instituição; estado de origem da instituição; link para redirecionamento para a página em que o trabalho está disponível; resumo; e palavras-chave. Após essa primeira análise, selecionamos 19 trabalhos⁵ que tinham maior afinidade com o tema desta pesquisa e, neles, verificamos também: introdução, considerações finais, metodologia, objetivos gerais e específicos, sumário e objeto de pesquisa.

Em relação ao banco de pesquisa internacional utilizado, o Eric, alguns trabalhos tinham acesso restrito de visualização, pois cobravam para liberá-la. Mas a maioria dos trabalhos dessa plataforma trata a educação híbrida como uma possibilidade metodológica, e, portanto, não aprofunda na sua inserção e utilização no contexto político. Identificamos no texto de Lima (2019) um gráfico apresentado pela autora com o termo “some distance”, cuja definição encontramos na fonte indicada pela autora:

O IPEDS⁶ coleta matrículas em educação a distância em duas categorias:
 - Educação a distância “exclusivamente”: Todas as matrículas do aluno no período foram por meio de cursos a distância.
 - “Alguns, mas não todas” na educação a distância: O aluno matriculado em uma mistura de modalidades de cursos, incluindo alguns cursos de educação a distância (SEAMAN, J.E; SEAMAN, J., 2017, p. 7, tradução nossa⁷).

Compreendemos que poderíamos encontrar algumas contribuições para o nosso tema e objeto a partir do descritor “some distance” e “some but not all distance education”, mas não obtivemos nenhum resultado que tratasse de políticas para a inserção desses termos ou sua concepção na educação superior.

A partir da identificação dos pontos levantados anteriormente, definimos os descritores para o processo de buscas nos diretórios de pesquisa. Consideramos todos os trabalhos publicados no período de 2001 a 2019, a fim de identificar quais deles haviam sido divulgados durante todo o período de vigência dos instrumentos legais que regulamentam a utilização de

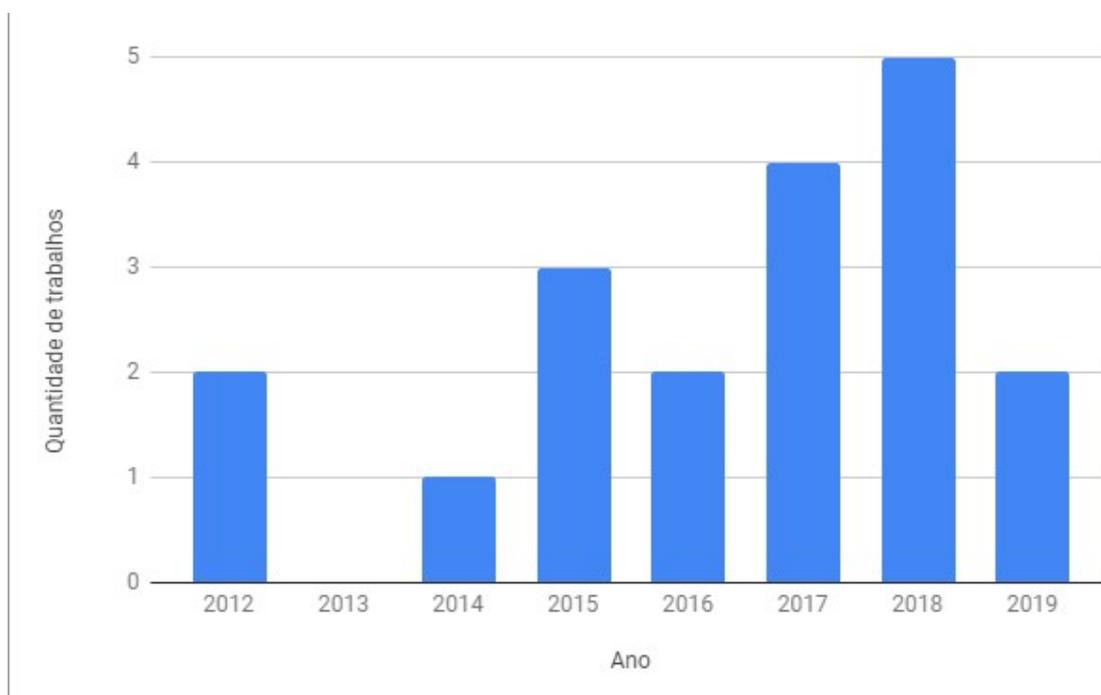
⁵ Ver: Apêndice 1.

⁶ Integrated Postsecondary Education Data System - sistema de pesquisas inter-relacionadas realizadas anualmente pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação, parte do Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Integrated_Postsecondary_Education_Data_System . Acesso em: 7 abr. 2021.

⁷ “IPEDS collects distance education enrollments in two categories: - ‘Exclusively’ distance education: All of the student's enrollments for the term were through distance education courses. – ‘Some but not all’ distance education: The student enrolled in a mix of course modalities, including some distance education courses” (SEAMAN, J.E; SEAMAN, J., 2017, p. 7).

carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação. A seguir, apresentamos a distribuição de trabalhos por ano de publicação.

Figura 1- Gráfico com a distribuição, por ano de publicação, dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante o período de 2001 a 2011, não encontramos nenhum trabalho que tivesse como objeto de pesquisa a política da oferta de carga horária a distância em cursos superiores, sendo predominantes as pesquisas que analisavam a utilização de carga horária a distância em disciplinas ou cursos. Dos 19 trabalhos selecionados que tratam da política pública de oferta da carga horária a distância, somente quatro, ou seja, menos de 20% deles, foram produzidos por pesquisadores de instituições privadas.

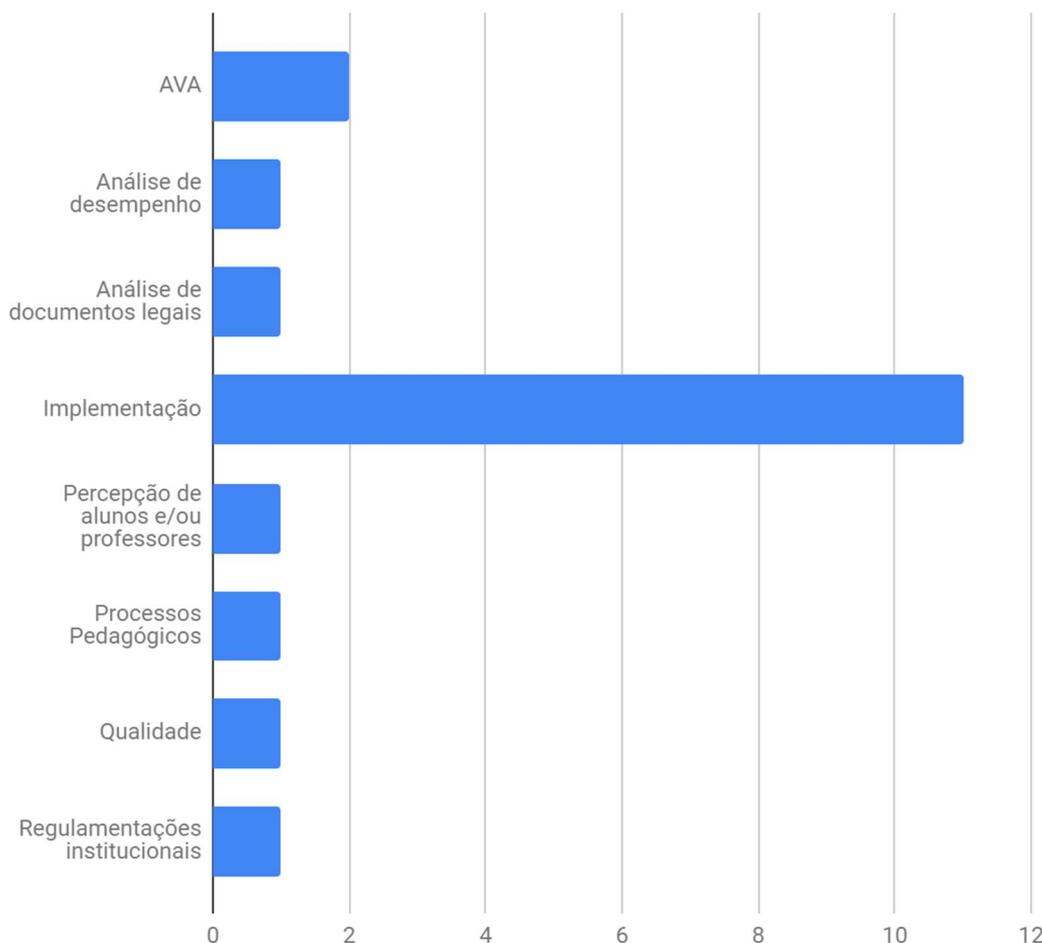
Um destaque dessa análise por período de publicação foi a quantidade de trabalhos encontrada entre 2016 e 2018, o que coincide com a edição da Portaria n.º 1.134/2016 e os dois anos subsequentes. Essa portaria flexibilizou a condicionalidade da oferta, já que até então somente as instituições que possuísem cursos presenciais já reconhecidos poderiam ofertar carga horária a distância. Assim, com a portaria, a instituição que tivesse ao menos um curso presencial reconhecido poderia estender a oferta de carga horária a distância aos demais cursos. Essa alteração provocou um impacto no número de matrículas, que sofreram um aumento de 515% em relação ao ano anterior – antes, portanto, da alteração da portaria –, conforme pode ser observado na Tabela 3 do Capítulo 4.

Os trabalhos que selecionamos e que versam especificamente sobre a análise da política pública de oferta de carga horária a distância em cursos superiores são procedentes das regiões Centro-Oeste e Sul, com cinco publicações cada uma delas; Sudeste, com três; e Nordeste, com um. Somente em dois desses trabalhos a análise centrou-se na política adotada por institutos federais, contudo, em um deles o objeto de investigação da autora foram os cursos técnicos de nível médio (POSTIGLIONE, 2015), e no outro, a centralidade da análise recaiu sobre a configuração da educação híbrida para a educação profissional e técnica (ANTONELLO NETO, 2017). Frisamos que nenhuma das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico foi desenvolvida no estado de Goiás, ou trazem dados do IF Goiano em sua dimensão de análise, ou discutem a educação privada e as regulações da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais.

Para compor o referencial teórico desta dissertação, classificamos os trabalhos selecionados conforme o tipo de pesquisa que desenvolvem sobre o tema. Constatamos assim que a maior parte deles (41%) são pesquisas de mestrado, e, em menor número, as de doutorado (10,5%), índices que, a nosso ver, demonstram um potencial inovador do tema. Também selecionamos artigos publicados em anais de eventos e em revistas (três trabalhos em cada) e três relatórios em diretórios internacionais.

Na intenção de compreendermos as tendências das pesquisas na área, também classificamos os trabalhos selecionados por temas, tendo como referência os objetivos gerais e específicos, bem como a descrição dos autores na introdução de suas análises. A classificação demonstrou uma tendência expressiva de análises sobre a implementação da oferta de CHEaD (Figura 2), tema também de nossa pesquisa.

Figura 2 – Gráfico com o tema dos trabalhos selecionados para esta pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Consideramos que a tendência de pesquisas sobre os processos de implementação da oferta de CHEaD pode indicar uma necessidade do campo acadêmico de analisar como as instituições estão organizando essa oferta, uma vez que, como vem sendo apontado por Silva, Maciel e Alonso (2017), essa oferta tem assumido um voluntarismo nas instituições pesquisadas. Essa constatação valida a intencionalidade desta pesquisa de analisar e contextualizar a política pública em relação a questões que não estão postas nos instrumentos legais, mas que podem ter vinculação com o tom de flexibilização dado às portarias, em especial as editadas pós-2016, que seguem um movimento aprofundado de flexibilização e desregulação da oferta.

Dos onze trabalhos que selecionamos e que tratam da implementação da CHEaD, seis versam sobre o processo de implementação da legislação em alguma instituição de ensino. A presente pesquisa, que também aborda o tema da implementação, avança no campo teórico analisado, em razão de investigar a trajetória da construção dessa política pós-2016. Nossa

intenção é investigar por que os instrumentos foram alterados três vezes em três anos, e de que forma essas alterações seguiram a linha de flexibilização da modalidade, conforme já apontado por Dourado (2019) ao analisar a legislação que regula a EaD.

Também pudemos verificar que alguns trabalhos que abordam outros temas, tais como metodologia e percepção de alunos ou professores (OLIVEIRA, A., 2012; CASTRO, 2014, SIQUEIRA, 2015; GONZÁLEZ, 2019; TEIXEIRA, 2019), trazem algumas informações relevantes sobre o processo de institucionalização da prática de EaD nos cursos presenciais. Entre os trabalhos analisados, a questão levantada por Siqueira (2015, p. 17) sobre o contexto da inserção das tecnologias da informação e comunicação e o papel histórico da efetividade social das universidades parece-nos fundamental para constar no universo investigativo sobre o uso de carga horária a distância no ensino superior:

As universidades, em sua situação histórica, têm que ser fiéis à natureza e às características do dinamismo cultural de onde emergiram, como instituições que têm como obrigação repensar continuamente seu papel dentro da sociedade e adequar suas funções ao momento histórico de uma determinada sociedade ou Estado (FÁVERO, 1980). Sendo assim, a aplicação de estratégias inovadoras (como a utilização das TICs) deveria provocar profundas mudanças institucionais e organizacionais nas universidades, inclusive no tocante a questões como eficiência, produtividade e efetividade. Dentro desse contexto, a efetividade social está relacionada aos objetivos da instituição acadêmica, enquanto educação, produção científica e sua disseminação, adequadas às necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho, do desenvolvimento científico/tecnológico e da sociedade. Considerando o contexto das transformações sociais e tecnológicas, as demandas por justiça e equidade, as características do modelo econômico vigente e da política pública, em especial suas implicações em processos de inclusão ou de exclusão social. Portanto, a efetividade social apresenta-se como um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados ou impactos, tanto científicos quanto sociais, para além daqueles resultados incorporados pelo indivíduo ou restritos a dimensões científicas mais imediatas

Na tentativa de estabelecermos e aprofundarmos uma perspectiva crítica do uso da tecnologia, afastando nossas análises de possíveis determinismos tecnológicos, acabamos por trazer para a presente discussão autores que a estudam de uma perspectiva crítica e social. Fizemos isso por identificarmos nessas referências a necessária lente crítica de análise do uso e inserção da tecnologia na educação, e com isso intencionamos, durante toda a pesquisa, destacar apontamentos para a necessária construção de um projeto educacional que utilize os aparatos tecnológicos e a tecnologia como produto social, em profundo diálogo com as concepções de educação emancipatória, crítica e desalienante. Acreditamos que esse diálogo imprime um caráter inédito à nossa dissertação, ao traçar um contraponto à perspectiva capitalista de uso e inserção das tecnologias, inserindo contribuições de autores que tratam do conceito a partir de

concepções críticas, estruturadas no processo social e cultural do termo tecnologia e de seus usos na educação.

Outra questão que convém apontarmos no desenvolvimento desta dissertação, e que foi estabelecido a partir das contribuições das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico, é a análise do processo de elaboração e publicação das portarias de 2016, 2017 e 2018, bem como dos documentos que tratam do tema, publicados em sites de associação de instituições privadas de educação superior, além de notícias veiculadas pela grande mídia que tratam dos impactos dessas alterações. Os estudos disponíveis centram suas análises na interpretação do instrumento legal e suas implicações em processos de implementação dessa oferta nas instituições lócus das pesquisas.

Dessa forma, escolhemos como caminho a interpretação dos instrumentos legais à luz de informações que somente a leitura do instrumento não possibilitava, por ser restrita a uma pretensa regulação da oferta. Interessava-nos, portanto, compreender quais condicionalidades foram consideradas na construção desses instrumentos e a partir de quais pressões e situações sociais a regulação da oferta de carga horária a distância foi pensada e para atender a quais interesses e paradigmas.

Com isso pudemos desvelar algumas intencionalidades ainda não discutidas nos trabalhos selecionados, em razão dos limites que a análise debruçada nos textos legais impunha à interpretação dos pesquisadores.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desta dissertação de mestrado apoiou-se na abordagem qualitativa com análise documental, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso da situação o IF Goiano. Esse percurso da pesquisa foi pensado em razão da defesa que fazemos da necessidade de a educação a distância vir a ser considerada pelas instituições públicas de ensino por seu compromisso social com uma educação integral do ser humano, e por estar alinhada com uma formação crítica, dialógica e emancipatória.

Esta dissertação de mestrado é vinculada a uma pesquisa maior, “Qualidade da Educação Superior a Distância: Concepções, Indicadores e Referenciais”, coordenada pela Profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Brasil)⁸.

No desenvolvimento da pesquisa maior, identificamos que em 2019 o IF Goiano utilizava, em alguma medida, a carga horária a distância em cerca de 80% dos cursos presenciais. Dessa forma, compreendemos que a utilização do IF Goiano como estudo de caso para a análise dessa política de inserção da carga horária a distância em cursos presenciais justifica-se por comprovar que essa prática já está consolidada na instituição. É também relevante o fato de a instituição utilizar a carga horária a distância tanto em cursos de nível médio como de graduação, o que possibilita uma análise mais abrangente.

A nossa opção pelo percurso metodológico de abordagem qualitativa ocorreu por identificarmos que o estudo, tanto das políticas públicas quanto das políticas institucionais, necessita de uma análise descritiva que compreenda as relações entre o objeto e o contexto social e histórico em que está inserido. Dessa forma, o método utilizado para a realização da presente pesquisa é o materialismo histórico-dialético, por permitir compreender a relação entre o todo e as partes, a partir da análise do concreto, conforme preconiza Marx (1983, p. 218):

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

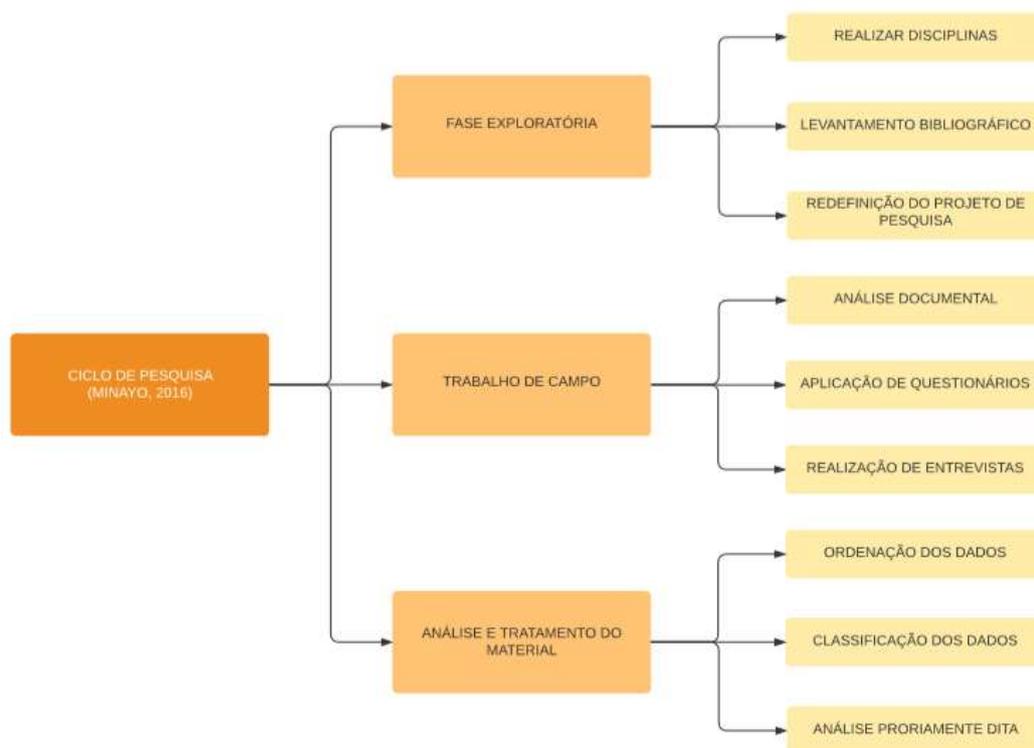
Bogdan e Biklen (1994) apontam que a abordagem qualitativa em educação é multifacetada e conduzida por múltiplos contextos, e que, portanto, necessita de análises descritivas. A intenção de nossa pesquisa é construir subsídios que nos permitam interpretar os dados a partir do contexto em que eles estão inseridos (MARTINS, 2008), perspectiva de percurso metodológico que coaduna com a concepção de Creswell (2010, p. 26) sobre as características de um estudo qualitativo:

⁸ Essa pesquisa maior tem como tema a qualidade e a inovação na oferta da educação a distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, tendo como campo as instituições federais de educação superior, os institutos federais e as universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos. Seu objetivo geral é analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da educação a distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade. A pesquisa terá abordagem qualitativa de coleta de dados, do tipo bibliográfica, documental, de estudos de casos múltiplos de natureza empírica para a comparação das percepções de diversos atores envolvidos com a EaD e o possível retrato desse processo na região Centro-Oeste. Os resultados dessa pesquisa permitirão construir um referencial teórico de subsídio para as questões que envolvem EaD, qualidade e inovação, além de compreender e articular os dados e resultados dos casos analisados, o que proporcionará a construção de um mapeamento das concepções de diversos atores sobre as temáticas desenvolvidas no Centro-Oeste, além de finalizar com a construção de um Referencial de Qualidade para a oferta da EaD inovadora na região.

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.

Definimos como percurso metodológico o ciclo de pesquisa definido por Minayo Deslandes e Gomes (2016, p. 25) como “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. O processo de trabalho científico, na perspectiva desse ciclo de pesquisa, é dividido em três etapas, a saber: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A Figura 3 a seguir apresenta resumidamente as etapas da pesquisa e as ações pretendidas no desenvolvimento da investigação. Contudo, é importante salientar que “[...] a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 26).

Figura 3 - Ciclos de pesquisa



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

Na fase exploratória, consolidamos o projeto de pesquisa e realizamos as primeiras ações para construir o arcabouço teórico que irá fornecer os subsídios para a fase de trabalho de campo. Assim, nessa fase foram priorizados os estudos que objetivam substanciar a

atualização deste projeto, delimitando o tema e os objetivos do estudo e a descrição dos instrumentos de operacionalização da pesquisa empírica.

Cientes da necessidade de compreendermos os textos legais, para além da análise do instrumento em si, realizamos a análise documental de leis, decretos, portarias e pareceres do Conselho Nacional de Educação, que dispõem sobre o uso de tecnologias na educação, a modalidade a distância e a inserção de carga horária a distância nos cursos presenciais, bem como sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ainda que o recorte temporal de nossa pesquisa tenha sido estabelecido com base na publicação da primeira portaria sobre o tema, e, por isso, delimitado pelo período de 2001-2019, a necessidade de compreender a política que orientou a reforma educacional dos anos 1990 e determinou a inserção de tecnologias na educação levou-nos a retroagir o início da análise a 1996, ano em que a modalidade a distância foi reconhecida pela Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996). Dessa forma, para o estudo dos documentos legais que subsidiam a inserção de carga horária a distância em cursos presenciais, estabelecemos o período de 1996 a 2019. Para a identificação do delineamento da política de oferta de carga horária a distância em cursos presenciais do IF Goiano, delimitamos a análise no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição para o quinquênio 2019-2025.

Essa análise documental teve como base de tratamento o materialismo histórico-dialético, por compreendermos que se trata de uma teoria que possibilita entender temas específicos em conexão com o contexto geral da realidade social analisada.

O objeto de pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva que independe da consciência do pesquisador. [...]. Isso significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de neutralidade, geralmente identificada como objetividade [...].

Entretanto, essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica (NETTO, 2011, p. 23).

Essa concepção apresentada no trecho destacado de Netto (2011) dialoga com a observação feita por Lima (2013), quando a autora cita Dencker e Viá para ressaltar a importância de um quadro conceitual que permita identificar escolhas para a metodologia de coleta de dados.

Ressalta-se que em pesquisas empíricas faz-se necessário a formulação de um quadro teórico conceitual para permitir visualizar as escolhas sobre a metodologia de coleta

de dados. A formulação deste quadro conceitual consiste em pesquisa bibliográfica, identificação do problema dentro do quadro teórico de referência, com variáveis claras e bem definidas (DENCKER; VIÁ, 2001 *apud* LIMA, 2013, p. 88).

Compreendemos que a análise documental oferece muitos subsídios para a compreensão dos contextos de implantação e avaliação das políticas públicas e institucionais, pois configura-se como uma técnica de pesquisa que objetiva analisar os dados para além do que está escrito, constituindo-se “[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Após esse aprofundamento teórico sobre temas que incidem direta ou indiretamente sobre o objeto de estudo, definimo-nos pela utilização de entrevistas e questionários com servidores do IF Goiano vinculados à gestão institucional e de cursos presenciais profissionais de nível médio e de graduação. Foi realizado um pré-teste do roteiro de entrevista com dois integrantes da pesquisa maior à qual nossa dissertação está vinculada, para verificar a necessidade ou não de adequação de conteúdo e forma, e previsão de tempo para o instrumento da entrevista. Os questionários também passaram pela etapa de pré-teste, na qual foi contatado um servidor de cada perfil dos futuros respondentes antes da data inicial de divulgação aos demais participantes. Os escolhidos para a etapa de pré-teste foram participantes que tinham proximidade com a pesquisadora, sendo-lhes solicitado que, após responderem o questionário, informassem sobre possíveis dúvidas quanto às questões, apresentassem sugestões para melhorar a formulação delas ou das opções de resposta, bem como sobre o tempo aproximado para respondê-las. As informações sobre o tempo para respostas tanto do questionário como da entrevista foram transmitidas a todos os participantes no momento do convite para participarem da pesquisa que, em razão do afastamento social provocado pelo novo coronavírus, foi encaminhado por e-mail.

Ainda que a análise da política pública do presente trabalho incida diretamente sobre o nível superior, em especial sobre os cursos de graduação, em razão da publicação das portarias sobre o tema, é também objeto de investigação a implementação dessa política no IF Goiano, pois desconsiderar a contribuição dos cursos técnicos de nível médio seria, a nosso ver, uma descaracterização do *locus* de nossa pesquisa. A legislação que regula a carga horária a distância em cursos presenciais é a diretriz dos cursos de educação profissional de nível técnico, mas não traz quase nenhuma informação sobre essa oferta. Via de regra, restringe-se somente à indicação da possibilidade de uso dos 20% de carga horária diária na modalidade a distância, diferentemente dos cursos de graduação, para os quais a percentagem é relativa à carga horária total do curso. Dessa forma, optamos pela análise dos instrumentos legais que regulam a oferta

da CHEaD nos cursos de graduação presencial, por compreendermos que já nos traz contribuições para a compreensão da política do Estado sobre a inserção e uso da modalidade a distância na educação presencial, auxiliando-nos na análise dos dados institucionais.

A delimitação do número de participantes levou em consideração o tamanho da amostra e o tempo de realização da pesquisa de mestrado. Quanto à decisão de restringir a análise da política institucional do IF Goiano apenas aos gestores, levamos em consideração, além do prazo para a defesa da dissertação, nossa pretensão de nos centrar mais especificamente nas decisões políticas que eles tomam e em como essas decisões impactam a construção das práticas que subsidiam as orientações institucionais sobre essa oferta. Ademais, o perfil de coordenadores de curso também contribui sobremaneira para expandirmos a análise para a atividade fim dessa política, tendo em vista que esses gestores também desenvolvem atividade docente e poderiam indicar questões relacionadas a essa prática no âmbito da sua atuação pedagógica. Contudo, reforçamos que a intencionalidade desta pesquisa se debruçou sobre as implicações na política institucional do IF Goiano, relacionando-a às práticas estabelecidas pela política macro que delinea a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais.

Lima (2013, p. 93) discorre sobre a importância da seleção dos participantes da pesquisa, bem como a relação entre a amostragem de participantes no âmbito da abordagem qualitativa:

Duarte (2002) enfatiza que a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos que vão compor o universo de pesquisa é primordial, porque interfere na qualidade das informações com as quais será feita a análise para a compreensão mais ampla do problema definido. Por isso, é importante descrever e delimitar os campos de pesquisa, bem como os sujeitos, pelo seu grau de representatividade no grupo social em estudo. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam algumas diferenças entre a abordagem qualitativa e quantitativa, e dentre elas, sobre a lógica do processo de amostragem. A abordagem qualitativa, no caso desta pesquisa, preocupa-se com amostragens pequenas não representativas, enquanto que a abordagem quantitativa foca grandes amostragens que possibilitem generalizações para todo o universo.

A elaboração do questionário e do roteiro das entrevistas levou em consideração os dados coletados no processo de levantamento bibliográfico, análise documental e estudos teóricos sobre o tema da pesquisa, pois compreendemos que essa fase de trabalho de campo necessita de um suporte teórico robusto e de um conhecimento aprofundado da pesquisadora sobre o tema a ser abordado, para que os instrumentos aplicados retornem dados que possam validar os estudos desenvolvidos na dissertação. Duarte (2004) afirma que, para cumprirem seus objetivos de levantar dados importantes para a construção da pesquisa, a entrevista e o questionário devem ser precedidos de uma construção intencional e planejada, garantindo que

esses instrumentos tenham validade como fonte de material empírico. Tais instrumentos de operacionalização empírica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016) objetivam a verificação das concepções dos gestores do IF Goiano sobre a oferta, a implantação e o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais.

Considerando o exposto, organizamos um questionário que foi enviado para o e-mail institucional do coordenador dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, por meio de formulário construído na plataforma Google Forms. Realizamos um levantamento prévio e identificamos a existência de 111 cursos em andamento no IF Goiano, somados os quantitativos de cursos técnicos de nível médio e de graduação. Foram considerados como instrumentos para a análise todos os questionários respondidos no prazo estipulado para essa ação. O quantitativo de participantes e os instrumentos de coleta aplicados a cada perfil encontram-se dispostos na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Categorização dos participantes e tipo de instrumento

Perfil	Subgrupo	Instrumento de coleta de dados	Nº de participantes
Gestores da administração central	-----	Questionário	6
Gestores locais de ensino	Diretoria de Ensino	Questionário	12
	Coordenação de educação a distância	Questionário	4
	Coordenação de curso	Questionário	41 ⁹

Fonte: Elaborado pela autora.

Aos gestores da administração central da instituição, aqui compreendida como a Reitoria, aplicamos um questionário semiestruturado com dez tópicos que indagavam sobre suas concepções das políticas macro e institucional referente ao objeto de estudo e como identificavam o processo de implantação e acompanhamento dessa política no âmbito da instituição de que fazem parte.

A exemplo do ocorrido na fase de pré-testes, os convites foram formulados via e-mail, que continha informações sobre a pesquisa e o nosso contato, e uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram convidados seis gestores para participar da pesquisa, por compreendermos que a atuação deles tem impacto na elaboração e/ou no acompanhamento da política do uso da carga horária a distância em cursos presenciais

⁹ Todas as respostas do questionário, do perfil Gestores Locais de Ensino, foram configuradas para não serem obrigatórias, permitindo aos participantes o direito de não responder questões para as quais não tivessem interesse de contribuir. Dessa forma, a análise das questões leva em conta o quantitativo de respostas enviadas, independentemente da quantidade de respostas recebidas.

(CHEaD). Desses seis gestores selecionados, cinco responderam o e-mail, concordando em participar da pesquisa. O participante que não respondeu foi contatado por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e, apesar de sua concordância inicial em participar, não retornou, por nenhum meio de comunicação, com uma indicação de data e horário possíveis para a realização da entrevista.

Outro participante, que a priori havia indicado concordância em participar, teve problemas com sua agenda profissional e não compareceu no horário agendado, não retornando as mensagens enviadas para uma nova tentativa de agendamento. Além desses gestores selecionados inicialmente, estendemos o convite de participação para outro gestor de campus que, apesar de não se enquadrar no perfil idealizado para esta pesquisa, foi indicado por quase todos os outros entrevistados devido à sua contribuição para a implantação inicial da oferta de CHEaD no IF Goiano. Todas as entrevistas, com duração aproximada de uma (1) hora, foram realizadas remotamente, a partir do aplicativo de webconferência Google Meet, sendo gravadas a partir da funcionalidade oferecida pelo próprio aplicativo de “iniciar gravação”, e após a ciência e aprovação do entrevistado para a realização da gravação. Ao final das entrevistas, transcrevemos as falas dos participantes para o tratamento de dados, que consistiu em coletar informações significativas sobre o nosso objeto de estudo e que poderiam contribuir para a interpretação dos documentos e elucidar fatos não presentes nos textos institucionais. Igualmente importante era a compreensão mais aprofundada que esses gestores possuíam sobre a intencionalidade dessa política no âmbito da instituição.

Aos gestores locais do ensino, aqui compreendidos os que atuavam nos campi que compõem a instituição, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, e em cada uma delas foi incorporada uma questão aberta para que pudessem complementar seu posicionamento sobre o tema. Selecionamos como grupos para pesquisa os Diretores de Ensino, os Coordenadores de Curso e os Coordenadores de Educação a Distância de cada campus do IF Goiano. Também para eles encaminhamos e-mail com informações sobre a pesquisa e o nosso contato, e uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o link do formulário, elaborado pelo aplicativo Google Forms. O retorno desse primeiro contato, que ocorreu em junho de 2020, foi muito abaixo do esperado (cerca de 15%) e, portanto, no final do período de férias docentes, contatamos novamente esses gestores por meio de aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, em um grupo criado pela Pró-Reitoria de Ensino que integra todos os coordenadores de curso, e também em mensagens privadas aos diretores de ensino dos campi, nesse mesmo aplicativo. Mantivemos o formulário da pesquisa aberto por mais 45 dias e a participação chegou a 50% do perfil de gestores locais do ensino.

Foram excluídos da análise dos dados o participante que selecionou a alternativa de não concordância em participar da pesquisa e as respostas duplicadas de dois participantes, sendo considerada, nesse caso, somente a última resposta enviada.

Tendo em vista uma sistematização, alguns dados resultantes dos questionários foram analisados por perfil dos participantes, e outros, por perfil do campus. Dessa forma, instituímos como campi antigos os de Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos e Iporá, por terem a data de criação anterior à criação do IF Goiano; como campi novos os de Trindade, Campos Belos, Posse e Cristalina, por terem sido criados após a instituição do IF Goiano; e como campi avançados¹⁰ os de Ipameri, Hidrolândia e Catalão.

Na etapa de tratamento dos dados para a análise das contribuições provenientes das entrevistas e do questionário, consideramos importante identificar o perfil dos Gestores Locais de Ensino (GLE) em três subgrupos, assim organizados: Diretor de Ensino (DE), Coordenador de Curso (CC) e Coordenador de EaD (CEAD). Essa subdivisão foi importante para a análise das distintas visões desses atores sobre o processo de implantação da política e, conseqüentemente, das diferentes contribuições para a análise do objeto ora investigado. O perfil de Gestores da Administração Central (GAD) não possui nenhuma subdivisão, e a entrevista realizada com eles tinha a mesma intencionalidade e estrutura. Adotamos o termo “participante” para designar todos os agentes que participaram da pesquisa, independentemente do perfil que ocupam na classificação que realizamos, a fim de descaracterizar o gênero a que cada um pertence.

Para a análise da implementação de carga horária a distância em cursos presenciais do IF Goiano, utilizamos como dado um relatório encaminhado pela Coordenação de Educação a Distância da instituição contendo solicitações de abertura de salas virtuais no moodle, vinculadas à cursos presenciais do IF Goiano. Descartamos os cursos de formação inicial e continuada (FIC), por não terem instrumentos legais que regulem essa oferta, e também os

¹⁰ Campus avançado é uma denominação estabelecida pela Portaria n.º 1.291, de 30 de dezembro de 2013, e parte do plano de expansão da rede III, que estabelece em seu art. 3º “II Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada”. No art. 4º da mesma portaria é estabelecido: “A implantação de Campus Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação a Distância deverá considerar a capacidade instalada de cada Instituto Federal, especialmente no que se refere ao seu quadro de pessoal, estrutura organizacional e orçamento consignado nas leis orçamentárias anuais”. Ou seja, uma expansão sem condições orçamentárias e estruturais, como podemos inferir ao identificar que “[...] houve constante expansão no total de matrículas, no período de 2008 a 2018. Em contraponto, os dados financeiros de recursos destinados a despesas de custeio e de investimentos, no período posterior a 2014, demonstram expressiva redução” (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 45). Para maiores aprofundamentos sobre o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sugerimos a análise dos dados discutidos por Santos Filho e Chaves (2020).

curso de pós-graduação, por não terem sido incluídos no regulamento de educação a distância do IF Goiano. Não identificamos nos documentos oficiais o motivo para a exclusão dos cursos de pós-graduação e, portanto, inferimos que eles não integram a política institucional para a modalidade a distância. Desse modo, os dados apresentados nesta pesquisa dizem respeito aos cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio e cursos de graduação.

Compreendemos que o objeto não pode ser desvinculado de processos sociais e históricos do uso da tecnologia nas relações sociais, e, portanto, compreendemos ser essencial o estabelecimento de categorias de análise para o aprofundamento da presente pesquisa.

Nesta perspectiva, enfatize-se que na Introdução à Crítica da Economia Política, Marx (1983) alerta que o uso do termo categoria para expressar o que é essencial, demonstra que estas – as categorias – não são dadas a priori e por isso mesmo são reais, históricas e transitórias, ou seja, a categoria não é uma resignificação (TRINDADE, 2018, p. 20).

Dessa forma, identificando que o uso das tecnologias nas relações sociais, dentre elas a educação, é fortemente influenciado por aspectos de ordem social, econômica e política e que, portanto, prescinde de uma sistematização das essencialidades para o aprofundamento do tema, estabelecemos para esta dissertação as seguintes categorias de análise: tecnologia, Estado, relações sociais de produção, Estado dependente e finalidade da educação. Já como categorias teóricas, compreendemos que a presente pesquisa tem como base o tecnicismo, o determinismo tecnológico, a tecnologia crítica e social, a educação emancipatória, a educação a distância e a educação híbrida.

Na última fase do ciclo de pesquisa, faremos as relações entre os estudos teóricos e a análise dos dados coletados na fase anterior. É nessa última fase que Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 26) recomenda ao pesquisador buscar a “[...] lógica peculiar e interna do grupo que estamos estudando”, e para tanto o primeiro passo é a ordenação e, em seguida, a classificação dos dados. A análise aqui pretendida deve ultrapassar a simples classificação realizada anteriormente, e buscar a interpretação contextualizada dos dados obtidos à luz das teorias estudadas no decorrer do processo de formação *stricto sensu*. Cabe aqui recorrermos a Gomes (2018, p. 73), que reforça a necessidade de se ir além do explícito: “A interpretação pode acontecer após a análise ou após a descrição, ela busca o sentido das falas e das ações, para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”.

Dessa forma, na presente pesquisa apresentamos quais intencionalidades a política pública de inserção da educação a distância vem colocando à educação presencial. Para tanto, dialogamos com autores que estudam a inserção das tecnologias nas relações sociais de

produção e os impactos das concepções deterministas e tecnicistas que são direcionadas à educação como um todo.

Não obstante, reforçamos que nossa defesa recai sobre a necessidade de a reflexão sobre a educação pública subverter a lógica mercantil imposta a essa relação educação-tecnologia, construindo projetos que prevejam caminhos e possibilidades de ampliação dos tempos e espaços educativos que a oferta de carga horária EaD nos cursos presenciais pode oferecer. Para o alcance desse objetivo, é necessário planejamento e avaliação da instituição para o desenvolvimento de novos percursos pedagógicos, e que compreenda a educação e a tecnologia como uma ação cultural, histórica e política da humanidade.

1 REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E INSERÇÃO DAS TIC

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ao iniciarmos este capítulo com uma citação de Mézáros (2008), nossa intenção é consolidar a necessária reflexão sobre como a relação entre educação e sociedade é fruto de intensos tensionamentos quanto ao papel das instituições educativas na contemporaneidade. Por um lado, têm-se as diretrizes reprodutivistas e as políticas públicas de um Estado a serviço da parcela da sociedade movida pela busca incessante do lucro, e de outro, a necessária ação transformadora da educação, em especial, se essa educação tiver como finalidade a emancipação dos trabalhadores.

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Para tratar dessas questões, no decorrer do presente capítulo cuidamos da construção teórica que irá amparar a análise das políticas públicas e sua relação com a concepção de um Estado dependente e regido pela égide da doutrina política e econômica do capitalismo. Essa localização histórico-social traz os subsídios que consideramos necessários para a compreensão da inserção e do uso da tecnologia no capitalismo, bem como do estabelecimento de uma concepção de tecnologia que possa consolidar um projeto de soberania nacional, rompendo com a lógica da dependência tecnológica imposta aos países da América Latina e do Caribe. Compreendemos, assim, que essa localização sócio-histórica possibilita uma compreensão mais aprofundada das definições estabelecidas na reforma educacional brasileira ocorrida nos anos 1990, e das intencionalidades postas na inserção e uso de tecnologias e expressas nos documentos dos organismos multilaterais.

Outra questão que nos faz enxergar a necessidade de compreender o contexto político e econômico da reforma educacional dos anos 1990 é que todas as portarias que regulamentam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação fazem menção aos artigos 80 e/ou 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as diretrizes e bases da

educação brasileira (LDB). Tal referência indica serem esses dois artigos o marco da implementação da política pública da educação a distância.

Draibe (2001, p. 17) toma como exemplo o programa de merenda escolar para explicar como ocorre a implementação de uma política pública:

Se nos referimos à política educacional como conceito mais abrangente de intervenção na educação, o programa merenda escolar constitui uma entre as tantas ações em que se desdobra aquela política, enquanto o projeto de descentralização do programa da merenda escolar constituiria uma unidade ainda menor de ação, entre as que integram o programa da merenda.

A autora pontua que esse processo de implementação de uma política pública considera “[...] orientações e preferências [...] escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem e o implementam ou dele se beneficiam (DRAIBE, 2001, p. 27). Ou seja, esse é um processo subjetivo, o que corrobora a premissa de que a análise de temas específicos deve estar em conexão com o contexto geral da realidade social analisada e com a especificidade da ideologia que orienta uma política pública.

Dessa forma, ainda que o recorte temporal da análise da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais se restrinja ao período de 2001 a 2019, consideramos necessário expandir a análise do nosso objeto ao contexto da reforma da educação dos anos 1990. Isso porque compreendemos ser importante estabelecer uma conexão entre o objeto da pesquisa e a política pública que insere a modalidade a distância como prática legalmente aceita, em conexão com os demais níveis e modalidades da educação brasileira, bem como desvelar as intencionalidades da inserção e uso das tecnologias nos processos educativos, tendo em vista o que considera Lima (2014, p. 41) sobre a relação entre a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 2016 e a modalidade:

[...] com a Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que a EaD aparece pela primeira vez em um instrumento jurídico no Brasil como prática legalmente aceita, a ser utilizada na educação básica e superior, como integrante do sistema de educação formal (BRASIL, 1996). E é durante o processo de elaboração e aprovação da LDB, e em meio à discussão e aprovação da Constituição Federal de 1988 pelo Congresso Nacional, que a EaD entra na pauta de discussão com mais intensidade e especificidade.

Para que a análise pretendida possa avançar, trataremos ainda neste capítulo das relações entre os contextos históricos e econômicos no processo de inserção e uso da tecnologia nas relações sociais de produção e como as definições ali impostas subjazem à subsunção da tecnologia e do trabalho humano pelo capital. Essa subsunção é, a nosso ver, um elemento

importante para a compreensão das concepções vinculadas à tecnologia e suas ferramentas na sociedade moderna e das definições políticas que sustentam esta sociedade.

Em contraponto a essa concepção e uso das tecnologias pelo sistema de produção capitalista, configura-se também outra concepção de tecnologia e seus usos, que considera as contribuições da teoria da tecnologia social e da teoria crítica da tecnologia. São essas que irão nos permitir mostrar como a educação mediada por tecnologias pode ser constitutiva de um projeto educacional crítico que forme o indivíduo para a autonomia e para o seu desenvolvimento político e social, proporcionando-lhe a possibilidade de refletir sobre sua realidade.

Entendemos, portanto, que a compreensão das concepções históricas e sociais vinculadas à tecnologia e seus usos são preponderantes para a análise da política da educação a distância (EaD), a partir da inserção de disciplinas na modalidade em cursos presenciais. É a partir dessa concepção histórica e socialmente contextualizada que poderemos identificar o contexto das contradições do uso das tecnologias na educação.

As questões tratadas no presente capítulo constam na Figura 4 a seguir, que ilustra a compreensão da causalidade e da vinculação que podem conduzir um mesmo conceito a direções contrárias. Além disso, também materializa a relação entre os conceitos e os seus desdobramentos, para a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Figura 4 - Implicações da inserção e uso de tecnologias na sociedade



Fonte: Elaborada pela autora.

1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL

Ao se referir à concepção de Estado burguês, Marx e Engels (1999, p. 42) afirmam que “[...] o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Os filósofos alemães atribuem a concepção do Estado Moderno a um sistema de dominação política submetido ao poder de classes, organizado para garantir os interesses do capital e dos detentores dos sistemas produtivos.

Bichir (2017), ao analisar a concepção marxista de Estado e sua relação com a teoria marxista da dependência, reforça a compreensão da teoria do materialismo histórico de Marx e Engels, e, por conseguinte, das políticas públicas instituídas pelo Estado moderno capitalista.

Para a autora,

[...] a perspectiva marxista do Estado, iniciada com Karl Marx e Friedrich Engels e desenvolvida por Lênin, Gramsci, Poulantzas, entre outros autores marxistas, é a única que articula de maneira orgânica e dialética economia e política e que integra, ademais, a dimensão social ao estudo deste objeto, destacando o caráter de classe do Estado, relacionando poder político e econômico e revelando suas contradições no interior do sistema capitalista (BICHIR, 2017, p. 40).

Entendemos que a reflexão acerca do Estado na perspectiva do materialismo histórico é a mais adequada para nos auxiliar na reflexão acerca das políticas públicas engendradas nos países de economia dependente¹¹, sobretudo aquelas voltadas para o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) no sistema educacional. A nosso ver, compreender esse percurso teórico que orienta a construção das políticas públicas nos países economicamente dependentes é fundamental para percebermos a dominância tecnológica dos países imperialistas.

Para tanto, são fundamentais alguns conceitos trabalhados por Bichir (2017). Conforme a autora, a concepção poulantziana de Estado como uma estrutura jurídico-política estaria relacionada a uma função de “ordem” quando essa estrutura é colocada a serviço da coesão de

¹¹ Com Marini (1990), podemos avançar na compreensão de dependência, a partir da análise do autor sobre a situação política, econômica e social dos países da América Latina. Para o autor, o capitalismo latino-americano só pode ser compreendido se o analisarmos como um sistema, no qual é necessário considerarmos o âmbito local, mas também – e principalmente – o internacional. No decorrer do presente capítulo, trazemos as contribuições de Wallerstein (2001) sobre a teoria do sistema-mundo, que também dialoga com essa concepção de dependência elaborada por Marini (1990). Para esse autor, a dependência latino-americana pode ser compreendida como “[...] relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida” (MARINI, 1990, p. 4).

uma organização social. Portanto, ainda que a autora construa sua análise com base na teoria geral do Estado capitalista e reconheça a existência de “[...] uma estrutura comum a todos os Estados capitalistas” (p. 42), ela também defende a necessidade de uma análise que estabeleça as especificidades do Estado dos países latino-americanos, “[...] bem como seu desenvolvimento relacionado às transformações tanto do capitalismo em nível internacional quanto das formações sociais da região” (p. 42). Nesse sentido, compreende que o papel do Estado em economias dependentes precisa ser analisado em face das formas de dominação impostas pelas economias imperialistas.

No que se refere ao papel do Estado na reprodução da dependência, concordamos com a tese de Angelita Matos Souza, segundo a qual o Estado dependente é responsável por “[...] garantir as condições internas necessárias à reprodução das formas de dominação subordinação imperialista” (SOUZA, 1995, p. 142), função que o distingue do Estado burguês dos países economicamente dominantes (BICHIR, 2017, p. 44).

Consideramos então que, em uma análise da política pública que tenha o Estado em ação (AZEVEDO, 1997; MAZETTO, 2015) como elemento norteador, é importante compreender a relação de forças estabelecidas entre os diversos setores da sociedade. Isto ocorre porque o campo de estudos de política permite uma compreensão mais acurada dos processos sociais e históricos, desde que não adotemos uma imposição vertical ao papel de decisão do Estado ou dos demais setores de influência nesse campo, ainda que a organização jurídico-política do Estado burguês se configure como uma superestrutura que direciona decisões de manutenção do *status quo* das classes dominantes (MARX, 2008). Contudo, ainda que o Estado tenha um papel primordial na definição das políticas públicas, esse é um jogo de tensões, no qual é necessário estabelecermos o papel das organizações e da sociedade civil tanto nos processos de resistência como nos de acomodação e adaptação das relações de classe no Estado capitalista.

Contextualizando a concepção marxista de Estado e em face do nosso objeto de investigação, destacamos o apontamento de Frigotto (2007, p. 1.131) sobre a necessidade de estabelecermos a necessária vinculação entre a análise de políticas públicas e o projeto de dominação intrínseco à luta de classes:

[...] por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico. Daí por que as intensas disputas nas Conferências estaduais e depois na Conferência nacional com o Sistema S sobre os termos integrar ou articular, a questão da gestão pública e do financiamento. O que acabamos de sinalizar nos adverte para um dos equívocos mais freqüentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, que têm sido o de tratá-la em si mesma e não

como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

Ao analisar historicamente a situação atual, Pochmann (2017) situa em 2016 o processo de inflexão que submete as políticas nacionais aos interesses econômicos estabelecidos pelo capitalismo global. Tal intromissão, conforme o autor, compromete a construção de um projeto da soberania nacional e está alinhado com os interesses internos das classes dominantes.

Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, emergem sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República. A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes (POCHMANN, 2017, p. 318).

Posto isso, concordamos com a concepção de que o Estado é uma construção histórico-social e, por isso, “[...] a abordagem das políticas públicas está indissociavelmente vinculada à problemática teórica do Estado, visto que, de forma generalizada, podemos dizer que as políticas públicas se configuram como instrumentos governamentais de colocar em ação seus programas e projetos” (MAZETTO, 2015, p. 3). Essa concepção trazida pelo autor dialoga com a afirmação de Bresser-Pereira (1995, p. 9) quando indica que “[...] determinada classe é dominante não apenas porque controla os fatores de produção, ou porque detém a propriedade dos meios de produção e de comunicação, mas também porque controla o próprio Estado. Nesse momento, ela se torna classe dirigente”.

Tendo em vista a intencionalidade desta dissertação de pesquisar a política pública da modalidade EaD construída após a sua institucionalização pela LDB/1996 e a oferta de carga horária a distância como um processo de implementação dessa política, torna-se necessário compreendermos a definição de neoliberalismo e as implicações dessa doutrina político-econômica no estabelecimento de políticas públicas sociais. Ao apresentar as concepções da teoria neoliberal, Harvey (2014) afirma que a Fundação Mont Pelerin Society¹² advoga por “[...]”

¹² Segundo Harvey (2014), a Sociedade de Mont Pelerin foi inaugurada em 1947 por um grupo de estudiosos que se denominavam liberais e que adotaram o rótulo de neoliberais em razão dos “[...] princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX” (p. 30). As contribuições dessa fundação passaram a ser adotadas nos estudos acadêmicos sob influência de Milton Friedman, na Universidade de Chicago, sendo assumida como um caminho contra a crise mundial dos anos 1970. A consolidação do neoliberalismo como uma nova ortodoxia econômica de regulação da política pública foi posta em prática como consolidação do neoliberalismo como nos governos de Thatcher e Reagan no final dos anos 1970.

um Estado forte e, se necessário, coercitivo, que defenda os direitos à propriedade privada, às liberdades individuais e às liberdades de empreendimento” (p. 30), que são os “[...] arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais” (p. 75).

Mas, se a condição econômica do neoliberalismo é a desestatização, por exemplo, da saúde e da educação, o que cabe ao Estado neoliberal? Conforme aponta Harvey (2014), a característica do Estado neoliberal é a de se manter competitivo no mercado global, a fim de garantir a qualidade e a integridade do dinheiro. Contudo, o autor sustenta duas teses quando analisa o Estado neoliberal: 1) não é possível estabelecer um modelo único de Estado neoliberal, já que a dinâmica da neoliberalização tem forçado adaptações que variam tanto geográfica como historicamente; 2) o Estado neoliberal aparenta ser uma forma política de transição ou instável pela forma como ocorrem os desdobramentos dessas políticas e das relações entre as políticas domésticas e as políticas internacionais.

O papel do Estado na teoria neoliberal é de definição razoavelmente fácil. Mas a prática da neoliberalização evoluiu de tal modo que se afastou ponderavelmente do modelo que a teoria oferece. Além disso, a evolução um tanto caótica e o desenvolvimento geográfico desigual de instituições, poderes e funções nos últimos trinta anos sugerem que o Estado neoliberal pode ser uma forma política instável e contraditória (HARVEY, 2014, p. 75).

No neoliberalismo, as relações humanas são subsidiadas pelas relações de mercado, e o bem social é alcançado mediante transações mercadológicas. Nesse sentido, o pensamento neoliberal atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, já que retira do Estado a função de garantir aos cidadãos o direito ao bem social, à saúde, à educação e ao regime previdenciário. Dessa forma, segundo Harvey (2014), cabe ao Estado, como detentor do monopólio da força, tão somente criar um clima favorável ao estabelecimento de negociações financeiras com as grandes agências mundiais de crédito (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – OMC) e proteger as principais instituições financeiras internacionais da ameaça de falência.

Na próxima seção, iremos analisar a influência dessas agências mundiais de crédito e de organismos multilaterais, tal como a Unesco, na elaboração das políticas sociais de países de economia dependente, em especial do Brasil, e quais os desdobramentos dessas políticas no campo da educação.

1.1.1 Os organismos multilaterais e a construção das políticas sociais de países dependentes

Harvey (2014) destaca que a crise dos anos 1970 foi, em parte, um processo de insatisfação generalizada, resultante da acumulação do capital. Essa crise impulsionou os movimentos sociais urbanos que discutiam a relação entre capital e trabalho, e por isso representava uma ameaça política para as elites econômicas e as classes dirigentes. Por outro lado, como identifica Wallerstein (2001), com a crise de 1973 houve também a dissolução do apoio popular aos movimentos de libertação nacional do Sul. Essa situação político-econômica serviu de cenário para a implementação de uma série de ações de Estados imperialistas, a fim de restabelecer a economia dos países desenvolvidos, configurando-se, como pontua Harvey (2014, p. 11), como “[...] um ponto de ruptura revolucionário na história social e econômica do mundo”. Prossegue o autor:

A ameaça econômica à posição das elites e classes dirigentes tornava-se então palpável. Enquanto o crescimento se mantinha em altos níveis, essa restrição não parecia importante. Uma coisa é ter uma parcela estável de um bolo de crescimento. Mas quando o crescimento entrou em colapso nos anos 1970, quando as taxas de juros reais ficaram negativas e a norma eram poucos dividendos e lucros, as classes altas em toda parte se sentiram ameaçadas (HARVEY, 2014, p. 17).

Implantado nos anos 1980, mas consolidado como uma doutrina político-econômica mundial nos anos 1990, o neoliberalismo pode ser compreendido como um projeto político da classe dominante que objetiva restringir o poder do trabalho e das articulações da classe trabalhadora (HARVEY, 2016a). Nesse processo, o neoliberalismo tem sido a reconfiguração do poder de classe e, ainda que exista uma divergência conceitual sobre essa reconfiguração, a doutrina pode ser compreendida sob dois aspectos fundamentais do ponto de vista político e econômico. O primeiro ponto que destacamos é a convergência entre os privilégios da propriedade e da gerência de empresas capitalistas, que se tornou possível quando os gerentes das empresas passaram a receber com opção de ações. Isso significou, conforme Harvey (2014, p. 41), que “[...] o valor da ação tomou o lugar da produção como guia da atividade econômica”. O outro aspecto que ressaltamos na reestruturação do poder de classes foi a prevalência do capital financeiro sobre o capital produtivo. O processo de financeirização possibilita ao capital se autovalorizar sem passar diretamente pelo processo de produção de mercadoria, e, portanto, a esfera financeira potencializa e mundializa mais o capital do que qualquer outra forma de produção.

A essência da sociedade liberal e da busca da riqueza pela riqueza atinge então um novo patamar, que necessita prescindir das amarras causadas pelas proteções de mercado e também das limitações e rigidez da produção de mercadorias e limites político-geográficos das instituições. Harvey (2014) aponta que a financeirização do capital foi uma resposta a essa rigidez proveniente do sistema fordista-keynesiano, inferindo que “[...] a inovação dos sistemas financeiros parece ter sido um requisito necessário para superar a rigidez geral, bem como a crise temporal, geográfica e até política peculiar que o fordismo caiu no final da década de 60” (p. 184). Sobre a relação entre neoliberalismo e financeirização das relações produtivas, afirma o autor:

Tudo isso se vinculava à forte expansão da atividade e do poder no mundo financeiro. Cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pôde florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços. [...]. Em suma, a neoliberalização significou a financeirização de tudo (HARVEY, 2014, p. 41).

A financeirização do capital necessita, portanto, de uma nova forma de organização econômica e também política para a expansão do lucro. Daí a sua defesa da liberdade total do uso da mais-valia absoluta e relativa, bem como da liberação das fronteiras geográficas, utilizadas sem nenhuma preocupação com os problemas sociais dela decorrentes, por exemplo, o desemprego estrutural e o aprofundamento do abismo entre as classes sociais.

Para compreendermos os impactos da economia globalizada sobre as relações político-econômicas da sociedade contemporânea, apoiamo-nos nos estudos de Chesnais (1996) sobre a mundialização da economia capitalista. O autor defende a utilização de mundialização, em vez de globalização, já que compreende que esse último termo carrega um conceito positivo de unificação, marcando assim o viés ideológico presente no discurso neoliberal. Quanto à mundialização, Chesnais (1996) pontua que ela se materializa com a ruptura das fronteiras geográficas para a expansão do capital mediante a financeirização, na qual o retorno dos lucros e dos investimentos internacionais tendem a se acumular cada vez mais nos países centrais do capitalismo. Dessa forma, para o autor, a mundialização do capitalismo configura-se muito mais como um sistema segregador do que unificador, aprofundando ainda mais a polarização econômica do mundo.

Alguns autores, como é o caso de Bringel (2005), compreendem que o processo de globalização é o marco diferenciador entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Contudo, conforme postula Wallerstein (2001), essa concepção de economia globalizada não é uma característica do capitalismo do século XX, pois configura-se como uma condição histórica de

constituição do capitalismo, que sempre atravessou as fronteiras dos Estados para a obtenção da exploração da força de trabalho e de matéria-prima.

A chave para esconder esse mecanismo central está na própria estrutura da economia-mundo capitalista, na aparente separação, nesse sistema, entre o espaço da economia (uma divisão social mundial do trabalho com processos produtivos integrados, todos operando em nome da acumulação incessante de capital) e o espaço da política (organizado ostensivamente em torno de Estados soberanos e separados, cada qual com responsabilidade autônoma por decisões políticas no interior da sua jurisdição, todos dispondo de forças armadas para sustentar a sua autoridade). No mundo real do capitalismo histórico, quase todas as cadeias mercantis de alguma importância atravessaram as fronteiras dos Estados. Essa não é uma inovação recente. Aparece nos primórdios do capitalismo histórico. Além disso, a transnacionalidade das cadeias mercantis descreve tanto o mundo capitalista do século XVI quanto o do século XX (WALLERSTEIN, 2001, p. 29).

Outros autores, no entanto, identificam a globalização como um processo contemporâneo, como é o caso de Stiglitz (2002). Contudo, o autor afirma que a globalização não cumpriu suas promessas de desenvolvimento econômico, sobremaneira nos países de economia dependente, que não tinham como negociar as “condicionalidades” impostas pelos órgãos internacionais na disponibilização de crédito. Segundo ele, o processo da globalização deve admitir como políticas corretas desse sistema a austeridade fiscal, a privatização de estatais e a liberação de mercados, em especial o comércio e as finanças. Em sua concepção, o problema não está na globalização, e sim na forma como ela foi conduzida.

Que fenômeno é esse da globalização que tem sido objeto, ao mesmo tempo, de tantas críticas e tantos elogios? Fundamentalmente é a integração mais estreita dos países e dos povos do mundo que tem sido ocasionada pela enorme redução de custos de transportes e de comunicação e a derrubada de barreiras artificiais de fluxos de produtos, serviços, capital, conhecimento e (em menor escala) de pessoas através das fronteiras. A globalização tem sido acompanhada pela criação de novas instituições que têm se juntado às já existentes com o objetivo de trabalharem através das fronteiras. [...]. A globalização é impulsionada pelas corporações internacionais, que não só movimentam capital e mercadorias através das fronteiras como também movimentam tecnologia (STIGLITZ, 2002, p. 36).

Todos os autores cujas reflexões foram selecionadas como subsídio teórico para esta pesquisa, independentemente se críticos ou defensores da globalização, concordam que existe uma autonomia do capital monetário diante do capital financeiro, processo amplificado pela mundialização econômica que permitiu e continua permitindo uma alta concentração de riquezas, afastando cada vez mais a possibilidade de desenvolvimento das economias dependentes. Essa afirmação ecoa na interpretação de Chesnais (1996), quando o autor pontua que a internacionalização do capital tem como objetivo o desenvolvimento das economias

centrais do capitalismo. “A idéia subjacente a essa obra é que a mundialização deve ser pensada como fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala de conjunto de regiões do mundo onde há recursos e mercador, e só a elas” (p. 32).

Ao analisar a sociedade neoliberal e seus aspectos políticos e econômicos, Harvey (2016a, [n.p.]) afirma:

[...] escolheram [...] levar o capital [para] onde estavam as forças de trabalho de baixos salários. Mas, para a globalização funcionar, você tinha que reduzir tarifas e capacitar o capital financeiro, porque o capital financeiro é a forma mais móvel de capital. Assim, o capital financeiro e coisas como moedas flutuantes se tornaram críticas para conter o trabalho.

Ao adotarmos neste estudo a concepção de mundialização da economia, e não de globalização, fortalecemos a afirmação de Wallerstein (2001) de que a globalização é o ápice da lei da expansão incessante do capital. Identificamos na análise de Santos, M. (1997), que caracteriza a globalização como “globalitarismo”, uma semelhança com a interpretação de Chesnais (1996) e Wallerstein (2001), em especial se considerarmos a globalização como uma causa do aprofundamento da polarização econômica em nível mundial. De acordo com Santos, M. (1997, p. 54), “[...] vivemos num mundo onde já não temos comando sobre as coisas, já que estão criadas e governadas de longe e são regidas por imperativos distantes, estranhos”. Para o autor, essa ocupação do espaço atende aos interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade, o que também pode ser constatado em Wallerstein (2001, p. 64) quando discute a desigualdade da distribuição de recompensas:

O capitalismo histórico foi capaz de criar bens materiais em escala monumental, mas criou uma desigualdade igualmente monumental na distribuição da recompensa. Muitos se beneficiaram enormemente, mas muitos mais experimentaram uma redução substancial de sua renda real e de sua qualidade de vida. Como a polarização também se expressou em termos espaciais, em algumas áreas ela pareceu não existir. Isso também foi uma consequência da luta pelo lucro. A geografia do benefício se alterou frequentemente, mascarando a realidade da polarização. Mas, no conjunto do espaço-tempo abrangido pelo capitalismo histórico, a acumulação incessante de capital representou um crescimento da brecha real.

A polarização econômica do mundo a que se refere Wallerstein (2001) já foi apresentada primeiramente na análise de Chesnais (1996), e posteriormente nas de Harvey (2014, 2016a e 2016b), e é também uma centralidade nas reflexões de Marini (1990). Todos esses autores demonstram que essa polarização caminha na direção de estabelecer uma imposição tanto econômica como tecnológica de dependência dos países que não compõem o centro do capitalismo. Nesse sentido, tanto em Santos, M. (1997) e Reinecken e Neves (2011) quanto em

Almeida Filho (2013) encontramos respostas sobre o porquê de a América Latina e o Caribe serem pensados como um bloco na proposição de políticas advindas dos organismos multilaterais que propagaram e induziram as nações economicamente desfavorecidas à inserção de políticas alinhadas com a economia dos países centrais e com as elites dos países dependentes.

O tema da dependência está novamente na pauta das discussões sobre o desenvolvimento. As razões são diversas, mas aparentemente a principal delas corresponde às transformações inerentes ao capitalismo – a alternância entre períodos de expansão e crises – e, especialmente, à forma do seu processo de desenvolvimento, pois reproduzem estruturalmente contradições internas que ampliam as tensões sociais. Uma destas contradições é a desigualdade no sistema global e também internamente nas sociedades. Esta natureza do capitalismo não é apreendida por concepções metodológicas não holísticas, como o são as concepções keynesiana e neoclássica. Sendo assim, em situações de transição ou crises a perspectiva marxista prevalece e ressurgue com vigor. E, em se tratando de América Latina, uma de suas linhas interpretativas mais influentes é a da teoria marxista da dependência (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 11).

Compreender, portanto, a mundialização da economia proposta por Chesnais (1996), a partir da teoria do “sistema-mundo capitalista” proposta por Wallerstein (2001) e dos impactos da mundialização sobre as economias dependentes, conforme o conceito de superexploração de Marini (1990), possibilita o aprofundamento de nossa linha de estudos. Essa constatação tem como base o fato de a definição das políticas públicas, dentre elas, as educacionais, sofrerem invariavelmente forte influência e determinação das políticas pensadas pelos países centrais do capitalismo na manutenção da exploração e da dependência econômica e política dos países periféricos, tais como o Brasil e demais países da América Latina e do Caribe.

Como afirma Osório (2013, p. 57),

O universal do capitalismo, em seu desenrolar histórico, deve ser pensado na realidade efetiva dos particulares que tomaram forma em seu desenrolar, como a conformação do capitalismo em um sistema mundial e com diversos capitalismos operando de modo diverso na acumulação mundial, economias centrais ou imperialistas, economias periféricas ou dependentes. O capitalismo se constitui dessa forma em universalidade diferenciada, o que exige novos conceitos e categorias para ser apreendido, na medida em que nesse desenrolar se integram processos e relações que redefinem o universal, e porque os particulares geram diversidade real, novidade efetiva do distinto, fazendo do capitalismo uma unidade do diverso. Em outras palavras, os particulares, por sua relação diferenciada na acumulação do capital em escala mundial, geram, por sua vez, formas internas particulares de reprodução do capital.

Ao dissertar sobre o ciclo do capital na economia dependente, Marini (1990) estabelece uma distinção importante sobre a organização econômica e social desses países, o que traz suporte para a análise dos caminhos da financeirização da educação superior no Brasil.

A separação entre o consumo individual fundado no salário e o consumo individual engendrado pela mais-valia não acumulada dá origem, portanto, a uma estratificação do mercado interno, que também é uma diferenciação de esferas de circulação? Enquanto a esfera “baixa”, onde se encontram os trabalhadores – que o sistema se esforça por restringir -, se baseia na produção interna, a esfera “alta” de circulação, própria dos não-trabalhadores – que é aquela que o sistema tende a ampliar -, se relaciona com a produção externa, por meio do comércio de importação (MARINI, 1990 [on-line]).

Na consolidação desse aprofundamento da polarização mundial, Harvey (2014) aponta que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) tornaram-se centros de propagação do “fundamentalismo de mercado”. Para aprovar o reescalonamento da dívida, condicionava-se a implementação de reformas institucionais, com o objetivo de cortar os gastos sociais, promover privatizações e outorgar leis de mercado mais flexíveis. Nesse cenário, as economias dependentes poderiam financiar – mediante a disponibilização de mão de obra mais barata, a exploração dos recursos naturais e a permanente dependência de tecnologias de ponta desenvolvidas pelos países centrais –, o necessário aporte para a extração de lucro e a permanência de produção de mais-valia relativa no processo de industrialização dos países centrais do capitalismo.

O Banco [Mundial] abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco [Mundial] pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita (LEHER, 1999, p. 23).

Stiglitz (2002, p. 265) faz uma observação sobre a atuação dos órgãos multilaterais de financiamento:

O problema não está na globalização, mas na maneira como ela foi gerida. Parte do problema está nas instituições econômicas internacionais, no Fundo Monetário Internacional, no Banco Mundial e na Organização Mundial do Comércio, que ajudam a estabelecer as regras do jogo. Essas instituições atuam de tal maneira que, com frequência, acabam servindo aos interesses dos países industrializados mais avançados – e a interesses particulares de alguns indivíduos nesses países –, em detrimento dos interesses do mundo em desenvolvimento. Mas não é apenas que tenham servido a esses interesses: muitas vezes, abordam a globalização a partir de mentalidades especialmente estreitas, moldadas por um ponto de vista particular acerca da economia e da sociedade.

Nessa mesma direção, Marini (1991) analisa a intervenção imperialista estadunidense nos países de economia dependente como uma atuação conjunta dos organismos multilaterais

e dos departamentos do tesouro e do comércio daquele país, a partir das proposições para a política econômica e social dos países latino-americanos. Esse processo representa, na avaliação do autor, uma perda total da autonomia dos governos na formulação de políticas alinhadas ao desenvolvimento dos países de economia dependente.

Os Estados Unidos então, como instrumentos de intervenção nos assuntos latino-americanos, substituíram o Departamento de Estado e o Pentágono por seus Departamentos do Tesouro e do Comércio, agindo em conjunto com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Os acordos relativos ao pagamento do serviço da dívida externa e aos empréstimos e financiamentos, em particular os que foram celebrados com o FMI e o Banco Mundial, amarram as mãos dos nossos governos, fixando detalhadamente, por longos períodos, a política orçamental, os planos de investimento, valores de gastos sociais, níveis de taxas de juros. Ao assiná-los, os governos latino-americanos renunciam a qualquer reivindicação de independência na formulação de suas políticas e passam a ter um grau de autonomia que é praticamente nulo. (MARINI, 1991, [n.p.]. Tradução nossa¹³).

Esse processo de mundialização do capital, subsidiado pelos organismos multilaterais e departamentos econômicos dos Estados Unidos, induziram os países de economia dependente a consolidarem uma estrutura política e econômica que conduziu à adoção de uma série de reformas em diversos âmbitos sociais. O objetivo era estabelecer nesses países condições mais propícias para a implantação de preceitos neoliberais do fundamentalismo de mercado.

A análise do modo como o Banco [Mundial] encaminha as suas novas diretrizes ajuda a compreender como esta instituição obtém a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos. Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infraestrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades (LEHER, 1999, p. 23).

A inserção da educação na agenda das instituições financeiras reforça o paralelo que pretendemos traçar no presente texto sobre a conexão entre o sistema produtivo/econômico e a

¹³ “Estados Unidos reemplazó, entonces, en tanto que instrumentos de intervención en los asuntos de América Latina, al Departamento de Estado y el Pentágono por sus Departamentos del Tesoro y de Comercio, actuando de consuno con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los acuerdos referentes al pago del servicio de la deuda externa y a préstamos y financiamientos, particularmente los que se han concluido con el FMI y el Banco Mundial, atan de las manos nuestros gobiernos, fijando al detalle, por largos períodos, la política presupuestaria, los planes de inversión, los montos de los gastos sociales, los niveles de la tasa de interés. Al firmarlos, los gobiernos latinoamerica nos renuncian a cualquier pretensión de independencia en la formulación de sus políticas y pasan a disponer de un grado de autonomía prácticamente nulo” (MARINI, 1991, [n. p.]).

esfera social da sociedade capitalista, também identificada neste trecho de Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 70): “O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”. Ademais, o processo de financeirização da educação superior contribui para o processo de desregulamentação e liberalização do Estado, como podemos observar na análise de Seki (2017, p. 7):

Nesta esteira, o capital internacional pode fazer uso eficaz de uma miríade de Organizações Multilaterais (OM), entre as quais podemos citar o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fortemente articuladas aos governos e frações capitalistas locais, para a desregulamentação e liberalização desses setores – ora pelo convencimento, ora pela força. Seus projetos carregam a marca, principalmente para os países periféricos do capital, do “aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global” (CHAVES & AMARAL, 2016, p. 51). Precisamente nesta articulação com as frações locais visando a desregulamentação e liberalização dos direitos sociais, a valorização do capital na dinâmica do mercado financeiro parece ter ganhado maior força nos países dependentes, e este é o caso do Brasil.

Para Brooke (2012), vivemos em uma cultura educacional mundial, e, nela, a reforma educacional pode ser compreendida como “[...] uma ação planejada em escala sistêmica” (p. 12). Nesse contexto, torna-se preponderante estabelecer a necessária reflexão sobre o papel dos organismos multilaterais na propagação de normas e ideologias neoliberais e sobre as concepções que se fazem presentes nas diretrizes que subsidiam projetos políticos e políticas educacionais.

Com a finalidade de analisarmos as concepções de tecnologia impressas nos documentos emitidos pelos organismos multilaterais, consideramos importante fazer um resgate histórico-social de sua inserção e uso nas relações sociais de produção. Ainda, as concepções contra-hegemônicas de tecnologia e sua utilização, bem como seus impactos sobre as relações sociais como um todo.

1.2 A TECNOLOGIA MODERNA COMO RELAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO

Marx (2008), ao analisar os princípios da economia e da produção, afirma que existir como indivíduo é uma criação da sociedade moderna, e, portanto, o indivíduo não pode ser pensado fora das relações de produção do capitalismo.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social. Não é a consciência que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).¹⁴

Com esse trecho da obra de Marx (2008), ressaltamos a importância de compreendermos e analisarmos a tecnologia na sociedade moderna a partir das relações estabelecidas pelo sistema de produção capitalista, já que as definições políticas e jurídicas que modulam a vida em sociedade estão intimamente relacionadas com a estrutura econômica. Por conseguinte, é necessário refletirmos sobre as relações de produção que a sociedade capitalista desenvolveu graças à tecnologia e seus usos na atividade econômica, e como essa relação entre produção e tecnologia passou a influenciar os demais setores da vida.

Nesse mesmo sentido, Alves (2013) também reforça a necessidade de compreendermos o uso da tecnologia no seio da sociedade capitalista, para que seja possível analisá-la para além dos determinismos que estão vinculados à sua concepção, inserção e uso, tanto nos sistemas de produção como nas relações sociais como um todo.

A maquinofatura, como nova forma de produção do capital, produto do desenvolvimento da manufatura e da grande indústria, surgiu como determinação da base técnica do sistema de produção de mercadorias, implicando irremediavelmente a constituição de uma nova relação homem x natureza. Na perspectiva histórico-materialista, a técnica como tecnologia ou, ainda, a tecnologia como forma social da técnica, é uma mediação necessária do metabolismo social. No caso da sociedade capitalista, a base técnica do sistema produtor de mercadoria adquiriu determinadas formas sociais caracterizadas por Marx como sendo a manufatura e a grande indústria (MARX, 2013). Podemos considerá-las formas sócio-históricas no interior das quais se desenvolve o modo de produção capitalista. Entretanto, manufatura e grande indústria não são apenas categorias críticas da economia política do capital, mas categorias sociológicas que implicam um determinado modo de controle sociometabólico que emerge com a civilização moderna do capital (ALVES, 2013, p. 237).

¹⁴ O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social. Marx reflete sobre esse ponto, em *Em Teses sobre Feuerbach* (apud NETTO, 2012), quando afirma que “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Sobre o objeto da pesquisa e as relações estabelecidas entre a tecnologia e as implicações desta na vida social, indicamos os estudos de Lima Júnior *et al.* (2014), do qual destacamos o seguinte trecho: “A análise de inovações científicas e tecnológicas é fundamental para se compreender o funcionamento da sociedade capitalista, e os interesses da classe capitalista são igualmente importantes para se compreenderem os efeitos sociais das inovações científicas e tecnológicas” (p. 192).

O uso da tecnologia como ferramenta de interação e transformação da natureza pelo homem sempre foi um processo permeado pelo trabalho humano. Para Santos, M. (1997), a concepção de indivíduo e de mecanização do planeta são processos concomitantes, e a geração de tecnologia é uma tentativa humana de dominação da natureza.

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo (SANTOS, M., 1997, p. 5).

Para além, portanto, da estreita ligação estabelecida entre trabalho, tecnologia e exploração de mais-valia no capitalismo, consideramos preponderante acenar que analisar essas relações sob uma perspectiva histórica precede a compreensão de que nem o trabalho nem a tecnologia nasceram com a sociedade capitalista, e sim que essa relação trabalho/ tecnologia se configura, do ponto de vista antropológico, como um processo eminentemente humano. Vatin (2010, [n.p.]), ao analisar a concepção de trabalho em Marx, reforça o seu descolamento da forma assalariada (*salariato*):

Então, mesmo dentro da estrutura salarial, o trabalho não pode ser reduzido à forma salarial. Essa confusão obscurece a análise do trabalho, mas também a do próprio assalariado, que aparece como uma forma social homogênea e insuperável, ao passo que é um objeto complexo e o lugar de múltiplas tensões. Este autor [Marx] que está na origem da moderna teoria do trabalho assalariado, convidou-nos a não confundir os conceitos de trabalho e salariato, isto é, pensar o trabalho antes de suas formas de trabalho.

Coadunando com a perspectiva apontada pelo autor de que o trabalho é eminentemente humano e um lugar de múltiplas tensões, a análise que realizaremos a seguir parte do princípio de que a inserção das tecnologias no processo de produção é produto de uma constituição histórica subsidiada pelas relações sociais de seres humanos na construção de sua vida material e imaterial. Nessa mesma direção, Braverman (2012), apoiado nos estudos de Marx sobre a relação entre tecnologia e produção, afirma que “[...] a tecnologia, em vez de simplesmente produzir relações sociais, é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital” (p. 28).

Dito isso, e cientes da necessidade de compreendermos a tecnologia na sociedade capitalista para além da perspectiva determinista que muitas vezes é condicionada aos seus usos, escolhemos como percurso metodológico uma análise teórica sobre a história social da tecnologia, e como o seu uso foi sendo incorporado nas relações de produção, impactando diversos setores da vida social.

Um dos instrumentos mais poderosos de ruptura com o senso comum é o estudo da história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamento; como estes objetos e estas formas de pensar o mundo foram se constituindo ao longo do tempo e servindo aos interesses de quem. A história entendida dessa forma estaria interessada em compreender *porque se compreende e como se compreende*. Concluir-se-á, cedo ou tarde, que os problemas foram socialmente construídos, por meio de uma construção coletiva da realidade social (SCARTEZINI, 2011, p. 29).

Essa concepção histórica do objeto tem uma importância metodológica preponderante para a área de políticas públicas, pois nos ajuda a situar nosso objeto de estudo e as relações que esse desenvolve na sociedade. Nesse sentido, destacamos a análise de Braverman (2012) sobre as diferentes concepções teóricas de máquina, a fim de enfatizarmos o enfoque social que nos orienta nesta pesquisa.

As máquinas podem ser definidas, classificadas e estudadas em sua evolução de acordo com qualquer critério que se deseje: força motriz, complexidade, utilização de princípios físicos etc. Mas se é obrigado, ao início, a escolher entre dois modos de pensar diferentes. Primeiro é o ponto de vista do engenheiro, que enxerga a tecnologia, sobretudo em suas ligações internas e tende a definir a máquina em relação a si mesma, como um fato técnico. O outro é o enfoque social, que vê a tecnologia em suas conexões com a humanidade e define a máquina em relação com o trabalho humano, e como artefato social. (BRAVERMAN, 2012, p. 160).

Para iniciarmos nossa análise sobre a inserção e o uso das tecnologias no sistema capitalista, compreendemos ser necessário identificar qual lente teórica iremos utilizar. A concepção de capitalismo histórico desenvolvido por Wallerstein (2001) ajuda-nos a adotar uma concepção de tecnologia, uma vez que, para o autor, o capitalismo, mais do que um sistema econômico, configura-se como uma racionalidade impregnada em diversos tempos e espaços, organizando um novo sistema social. Outros autores escolhidos como referenciais teóricos desta seção auxiliam-nos na compreensão de que a busca incessante de lucro no processo produtivo justifica e ampara as concepções de exploração da força de trabalho e subsidia a busca constante de ferramentas e métodos de produção que amplifiquem a margem de lucro.

Com o avanço dos ideais liberais, passou-se a atribuir como essência da sociedade moderna a redefinição das relações produtivas entre os homens, agora orientada pela busca da obtenção cada vez maior de lucro e acúmulo de riquezas.

Qual era a essência dessa nova sociedade? Em primeiro lugar, penso eu, destaca-se a sua redefinição das relações produtivas entre os homens. Pois descobriram que, para explorar essas novas relações em toda a sua plenitude, não podiam usar as instituições nem as ideias que tinham herdado. O motivo que justificou a necessidade dessa transformação é simples. No final do século XV, o espírito capitalista começou alcançando uma posição preponderante no espírito dos homens. O que é que isso implica? Que a busca da riqueza pela riqueza converteu-se no principal motivo da atividade humana (LASKI, 1973, p. 15).

Essa perseguição incessante do lucro, mediante uma autoexpansão do capital, é identificada por Wallerstein (2001) como uma peculiaridade do capitalismo histórico. Para a análise da acumulação do capital em escala mundial, o autor cunhou a expressão “sistema-mundo capitalista”, pois, para ele, é necessário pensar o capitalismo como um sistema social e histórico e considerar o “[...] conjunto de sua história como realidade concreta e única” (WALLERSTEIN, 2001, p. 9). Acrescenta, ainda, que

[...] o capitalismo histórico incluiu a ampla mercantilização de processos e não só os de troca, mas também os de produção e de investimento antes conduzidos por vias não mercantis. No anseio de acumular cada vez mais capital, os capitalistas buscaram mercantilizar cada vez mais esses processos sociais presentes em todas as esferas da vida econômica. Como o capitalismo é centrado em si mesmo, nenhuma relação social permaneceu intrinsecamente isenta de uma possível inclusão. O desenvolvimento histórico do capitalismo envolveu o impulso de mercantilizar tudo (WALLERSTEIN, 2001, p. 15).

Como podemos observar, com o surgimento do capitalismo, a produção, que até então tinha como foco o processo artesanal de confecção das mercadorias, passa a focar a maximização do lucro no processo produtivo. Marx (2011) identifica a exploração gerada por esse sistema, visto que, para a obtenção de lucro, há a extração da mais-valia da força de trabalho humana.

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo (MARX, 2011, p. 485).

Ainda na perspectiva da discussão dos processos que afetaram a produção capitalista, é fundamental analisarmos o papel da inserção das máquinas. Para Marx (2011), é a utilização da máquina, em substituição ao trabalho humano, que caracteriza a distinção entre máquina e ferramenta, pois a “[...] máquina motriz adquiriu uma forma autônoma, totalmente emancipada dos limites da força humana” (p. 555). Ou seja, o maquinário foi inserido nas relações de produção para amplificar a exploração do trabalho humano, e não com o objetivo de substituir o trabalho humano.

Com a extração do mais valor proporcionado pelo uso de tecnologia, há, contudo, uma diminuição do quantitativo da força de trabalho necessária para a produção. Como o objetivo da produção é a ampliação do lucro auferido com a mercadoria, com a introdução da tecnologia o excedente da produção não foi revertido em diminuição do tempo de trabalho, e sim em

aumento do processo de produção e, por conseguinte, do lucro. Sobre o mais-valor relativo, Marx (2011, p. 592) afirma:

Em geral, o método de produção do mais-valor relativo consiste em fazer com que o trabalhador, por meio do aumento da força produtiva do trabalho, seja capaz de produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo. O mesmo tempo de trabalho agrega ao produto total o mesmo valor de antes, embora esse valor de troca inalterado se incorpore agora em mais valores de uso, provocando, assim, uma queda no valor da mercadoria individual.

O sistema de produção de capital sofre então uma transformação. As relações de produção, que era realizada manualmente, de forma artesanal, passaram a ser organizadas segundo um novo sistema, que, apesar de ainda ser essencialmente manual, possuía uma organização fragmentada.

O mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho, e de uma forma ou de outra a divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial. A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo (BRAVERMAN, 2012, p. 70)

Essa divisão manufatureira do trabalho, característica do sistema de fábricas, é estabelecida em um cenário amplo de mudanças, no qual os capitalistas se apropriam dos meios de produção, ou seja, da força e dos objetos e instrumentos de trabalho (PIRES, 2008). Sobre esse novo sistema, pontua Braverman (2012, p. 130):

Esse sistema entrou em funcionamento primeiro em diversas submontagens, começando ao mesmo tempo em que o Modelo T era lançado e desenvolvido nos seis anos seguintes, até que culminou em janeiro de 1914 com a inauguração da primeira esteira rolante sem-fim para a montagem final na fábrica da Ford em Highland Park. Em três meses, o tempo de montagem do modelo T havia sido reduzido a um décimo do tempo anteriormente necessário, e por volta de 1925 foi criada uma organização que produzia quase tantos carros por dia quantos haviam sido fabricados num ano inteiro, no princípio da fabricação do Modelo T.

Essa dinamização do processo produtivo iniciado com o “modelo T” tornou-se uma característica da indústria automotiva, que para operacionalizar o sistema de esteiras rolantes consolidou a fragmentação da ação do trabalhador sobre a produção de mercadoria em diversos setores da indústria. Essas mudanças nas relações de produção ocasionadas pela inserção da

maquinaria no processo produtivo foram importantes para a formulação de procedimentos gerenciais que pudessem organizar e sistematizar o ritmo e o desenvolvimento do trabalho nas fábricas.

Dagnino (2014), ao analisar o que ele próprio conceitua como Tecnologia Convencional (TC), vincula a fragmentação à concepção de tecnologia vigente. Conforme o autor, essa fragmentação serve aos interesses do capital, uma vez que o processo de trabalho fica sob o domínio técnico e científico de uma pequena parcela de trabalhadores mais especializados.

A TC é também segmentada: não porque, ao sê-la, se torne mais eficiente ou “produtiva”, e sim porque, ao não permitir o controle do produtor direto sobre o processo de trabalho, torna sempre necessário um patrão, um capitalista, um chefe, um capataz, ou, mais modernamente, um engenheiro. Só ele detém o controle sobre a totalidade dos processos de produção, de manutenção, de concepção. Seus segmentos podem ser operados e parcialmente controlados por conjuntos de trabalhadores. Eles, entretanto, jamais conhecerão outros componentes desses processos (DAGNINO, 2014, p. 22).

Para entender o controle sobre o processo de trabalho, Braverman (2012) analisa a gerência científica, cujo objetivo direto é o de aumentar a eficiência da produção. O autor constatou, todavia, que o interesse por esse sistema não foi suscitado pelo avanço da tecnologia, já que existiam “[...] outros meios para o controle direto sobre o processo de trabalho” (BRAVERMAN, 2012, p. 101). Esse “protagonismo” da máquina no processo de planejamento e acompanhamento do trabalho humano – conforme acentua – é o principal fator de controle. O autor constatou ainda que a inserção dessa lógica inverteu um importante aspecto da tecnologia nas relações de produção: se até aquele momento, a máquina como ferramenta era usada como uma extensão do trabalho humano e necessitava eminentemente da relação entre o homem e ela, a inversão propiciada pela automação industrial passou a objetificar o trabalho humano como um elemento subjetivo do processo de trabalho.

Dessa maneira, o notável desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora, não a fonte de liberdade, mas de escravização, não a de domínio, mas de desamparo, e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalhador dentro de um círculo espesso de deveres servis no qual a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalhador como pouco ou nada (BRAVERMAN, 2012, p. 169).

O próprio Braverman (2012) já anuncia o resultado dessa transformação quando afirma que a mecanização da indústria moderna e o gerencialismo, que objetivam a transformação do processo de trabalho em esquemas e padronização de movimentos, correspondem à abstração do modo de produção capitalista. Essa abstração – explica – traz como consequência o

deslocamento do trabalhador para outras ocupações e atividades, e é nesse deslocamento incessante que reside o processo de maior controle do capitalismo sobre a força de trabalho. Nessa lógica de abstração e controle da força de trabalho, a tecnologia passa de ferramenta à “protagonista” do processo produtivo.

O comando da tecnologia, ainda conforme Braverman (2012), embora pareça real é na verdade aparente, pois o que foi alterado significativamente no processo foram as relações sociais de produção. Estas, de acordo com o autor, objetificaram o trabalho humano a padrões impostos por máquinas, mas ainda assim conduzidos por homens – não todos os homens, somente aqueles que possuem o domínio dos meios de produção. As consequências dessa inversão são sentidas a priori nas indústrias por meio da maquinaria, mas são extensivas a todas as outras áreas sociais.

Chamamos a atenção para o seguinte trecho da obra de Braverman (2012), no qual o autor reforça que esse controle do processo de trabalho humano é inerente a outros processos também articulados no sistema de produção capitalista, no qual os instrumentos de trabalho servem aos detentores dos meios de produção:

Esta abstração deve adquirir forma concreta no âmbito social em que a maquinaria está sendo desenvolvida. E este âmbito social é, e tem sido desde o início do desenvolvimento da maquinaria em suas formas modernas, aquele em que a característica humana está agudamente dividida, e em nenhum lugar mais agudamente dividida do que no próprio processo de trabalho. A massa humana está submetida ao processo de trabalho para os fins daquele que a controlam mais que para qualquer fim geral de “humanidade” como tal. Ao adquirir assim forma concreta, o controle humano sobre o processo do trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho sobre massas de homens. A maquinaria entra no mundo não como serva da humanidade, mas como instrumento daqueles que a acumulação do capital proporciona a propriedade das máquinas (p. 167).

Wallerstein (2001) compreende que essa abstração e fragmentação do trabalho encontra subsídios na racionalidade científica que foi usada no capitalismo histórico como uma forma de revestir o verdadeiro intuito do uso da maquinaria no sistema de produção capitalista. Nas palavras do autor: “A ênfase na racionalidade da atividade científica serviu para mascarar a irracionalidade da acumulação incessante” (p. 74). Ele também discorre sobre o papel da ciência na modernidade:

Não é difícil perceber por que há tanta ênfase na ciência: ela se tornou uma religião secular virtual com verdade reveladas aos meros mortais por sacerdotes, detentores exclusivos do acesso ao saber universal. Pois a ciência moderna é o fundamento da tecnologia moderna, a qual recebe os créditos pelo êxito de um mundo que supostamente satisfaz as necessidades básicas da espécie humana e aumenta a qualidade de vida individual (WALLERSTEIN, 2001, p. 111).

A sociedade moderna, que nasceu junto com a concepção capitalista de produção ao travar uma luta incessante pelo lucro, concedeu aos instrumentos tecnológicos uma centralidade nas relações humanas de trabalho que inverteram o protagonismo na convivência entre homens e máquinas. Essa centralidade trouxe impactos ao trabalhador no decorrer da história, sobretudo se considerarmos que, a partir da exploração da mais-valia relativa, as relações de produção foram sendo estabelecidas em uma perspectiva de aprofundamento da precarização do trabalhador e, por conseguinte, em detrimento do trabalho como instrumento emancipatório do homem.

Essa exploração pode ser ainda mais profunda e estrutural nos países periféricos da economia capitalista, na qual encontram-se o Brasil e demais países da América Latina, em um processo identificado por Marini (1968, [n.p.]) como superexploração do trabalhador:

Dessa maneira, como um grau maior ou menor de dependência, a economia que se criou nos países latino-americanos ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século atual é uma economia de exportação, especializada na produção de alguns bens primários. Uma parte variável da mais-valia que ali se gera é drenada para as economias centrais, seja pela atual estrutura de preços no mercado mundial e pelas práticas financeiras impostas por essas economias, seja pela ação direta de investidores estrangeiros no campo de produção.

As classes dominantes locais tratam de compensar essa perda aumentando o valor absoluto da mais-valia criada pelos trabalhadores agrícolas ou mineiros, isto é, submetendo-os a um processo de superexploração. A superexploração do trabalho constitui, assim, o princípio fundamental da economia subdesenvolvida, com tudo o que implica em termos de baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, desnutrição e repressão policial (Tradução nossa¹⁵).

Como consequência desse processo, as relações de produção passaram a ser revistas, ocasionando uma precarização ainda maior e mais profunda do trabalho, que atingia não só os já baixos salários, mas também o próprio trabalhador.

A luta de classes e as derrotas das forças políticas do trabalho na década de 1970 conduziram à reestruturação política do capital, constituindo o Estado neoliberal e as políticas de liberalização comercial e desregulamentação financeira; [...] a precarização do trabalho que caracterizou o capitalismo histórico assumiu uma dimensão estrutural fez emergir a precarização do homem-que-trabalha. Trata-se de

15 “De esta manera, con mayor o menor grado de dependencia, la economía que se crea en los países latinoamericanos a lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del actual, es una economía exportadora, especializada en la producción de unos cuantos bienes primarios. Una parte variable de la plusvalía que ahí se genera es drenada hacia las economías centrales, ya sea mediante la estructura de precios vigente en el mercado mundial y las prácticas financieras impuestas por esas economías, o a través de la acción directa de los inversionistas foráneos en el campo de la producción.

Las clases dominantes locales tratan de resarcirse de esta pérdida aumentando el valor absoluto de la plusvalía creada por los trabajadores agrícolas o mineros, es decir, sometiéndolos a un proceso de superexplotación. La superexplotación del trabajo constituye así el principio fundamental de la economía subdesarrollada, con todo lo que implica en materia de bajos salarios, falta de oportunidades de empleo, analfabetismo, subnutrición y represión policíaca.” (Marini (1968, [n.p.])).

uma nova dimensão da precarização do trabalho que não se reduz a precarização salarial (ALVES, 2012).

Essa precarização encontra subsídios nas políticas sociais e econômicas que foram sendo incorporadas pelo mundo capitalista no início dos anos 1980, com ascensão e consolidação nos anos 1990. Desde os anos 1970, dada a crise do modelo fordista e das políticas de proteção social pelo Estado estabelecidas pelo modelo keynesiano, o capitalismo se reorganizou sob um novo regime de acumulação, denominado acumulação flexível.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2016b, p. 140).

Para Alves (2009), essa nova reorganização do sistema de produção capitalista tem no toyotismo seu momento predominante. Esse modelo de produção industrial passa a utilizar a tecnologia sob uma nova lógica, voltada à dinamização dos processos de comunicação dos processos produtivos. A crise do modelo fordista tem como uma de suas principais características a superprodução, e o toyotismo propõe exatamente uma incorporação de novas concepções ao sistema de produção que objetivam essencialmente o estoque zero, a partir da aplicação do método *just-in-time/ kaban*¹⁶.

O gerenciamento ganha assim uma importância singular nos processos de produção de mercadorias, e é aprimorado a partir dos processos tecnológicos de comunicação.

O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo e fordismo (é por isso que alguns autores, como Aglieta e Palloix, o denominam de “neofordismo”). Entretanto, no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica (ALVES, 2003, p. 64).

Essa vinculação da gestão à tecnologia é considerada por Alves (2003) como uma nova forma de controle das forças produtivas que, diferentemente da manufatura e da maquinaria das

¹⁶ Esse sistema engloba uma série de medidas organizacionais e gerenciais com o objetivo de adequar a produção à demanda. Para maior aprofundamento sobre os métodos que constituem o toyotismo ver: Ohno (1997). Sobre a análise marxista desse sistema, ver: Alves (2009, 2013).

grandes indústrias, traz como consequência um controle ainda mais profundo do “homem que trabalha”. Reflexão semelhante foi produzida por Dagnino, Brandão e Novaes (2004), que, ao analisarem o marco conceitual da tecnologia social, identificaram na tecnologia convencional uma ação a mais nos processos de controle do trabalho e do trabalhador:

[...] ao introduzir a inovações, o capitalista não estaria buscando só a acumulação de capital, mas também o controle do processo de produção no interior da empresa. Suas decisões técnicas seriam tomadas com o objetivo de reforçar seu poder e manter sua capacidade de tomar, no futuro, decisões semelhantes (p. 44).

O termo “homem que trabalha”, presente em análises de Alves (2013), revela a concepção do autor de que o controle imposto pelo capitalismo sobre as forças produtivas foi afastando cada vez mais o trabalhador do trabalho, no seu sentido humanizador e ontológico.

Portanto, o ponto de partida da maquinofatura não é o revolucionamento da força de trabalho (como na manufatura) nem o revolucionamento da técnica (como na grande indústria), mas sim o revolucionamento do homem-e-da-técnica, ou o revolucionamento da própria relação homem-técnica. Para isso, constituiu-se a ideologia da gestão nas condições da rede informacional. Enquanto nova forma tecnológica de produção do capital baseada na rede informacional, a maquinofatura colocou a necessidade da gestão como “captura” da subjetividade do trabalho vivo, nexos essenciais do toyotismo como inovação organizacional. Por outro lado, a gestão como “captura” da subjetividade do homem como trabalho vivo colocou a necessidade da produção como totalidade social (a disseminação do espírito do toyotismo pelas instâncias da reprodução social, loci do processo de subjetivação social). Em síntese: toda forma de produção do capital (manufatura, grande indústria ou maquinofatura) implica, como pressuposto da base técnica, uma determinada forma organizacional do trabalho ou gestão e um determinado modo de vida adequado para a reprodução social (isso ocorre tanto na manufatura quanto na grande indústria e maquinofatura). A maquinofatura, que se constituiu a partir de uma nova base técnica (a tecnologia informacional), põe, como pressuposto efetivo, a “captura” da subjetividade da pessoa humana por meio do espírito do toyotismo, implicando, de modo intensivo e extensivo, o processo de reprodução social do trabalho vivo (ALVES, 2013, p. 237).

Essa concepção de maquinofatura deixa claro um ponto fundamental para a continuidade deste trabalho, bem como da justificativa da análise ora proposta para a investigação. Ao analisarmos a concepção de tecnologia vinculada às relações de produção capitalista em sua perspectiva social e história, compreendemos que não há espaço para falarmos de determinismo da tecnologia quando pensamos em sua inserção e uso. Não foi a tecnologia que alterou os processos produtivos; ao contrário, é justamente a subsunção da tecnologia e do trabalho aos interesses do capital (TRINDADE, 2018) que constitui a concepção instrumental da técnica e da tecnologia que permeia o entendimento social sobre seus usos.

Essa análise fica bem clara com o apontamento de Alves (2009, p. 104) sobre o engenheiro Taiichi Ohno, considerado o responsável pela criação do sistema de produção que embasou o toyotismo:

Todo discurso de Ohno, embora trate da gestão da produção, pressupõe comonexo essencial uma gestão do trabalho vivo que implica aumento da taxa de exploração. Deste modo, o discurso ohnista é um discurso dúplice, pois embora trate da gestão da produção, está tratando, na verdade, da gestão do trabalho vivo como elemento ineliminável da produção de mercadorias na ordem produtiva do capital. Por exemplo, em certo momento, ele observa: “Nos negócios nós estamos sempre preocupados em como produzir mais com menos trabalhadores” (Ohno, 1997:145). A obsessão de Ohno contra o desperdício da superprodução e a redução de custos é, de fato, a obsessão em utilizar menos trabalho vivo. Ele se pergunta: como podemos aumentar a produção com menos trabalhadores? Ohno não quer aumentá-la com a redução do número de dias trabalhados, mas sim com a redução de número de operários.

Ou seja, não é a tecnologia que é a precursora da redução do emprego, e sim o sistema produtivo capitalista que, ao objetivar a busca incessante pelo lucro, se organiza historicamente para a manutenção de processos produtivos mais eficazes para o capital. Essa reflexão nos leva ainda a compreender que o discurso sobre o inexorável avanço das tecnologias pode ser uma forma de escamotear a responsabilidade desse sistema na precarização do trabalhador, pois, ao atribuir ao inevitável progresso as mazelas de uma sociedade sem empregos, o capitalismo segue incorporando processos que aprofundam ainda mais essa precarização.

Entretanto, é importante salientar, em termos ontometodológicos, que “pressuposto” quer dizer “determinação”, mas não “determinismo”, o que significa que a relação entre a maquinofatura (como rede informacional) e as novas formas de estranhamento social (dadas pela precarização existencial como precarização do trabalho) não implica um determinismo tecnológico, tendo em vista que a base técnica – no caso, a rede informacional – oferece tão somente virtualidades desenvolvidas (ou não) pelo capital como mediação da forma social historicamente determinada. Enfim, não é a base técnica que produz estranhamento social, mas sim a forma-capital e as relações sociais de produção capitalista, mediadas pela luta de classes, que fazem com que a base técnica informacional da maquinofatura ponha o toyotismo e seus nexos essenciais/organizacionais como forma organizacional adequada da produção social. Numa sociedade emancipada do domínio do capital, a nova base técnica informacional não implicaria a forma organizacional toyotista com seu modo de vida just in time, onde tempo de vida se reduz a tempo de trabalho. Uma sociedade de produtores auto-organizados desenvolveria outras virtualidades da forma técnica, explicitando outro modo de organização do trabalho e outro modo de vida. Portanto, não é a forma técnica das novas máquinas em rede que nos fazem adoecer (provocadas pela “captura” da subjetividade do trabalho vivo), mas sim as relações sociais do capital como movimento de autovalorização do valor (ALVES, 2013, p. 238).

A compreensão dessa realidade posta pelo sistema capitalista é fundamental para o entendimento do processo embrionário da tecnologia nas relações que compõem os fundamentos da sociedade moderna e suas implicações econômicas, sociais e políticas. É certo

que, quando as tecnologias passam a intermediar as relações sociais de produção, desencadeia-se um forte impacto sobre a sociedade como um todo e, conseqüentemente, sobre o processo de constituição de políticas públicas no que se refere ao uso dessas tecnologias.

Mas, como já assinalamos anteriormente, compreendemos que o determinismo não se aplica necessariamente à tecnologia, e sim às relações sociais de produção, que têm nela uma aliada para o controle e aprofundamento da exploração do trabalho humano. A ressalva que fazemos é que a exploração não está vinculada estritamente à tecnologia ou aos aparatos tecnológicos em si mesmos, mas à própria dinâmica da sociedade capitalista. Lima Júnior *et al.* (2014) contrapõem-se ao argumento de que a teoria marxista indica um processo determinista da tecnologia na constituição de uma sociedade. Para os autores, é possível considerar:

Na perspectiva de Marx, é fundamental a ideia de que a ação humana transforma o mundo (natural e social) por meio de ferramentas que são dadas ao homem ou construídas por ele ao longo do processo histórico. Tais ferramentas expandem e limitam a ação humana, sem jamais determinar cada ação de maneira mecânica e imediata. Com efeito, por mais determinantes que sejam a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento da sociedade, o desenvolvimento (político, cultural, ideológico, econômico) das relações sociais ao longo da história não pode ser determinado unívoca, completa e precisamente por inovações tecnológicas (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 191).

É nessa mesma perspectiva construída por Lima Júnior *et al.* (2014) que conduzimos a presente pesquisa, tendo em vista a análise das possibilidades e limitações que a inserção da tecnologia no currículo e no sistema educacional, no caso brasileiro, pode acarretar aos processos educativos. Nosso recorte é o uso de carga horária a distância em cursos presenciais, mas não é possível fazer essa análise desvinculada da modalidade a distância.

A compreensão da dimensão política da implementação da política pública defendida por Draibe (2001) subsidia a escolha metodológica de análise documental e nos coloca a necessidade de abordar outras perspectivas da tecnologia para além da definição de uma relação social de produção caracterizada por Marx (2008). Mas ainda assim dialogamos com as teorias marxianas para compreender seus usos e possibilidades na sociedade capitalista a partir de sua realidade concreta.

Será que existe, portanto, um contraponto à concepção capitalista de tecnologia que pudesse ser incorporada aos projetos educacionais e estivesse a serviço de uma formação crítica, autônoma e emancipadora?

1.2.1 A tecnologia na perspectiva crítica e social

Para avançarmos na análise, é importante destacarmos que a tecnologia é um termo/concepção polissêmico, histórico e fortemente vinculado a questões econômicas e sociais. A análise desse termo tem uma relevância ainda maior para a presente pesquisa, cujo recorte investigativo busca refletir sobre os aspectos conceituais de tecnologia trabalhados na elaboração da política pública que regula a inserção da carga horária a distância nos cursos presenciais, e, neste caso, no do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiano (IF Goiano).

Na presente seção, iremos abordar as seguintes concepções: a teoria crítica da tecnologia, de Feenberg (2018); a tecnologia social, de Dagnino (2004, 2014); e a tecnologia como epistemologia da técnica, de Pinto (2005). Também acolhemos as contribuições sobre a distinção dos conceitos propostas pelas pesquisadoras Toschi (2005) e Peixoto (2015).

Pinto (2005) distingue o termo tecnologia em quatro diferentes significados, que englobam qualificações e propósitos distintos. Na Figura 5 a seguir, apresentamos a classificação que o autor propõe para o termo tecnologia, e algumas implicações identificadas por ele em seus usos.

Figura 5 - Acepções do termo tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pinto (2005).

O autor explicita, ainda, a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, por compreender que a tecnologia é a epistemologia da técnica, a ciência do processo produtivo que unifica as considerações filosóficas sobre a técnica que, segundo ele, deve ser elucidada mediante as categorias do pensamento dialético crítico. Para Pinto (2005, p. 223), “[...] o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido”. Acrescenta, ainda, que “[...] a consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados” (p. 226).

Cipriani (2016) traça um paralelo entre a concepção de tecnologia de Pinto (2005) e a posição da Escola de Frankfurt sobre o processo emancipatório subjacente à formação dos indivíduos. Esse exercício analítico possibilita a compreensão e o aprofundamento do necessário enfrentamento da ordem estabelecida em busca de uma sociedade mais justa e mais humana, e estabelece simetrias entre educação e tecnologia, discutindo como a inserção dos aparatos tecnológicos na atividade educativa constitui uma forma de emancipação e formação crítica do educando.

Destarte, ao pensar que o papel da educação emancipatória é “fortalecer a resistência”, tornando-se uma “Educação pelo e para o Esclarecimento”, proponho o processo educativo com base na razão comunicativa, ou seja, o mundo da aprendizagem mediada pela linguagem, enquanto forma democrática de construir a educação, tendo a “resistência”, como brio, constância e a fuga da inércia, refletindo todas as ações experienciais sempre abertas ao entendimento, a crítica e ao falibilismo. Aliada a uma educação emancipatória – no sentido democrático do termo, conforme propõe Vieira Pinto, logo comunicativa – o Esclarecimento, bem como os seus corolários, a ciência, a técnica e por fim a tecnologia, podem co-participar, sem dúvida, na maturação de pessoas mais humanas, “conectadas” com Lebenswelt e distantes do embasbacamento (CIPRIANI, 2016, p. 11).

Nessa mesma direção, Frigotto (2009, p. 381) ressalta a importância da apropriação da tecnologia pela educação, como forma de superar os processos hegemônicos e consolidar a educação emancipatória:

[...] a ciência, a técnica e a “tecnologia” são alvo de uma disputa de projetos de modos de produção sociais da existência humana antagônicos. A superação do capitalismo somente pode ser arrancada pela luta de classes, partindo da identificação e exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. O conhecimento científico, técnico e tecnológico é parte crucial desta disputa hegemônica e condição *sine qua non*, da sociedade socialista ou sociedade com democracia de fato.

Pensar, portanto, em uma educação a distância emancipadora é pensar sobre a superação das barreiras que o uso das tecnologias propõe em uma sociedade de classes. Mediante a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais, essas diferenças sociais encontram-se cada vez mais aprofundadas.

Como veremos mais adiante, ao analisar a teoria freiriana, é necessário que a educação emancipatória almeje a humanização do processo educativo e dos atores nele envolvidos. O que se espera é que esse processo também humanize a tecnologia, despregando-a de sua concepção puramente instrumental e tecnicista vinculada à sua inserção nas relações sociais de produção. Toschi (2005) contrapõe a concepção tecnicista e pragmática de técnica adotada pela tecnologia moderna à concepção apresentada por Pinto (2005) sobre a dimensão histórica, social e política do termo: “Técnica não se resume à invenção e uso de um instrumento. Ela se caracteriza pela intenção de uso, melhoria do instrumento para atender necessidades da humanidade, enfim, pela intencionalidade de seu uso e aperfeiçoamento e progressividade da humanidade” (TOSCHI, 2005, p. 43).

Em busca da necessária distinção entre técnica e tecnologia, Kenski (2012) reconhece essa última como fruto do raciocínio eminentemente humano, uma forma de intervenção no mundo. Conforme a autora, se se compreender a tecnologia em seu sentido *lato sensu*, é certo que se conclua que o desenvolvimento tecnológico é uma premissa da educação, em especial da que defendemos neste trabalho como pedagogia emancipatória.

Dito isso, é importante salientarmos que tecnologia não são só máquinas e instrumentos, e Kenski (2012, p. 23) reforça esse posicionamento ao caracterizá-la como uma ação humana: “[...] o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Em consonância com essa afirmação, selecionamos para a definição de tecnologia a concepção elaborada por Lima (2016), por considerarmos importante uma análise que vá além de produtos e estruturas.

As tecnologias não são apenas produtos criados ou construídos, são também processos de utilização e construção, metodologias e conhecimentos para realizar ações no contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos, numa acepção de que se deveria buscar a sua utilização para a práxis, ou seja, para a transformação social, crítica e política dos indivíduos, relacionada e consubstanciada com as teorias que as subjazem. (LIMA, 2016, p. 30).

É importante destacarmos que, quando falamos em tecnologia, quando defendemos a sua inserção nos processos educativos, não estamos nos restringindo à sua dimensão tecnicista

e ao determinismo tecnológico que atribui centralidade às ferramentas e sistemas e à sua subsunção ao capital. Estamos, isto sim, nos referindo à ação do homem no mundo, por meio do trabalho, mediado por técnicas e equipamentos que possibilitem que a relação homem-natureza seja estabelecida em uma perspectiva emancipatória e transformadora.

É nesse sentido que foi cunhado o conceito de Tecnologia Social (TS), que corresponde, então, a uma nova configuração da tecnologia, que, diferentemente do que se conceitua como Tecnologia Convencional (TC), estaria mais vinculada a uma construção coletiva de sua inserção e uso em países periféricos do capitalismo. Tem, portanto, características de pequena e média escala, pouco intensiva em capital, não poluidora e capaz de viabilizar economicamente os empreendimentos autogestionários e as pequenas empresas (DAGNINO, 2004, p. 193).

Conforme Dagnino, Brandão e Novaes (2004, p. 57), o marco da TS

[...] incorpora a idéia, contrária à do senso comum, de que o que existe na realidade é um processo de inovação interativo em que o ator diretamente envolvido com essa função inovativa contém (ou conhece) ao mesmo tempo, por assim dizer, tanto a “oferta” quanto a “demanda” da tecnologia. Portanto, a inovação tecnológica – e por extensão a TS – não pode ser pensada como algo que é feito num lugar e utilizado em outro, mas como um processo desenvolvido no lugar onde essa tecnologia vai ser utilizada, pelos atores que vão utilizá-la.

Outra questão preponderante nessa concepção de tecnologia social diz respeito ao processo de apropriação tanto da tecnologia como das ferramentas tecnológicas, a partir da tecnologia posta, refletindo e questionando o realismo dos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Sobre essa apropriação e na perspectiva da realidade concreta, a adequação sociotécnica (AST) configura-se como uma possibilidade de operacionalização da tecnologia social.

A AST pode ser compreendida como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico (esteja ele já incorporado em equipamentos, insumos e formas de organização da produção, ou ainda sob a forma intangível e mesmo tácita) não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação CTS (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 44).

Para superar, portanto, uma relação restrita da tecnologia nos processos educativos e a instrumentalização e tecnicização das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas, consideramos necessário teorizarmos sobre qual concepção de tecnologia poderia estar alinhada com a formação crítica e emancipatória defendida por Paulo Freire na construção do conceito de educação, de tal forma que esteja alinhado com a prática da liberdade. Isso

porque “[...] o uso da tecnologia aplicada à educação se refere à formação, e não ao puro treinamento técnico. O valor da tecnologia está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social” (LIMA, 2005, p. 37).

Nessa mesma direção, Kenski (2012, p. 15), ao vincular a tecnologia a um processo de inovação, a conceitua como fruto do raciocínio eminentemente humano:

O uso do raciocínio humano tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim a tecnologias. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder.

Ao construir o conceito de tecnologia como uma forma de intervenção no mundo, a autora dialoga com a perspectiva de Santos, M. (1997), que a entende como uma tentativa de dominação do mundo.

A partir do exposto nesta seção, compreendemos que pensar o uso e a concepção da tecnologia é uma premissa importante da educação a distância, na perspectiva de superar as contradições que impedem uma formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014). A compreensão do termo é ainda mais necessária se considerarmos que hoje a EaD tem sido desenvolvida preponderantemente por meio de tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais. Nesse sentido, a utilização de carga horária a distância em cursos presenciais pode ser uma alternativa de inserção dessas discussões e processos formativos mediados pela tecnologia na construção de um projeto educativo que ofereça subsídios aos estudantes para que reflitam sobre quais são as reais possibilidades de uso dessas tecnologias na formação acadêmica e profissional, e como esses usos devem ser tensionados e combatidos quando estão a serviço do aprofundamento da exploração da classe trabalhadora.

Feenberg (2018, p. 43), ao discorrer sobre alguns exemplos da utilização da tecnologia e das ferramentas tecnológicas na relação homem-natureza, chama a atenção para a polaridade entre a lógica tecnocrática e a lógica democrática:

Como se verá, a estratégia emergente destes casos não opõe seres humanos às máquinas, mas tenta antes incorporar suas necessidades humanas nos códigos técnicos que presidem ao seu projeto. Estes casos, uma variedade limitada é uma condição para o exercício do poder das elites através das redes técnicas. As intervenções democráticas procuram alargar essa variedade e reduzir as assimetrias de poder. Logo, a “questão da tecnologia”, nesses casos, não é acerca de uma característica substantiva da tecnologia como tal, mas diz antes respeito à imagem do humano que cada sistema técnico pressupõe e configura através das necessidades que serve.

Para o autor, portanto, a concepção democrática da utilização das tecnologias é uma importante característica da teoria crítica da tecnologia, retirando das mãos dos burocratas e do enviesamento técnico a retenção de conhecimentos específicos para a utilizá-las.

Compreender, portanto, a concepção das tecnologias e dos contextos de sua inserção e uso nas relações de produção capitalista é importante para conseguirmos visualizar quais são os limites que circunscrevem a educação que utiliza a tecnologia e a mediação como ferramentas tecnológicas na construção de um projeto educativo que vise a ação emancipatória. Só essa ação é capaz de oferecer aos indivíduos a necessária reflexão sobre as contradições que envolvem a formação voltada para o mercado de trabalho e o uso das tecnologias na educação em uma perspectiva adaptativa de permanência da classe trabalhadora na condição eterna de ser objeto da exploração da sua força de trabalho.

Nesse sentido, a análise sociotécnica da tecnologia pode contribuir, em especial na área da educação, para que sejam superadas as dicotomias tão presentes nos estudos da tecnologia e da formação acadêmica e profissional. Peixoto (2015, p. 330) ressalta, todavia, o cuidado que se deve ter para que essa abordagem sociotécnica

[...] 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 seus uso.

É preciso compreendermos, portanto, os processos sociais, históricos e políticos envolvidos na construção do conceito de tecnologia, e, por conseguinte, de ciência e inovação. Considerando que não existe neutralidade na ciência nem na tecnologia, a compreensão do determinismo tecnológico nos diversos âmbitos da vida em sociedade serve como reforço para o esclarecimento da vinculação entre ciência, tecnologia e trabalho quanto ao uso da tecnologia para a extração de mais-valia relativa e exploração da força de trabalho. Essa concepção encontra respaldo nas análises de Dagnino (2014, p. 27) que, ao dissertar sobre ciência e tecnologia, defende:

Nossa visão é a de que a ciência reforça “sua” sociedade e tende a inibir a mudança social. Ou seja, a ciência e a tecnologia produzidas sob a égide da formação social capitalista tendem a inibir uma mudança que contrarie suas regras de funcionamento, que debilite a acumulação do capital, que aponte para uma forma de organização do processo de trabalho e da vida em sociedade diferente.

Aqui cabe levantarmos uma questão preponderante para a presente pesquisa: já que se identifica a não neutralidade da ciência e da tecnologia e a intencionalidade de seus usos para a permanência do discurso hegemônico das classes e economias dominantes, por que, então, ao pensar sobre uma educação emancipadora, o juízo sobre o determinismo tecnológico passa a ser considerado mais nefasto do que o determinismo científico? Um projeto de educação que assuma uma postura crítica, libertária e emancipadora não precisa então dialogar com esses processos hegemônicos, a fim de construir novas possibilidades de formação crítica dos educandos? As respostas a essas indagações podem ser encontradas em Freire (1987, p. 90) quando afirma que “[...] a formação técnico-científica não é antagonista à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

Um projeto educacional emancipatório da classe trabalhadora precisa, a nosso ver, identificar as contradições do sistema que nos explora para que possamos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Inserir as tecnologias nesse projeto significa compreender seus usos com criticidade, com o objetivo de formar para a autonomia e para o desenvolvimento político e social do indivíduo, e principalmente para defender a educação pública como o caminho para essa construção. Parece-nos ser esse o melhor caminho, como já apontado pelos autores que defendem correntes alternativas ao discurso hegemônico do inexorável papel da tecnologia como protagonista do progresso social. Para isso são necessários a inserção e o uso de tecnologias que possibilitem, a partir de uma educação reflexiva, crítica e emancipadora, uma formação para o desenvolvimento político, social e educacional do educando. Como diz o título de uma obra de Simón Rodríguez (2008) sobre a necessidade de a América Latina pensar processos educativos emancipatórios: “Ou inventamos, ou erramos”.

1.3 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Marx (2008), ao analisar as relações entre estrutura econômica e superestrutura jurídica, aponta para os aspectos da influência do Estado sobre a sociedade moderna. Essa compreensão das relações de força e influência entre a estrutura econômica e a superestrutura política e jurídica é a linha principal a ser seguida na condução das análises que iremos realizar sobre a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas políticas públicas da educação brasileira, que passou a tomar corpo com a regulamentação da modalidade a distância pela Lei n.º 9.394/1996.

Exploramos também o papel central dos organismos multilaterais¹⁷ no estabelecimento das diretrizes para as políticas públicas sociais, alinhadas com o ideário neoliberal, para os países de economia dependente. No âmbito das políticas educacionais, Leher (1999, p. 19) aponta que “[...] a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança”.

Na tentativa de avançar em nossas reflexões, trataremos agora das contribuições de autores que discutem essa relação de influência, analisando especificamente como os organismos multilaterais foram introduzindo a necessidade de inserção das TIC na educação brasileira, e qual a concepção de uso de tecnologias está posta nesses documentos. A inserção das TIC na mediação do processo de ensino-aprendizagem foi introduzida na legislação brasileira com a publicação da Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, primeiro documento a regular a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais (BRASIL, 2001). Anteriormente à publicação dessa portaria, os instrumentos legais regulatórios (LDB/1996 e Decreto n.º 2.494/1998) que definiam os critérios para a educação não presencial da modalidade a distância não faziam referência à obrigatoriedade da mediação pedagógica por intermédio da utilização de ferramentas comunicativas digitais.

Dessa forma, consideramos que analisar as concepções de tecnologia e de uso das TIC na educação brasileira faz-se importante para compreendermos o projeto político que alinha essa inserção. Identificamos, ainda, como essas concepções acabam por ser incorporadas pelas políticas institucionais de implantação e uso de carga horária a distância em cursos presenciais de uma instituição pública de educação.

Lima, Oliveira e Batista (2016) constataram que, além de a maioria dos documentos que orientam o uso das TIC na educação ser oriunda da Unesco, do BM e do BIRD, existem

[...] direcionamentos específicos para as tecnologias, assim como para a educação em geral, principalmente a educação superior, nível no qual os organismos multilaterais consideram ser indispensável o uso das TIC no processo de formação. As principais propostas foram formuladas pela Unesco e defendem a educação, a ciência e a cultura, no sentido de construir uma sociedade do conhecimento, propondo avaliações e padrões de qualidade para a educação e para o uso das TIC na escola e pela sociedade em geral (p. 238).

Ainda que compreendamos que a atuação e as diretrizes estabelecidas por diferentes organismos multilaterais não podem ser interpretadas de forma homogênea, a raiz ideológica

¹⁷ Neste trabalho analisamos as influências do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

presente nos documentos que influenciam as políticas públicas educacionais servem à manutenção do *status quo* do capitalismo. Isso ocorre com maior inflexão nos organismos que subsidiam políticas econômicas (como é o caso do BIRD e do BM), mas essas políticas são também respaldadas pela vinculação de desenvolvimento econômico e educação, em especial da educação mediada por tecnologias, presente nos documentos da Unesco.

Analisando o uso das TIC na educação brasileira após os anos 1990, encontramos estudos que indicam que a concepção de tecnologia presente nesses documentos responde a demandas mercantis e mecanicistas da educação e do processo educativo (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016; LIMA; BATISTA, 2016; SILVA, A., 2019). Tendo como base a contextualização da concepção tecnicista atribuída à tecnologia e as vinculações que essa concepção apresentam para além do uso das TIC na educação brasileira, iremos nos aprofundar na direção de identificar, a partir das análises de Pimentel (2012), Lima, Oliveira e Batista (2016), Heinsfeld e Pischetola (2019) e Silva, A. (2019), dentre outros, os aspectos que sustentam a concepção de tecnologia presente nos documentos e diretrizes publicados por organismos internacionais e quais desdobramentos conceituais podemos identificar no uso das TIC na educação brasileira.

Lima, Oliveira e Batista (2016) realizaram um estudo dos documentos elaborados por organismos multilaterais no período de 1990 a 2014 e constataram que a reforma educacional implementada nos anos 1990 teve forte influência das concepções neoliberais e das orientações desses organismos.

Lima (2013) pontua que fica evidente, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que a política educacional possui relação com uma proposta macroeconômica alicerçada em princípios neoliberais. A autora afirma, ainda, que nesse governo, fortemente influenciado pela visão neoliberal e de democracia representativa, retomase o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mediante a aprovação da proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro (LDB, Lei n. 9.394/1996), em detrimento da que havia sido elaborada pela sociedade civil. Conforme Oliveira (1997), a nova LDB estava embasada nas orientações neoliberais e dos organismos multilaterais, sobretudo, do BM (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016, p. 222).

Ao analisar as relações entre educação e tecnologias estabelecidas nos documentos da Unesco, Silva, A. (2019) chega também a essa mesma conclusão, indicando assim que as TIC são concebidas por essa agência em uma perspectiva determinista de atendimento a padrões de qualidade mercadológica. Ou seja, não dialoga ou dialoga muito pouco com um processo educativo que possibilite uma formação crítica e autônoma, presentes na perspectiva da

qualidade socialmente referenciada, no sentido que lhe é atribuído por Dourado e Oliveira (2009)¹⁸. Afirma Silva, A. (2019, p. 1):

Observo que o consenso que [os textos e manuais produzidos pela UNESCO] buscam construir referem-se às tecnologias (TIC) dotadas de grande relevância econômica por constituírem formas de controle político sobre o trabalho docente e, em decorrência, de controle de formação de alunos adequados às necessidades do processo de acumulação do capital. Deduzo que com a introdução das TIC na Educação há em curso uma nova organização do trabalho e formação docente alinhado ao controle da qualidade total do processo escolar.

Essa constatação de Silva, A. (2019) repercute as concepções trazidas por Lima, Oliveira e Batista (2016), quando apontam que a inserção das TIC na educação brasileira teve forte influência dos órgãos multilaterais em países da América Latina e do Caribe, conforme visto anteriormente. Os autores pontuam que essas concepções da inserção das TIC no processo educativo têm como fundo o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, e encontram-se estreitamente vinculadas à proposição de avaliações e padrões de qualidade que distanciam o fazer pedagógico de uma concepção emancipatória. Nesse sentido, mostram que a inserção das TIC, ao se vincular à proposição de padrões de qualidade total exigidos pela formação para o mercado, tem características mercantis e respalda a mercantilização da educação.

Nesse mesmo sentido mercantil, outro aspecto fundamental que deve ser discutido quando analisamos as diretrizes para a inserção de TIC na educação brasileira é que a concepção de formação adaptativa a um mercado de trabalho que superexplora os trabalhadores de economias dependentes¹⁹ não atende aos anseios de transformação social tão necessários à perspectiva de educação crítica e reflexiva defendida neste estudo.

A visão de anulação de diferenças sociais a partir da inclusão digital é totalmente contrária a nosso entendimento, bem como ao entendimento de Castells (2015), quando defende que a disponibilidade de tecnologias não possibilita transformação social; embora essa possibilidade seja importante, não garante mudança real na organização da sociedade, muito menos destruirá a sociedade de classes (BATISTA, 2016, p. 71).

¹⁸ Conforme os autores, “[...] entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

¹⁹ Sobre a superexploração como categoria de extração de valor da força de trabalho, ver: Marini (1973) e Osório (2013).

Reinecken e Neves (2011, p. 181) demonstram o quanto os países desenvolvidos se beneficiam dessa relação de dependência dos países periféricos:

[...] podemos concluir que o fator tecnológico se faz determinante na manutenção de tal relação. As constantes atualizações tecnológicas e o crescente desenvolvimento dos países retentores do conhecimento, além das pesquisas voltadas para a tecnologia, fazem com que os países periféricos tenham sua produção voltada para o mercado externo ignorando, na maior parte do tempo, sua própria demanda interna e se submetendo às necessidades dos países centrais. Isso os leva a importar constantemente, seja produtos manufaturados ou mesmo tecnologia, expandindo constantemente suas dívidas.

Essa constatação de dependência pode ser observada também nas definições constantes nos textos dos organismos multilaterais que direcionam os países da América Latina e do Caribe para a utilização das TIC no processo educativo como uma estratégia de adaptação na formação dos trabalhadores. Lima, Oliveira e Batista (2016, p. 224) constataam essa orientação de adaptação ao analisar o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicado pela Unesco em 1990:

Assim, apesar de demonstrar que a tecnologia pode contribuir para a qualidade de vida, o documento apregoa que a sua contribuição está relacionada à adaptação, e não à transformação ou formação crítica e autônoma do educando pela educação, conforme defendemos neste estudo.

Essa mercantilização da educação segundo os padrões de qualidade do mercado e a formação flexível exigida pela concepção neoliberal trazem impactos ao fazer e ao contexto da atuação docente, que são desconsiderados pelo determinismo tecnológico atribuído à interpretação da centralidade das TIC para a obtenção da educação de qualidade. A tentativa é impor o uso das tecnologias desvinculadas de um projeto educacional que sustente a práxis do fazer docente, bem como impedir que se estabeleça na formação docente o uso reflexivo de ferramentas tecnológicas e a construção de tecnologias socialmente instituídas.

Estabelecendo uma relação com a análise de Braverman (2012), quando o autor analisa o determinismo tecnológico nas relações de produção, essa centralidade da tecnologia e a imposição das TIC no fazer pedagógico de professores que não possuem formação adequada para uma utilização reflexiva e autônoma dessas ferramentas tem como pano de fundo o mesmo processo de abstração do trabalhador. Essa interpretação encontra eco em Batista (2016), que identifica que os textos dos organismos multilaterais, ao direcionarem a inserção das TIC na educação brasileira, o fazem como uma tentativa de controle do trabalho do professor, já que,

conforme a autora, essa inserção e uso das tecnologias não consideram as especificidades do fazer docente.

Batista (2016) indica ainda que, nos textos dos organismos multilaterais, a inserção de tecnologias e o acesso aos equipamentos tecnológicos são considerados como providenciais para o desenvolvimento da qualidade na educação, desconsiderando a necessária reflexão sobre o processo educacional e formativo do professor.

[...] é preciso destacar que não foi possível perceber apontamentos de que as TIC foram criadas ou pensadas para a educação; na verdade, o que é perceptível é que o avanço e a trajetória das TIC ocorrem em separado da formação escolar e que, posteriormente, essas tecnologias são apontadas como caminho de salvação ou, no mínimo, como auxílio necessário à educação escolar. E, assim, são incorporadas, e por vezes, impostas às práticas de professores e alunos, sem considerações sobre sua realidade e necessidade. Essa incorporação vem acontecendo e cabe a nós, enquanto pesquisadores, desvelar as ideias e discussões a respeito do que as políticas propõem e qual concepção e visão de educação e formação de sujeito têm sido atreladas ao uso das TIC na Educação Básica brasileira. (BATISTA, 2016, p. 45).

Silva, A. (2019) também identifica nos documentos da Unesco uma concepção determinista quanto ao uso do conceito de tecnologia, uma vez que os instrumentos tecnológicos, em específico as TIC, assumem um papel de protagonismo na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Os elementos discursivos da UNESCO me possibilitam a pensar nas relações ideológicas presentes nos documentos, no que se refere a construção textual a partir do léxico tecnologia. A meu ver, nos documentos analisados, as TIC ocupam o lugar de protagonista das ações capazes de melhorar até os resultados da aprendizagem dos estudantes. Suponho que a ideia básica da UNESCO é privilegiar o uso intensivo das TIC, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico que prevê que as ocorrências na Educação podem ser resolvidas com o uso de computadores e conexões com a Internet. Entretanto, como já comentado, há um hiato significativo entre a adoção das tecnologias nas escolas e a utilização destes recursos pelos professores. Por um lado, há o estímulo à adoção da tecnologia nos processos pedagógicos e, por outro lado, contraditoriamente, nem sempre há condições de infraestrutura nas escolas que possibilitem o uso das TIC (SILVA, A., 2019, p. 15).

Essa concepção determinista da tecnologia também é analisada por Lima e Batista (2016), que apontam uma imposição de utilização das TIC nas práticas dos professores sem que se considerem a realidade e a necessidade do processo educativo. As iniciativas dessa inserção residem em programas de inclusão digital que têm como objetivo principal a aquisição de equipamentos e a formação pontual de professores para a utilização do equipamento, desconsiderando a necessária formação para o desenvolvimento da ação docente e suas ferramentas de trabalho. Lima (2019) desenvolve uma importante reflexão acerca da distinção

entre inclusão digital e inclusão de acesso, reforçando a importância de as políticas públicas assumirem definições e estratégias para uma real inclusão digital, superando as limitações da pretensa democratização do acesso como fator primordial para a qualidade dos processos educativos.

Heinsfeld e Pischetola (2019), ao analisarem as percepções de tecnologia que perpassam o discurso das políticas públicas em educação no Brasil, corroboram a concepção de que o conceito presente nos textos das legislações encontra-se vinculado a um determinismo tecnológico. As autoras apontam que, no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a tecnologia é tratada como “[...] uma ferramenta estratégica para alcançar metas traçadas pelos programas” (p.14).

Outro ponto fundamental a ser levantado na análise da inserção de tecnologias nas políticas educacionais brasileiras é a ausência de uma política de Estado para uma ação que perpassasse todos os níveis e modalidades educacionais. As considerações desenvolvidas por Batista (2016) contrapõem-se às diretrizes da Unesco, que vinculam a utilização das TIC à transformação social e econômica dos países periféricos, no caso os da América Latina e do Caribe (UNESCO, [s.d.]). A autora pontua que direcionar a inserção de tecnologias sem a instituição de uma política de Estado consolida a perspectiva de adaptação já assinalada nos documentos emitidos pela Unesco, sobretudo no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Pimentel (2012) indica uma priorização de programas no contexto da inserção das TIC. De acordo com a autora, a focalização em programas desarticula uma política de Estado para o uso das TIC, tanto na modalidade a distância como na presencial, configurando-se assim um cenário político de não mudança.

A reforma educacional, no contexto mais amplo da reforma do Estado, tem priorizado eixos como: a focalização de programas, que possibilita a substituição do acesso universal pelo acesso seletivo; a descentralização como forma de repassar parcela de investimentos em educação a outros níveis de governo ou mesmo para a sociedade civil; e a privatização como transferência de responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas. Infelizmente, o fato é que a política atual em implantação corresponde a essa realidade, tratando-se muito mais de projetos e programas desarticulados e ações fragmentadas do que uma real política de Estado para uso das tecnologias na educação presencial e a distância (PIMENTEL, 2012, p. 94).

Ao analisarem o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), Lima e Batista (2016) também identificam que a focalização em programas, e não na constituição de uma política de uso das TIC na educação básica, evidencia a prioridade dada à aquisição de

equipamentos e infraestrutura, não avançando nos aspectos essenciais de formação docente e inovações de um projeto pedagógico que incorpore o uso das tecnologias como uma ferramenta didática do processo educativo. Dessa forma, mudam os instrumentos, mas a apropriação da tecnologia no processo educativo permanece na perspectiva técnica e de reprodução.

Nesse mesmo sentido, Lima e Alonso (2019) indicam que as concepções que direcionaram a reforma educacional brasileira dos anos 1990 ainda estão presentes nos documentos emitidos por organismos multilaterais e da União Europeia que definem processos de qualidade para a educação superior vinculado ao e-learning.²⁰ Entre os aspectos citados pelas autoras, encontramos semelhanças no que diz respeito à permanência da vinculação do uso de tecnologias na educação presencial, ao foco no acesso, ao rompimento de fronteiras e ao desenvolvimento de sistemas de avaliação.

No que tange às concepções ora analisadas, podemos identificar que o estabelecimento da inserção das TIC pelos organismos multilaterais, em um período em que se objetivava a implementação de políticas neoliberais no país, consolidou uma concepção tecnicista da tecnologia no âmbito da educação brasileira, que, segundo demonstram Lima, Oliveira e Batista (2016), estão assentadas nas transformações do capitalismo globalizado em curso. Essa concepção acentuou a lógica mercantil e mecanicista das tecnologias, em especial das TIC, o que causou impactos na modalidade a distância, que passou a ser compreendida, a partir da publicação do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como uma modalidade na qual a “[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005).

Essa perspectiva de vinculação a aspectos mercantis, contudo, não pode ser avaliada como uma questão estanque do uso das TIC no processo educativo, tampouco ser analisada sob uma responsabilização da inserção da tecnologia no processo educativo ou como exclusiva da modalidade a distância. A concepção neotecnicista de educação é um projeto de governo, que tem sido amplamente caracterizado nas políticas públicas educacionais, em especial nas políticas formuladas a partir de 1990 (SAVIANI, 2015).

Ao abordarmos a concepção de tecnologia nos documentos instituídos por organismos multilaterais, apresentamos uma construção teórica que indica a política educacional dos anos 1990 sendo assumida por uma lógica de atendimento às leis de mercado. Dessa forma,

²⁰ E-learning é uma “[...] abordagem de ensino e aprendizagem [...] que se baseia no uso de meios e dispositivos eletrônicos como ferramentas para melhorar o acesso à formação, comunicação e interação e que facilita a adoção de novas formas de compreender e desenvolver a aprendizagem” (SANGRÀ; VLACHOPOULOS; CABRERA, 2012, p. 152, *apud* LIMA; ALONSO, 2019, p. 12).

atribuímos à abordagem neotecnista (FREITAS, 2012; SAVIANI, 2015) a concepção tecnicista de tecnologia e a inserção das TIC na educação brasileira naquela década, quando foi regulamentado um projeto de educação que atendia cada vez mais aos princípios mercadológicos de uma formação aligeirada, ao reservar à avaliação uma centralidade no processo educativo.

Dessa forma, a tecnologia passou a ser incorporada na educação brasileira para respaldar e subsidiar uma política neotecnista que visava instituir um modelo empresarial na escola, adotando uma racionalização dos processos semelhante à que rege o sistema de produção capitalista, tal como evidenciado nos estudos de Braverman (2012). No contexto do neotecnismo ao qual se vinculam as avaliações de larga escala e os índices de hierarquização acadêmica, insere-se uma perspectiva de responsabilização docente, enquanto as instituições passam a ser geridas pela lógica da produtividade e da adequação da formação às demandas advindas da lógica empresarial.

A estratégia parece ser a incorporação das tecnologias na educação no primado da dimensão técnica. Em outras palavras, o neotecnismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação (SILVA, A., 2018, p. 10).

Saviani (2015) traz à tona a discussão do neotecnismo ao focar sua relação com os termos qualidade e equidade. Para o autor, “[...] o neotecnismo se apropria do conceito de qualidade revestindo-o, porém, do caráter de eficiente instrumento de racionalização dos investimentos e otimização dos resultados” (p. 15). Nesse sentido, sua análise sobre as políticas educativas provenientes da reforma de 1990 indicam que a noção de igualdade vem sendo substituída pela de equidade, a fim de promover um ajustamento à filosofia neoliberal dominante, em especial aos que estão investidos do poder político. Isto ocorre porque, conforme Saviani (2015, p. 12),

[...] é exatamente o recurso ao conceito de equidade que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão.

Avançando em sua reflexão sobre a vinculação do termo qualidade à equidade nas políticas provenientes das políticas educacionais dos anos 1990, Saviani (2015, p. 15) aponta ainda que essa vinculação significa “[...] utilidade com eficiência, cujo critério de referência é

o mercado. Em síntese, se a equidade tem como suporte o neopragmatismo, sua contraface, a qualidade, traz à tona o neotecnicismo”.

Essa concepção de educação tecnicista, que, como já relatamos, atende a uma demanda da sociedade neoliberal, também se insere na lógica de vinculação da empregabilidade à educação, que, portanto, passa ser vista como um meio para atender as demandas que o mercado impõe ao processo produtivo. Essa lógica, como apontam Catani, Oliveira e Dourado (2001), restringe significativamente o papel da educação na formação do trabalhador, impactando sobremaneira a definição das reformas curriculares adotadas nos anos 1990.

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. Além disso, o desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente) incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs. A difusão desse ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano interfere diretamente no âmbito das políticas educacionais no Brasil, especialmente no tocante às reformas curriculares em curso (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 71).

A concepção tecnicista limita as possibilidades de uma formação emancipatória e formativa em todas as modalidades e níveis de ensino, não sendo, portanto, exclusiva da modalidade EaD, tendo em vista que a vinculação da mediação pedagógica das ferramentas tecnológicas acarreta a subsunção da educação ao capital. Uma coisa, porém, é certa: a modalidade a distância sofre maiores pressões para que sua regulamentação se adeque à lógica mercantilizatória, dada a possibilidade de massificação de matrículas e substituição e precarização de trabalhadores, ações que permitem a maximização de lucros. Mas novamente reforçamos que essa lógica não é inerente à modalidade, e sim ao projeto educacional colocado em curso desde a reforma educacional de 1990.

A alteração desse processo só será efetiva se as soluções forem essenciais, como afirma Mészáros (2008). A nosso ver, essas soluções essenciais perpassam pela apropriação do uso dos aparatos tecnológicos na educação e pela inclusão digital, no sentido que lhe é atribuído por Lima (2019, p. 85):

O conceito de inclusão digital supera a visão de se ter apenas o acesso por meio de programas e ações, mas que contemple a formação para esse acesso em que o indivíduo possa aproveitar suas vantagens de forma crítica, autônoma e reflexiva da realidade onde vive e interage (LIMA, 2006). [...]. A inclusão só será possível quando ficar entendido que a revolução tecnológica e digital em curso, que colocou a informação como base estratégica, favorecendo a inserção dos indivíduos no meio informacional das tecnologias, também requer orientação sobre como obter conhecimento, ou seja, requer que sejam repensadas a formação para isso.

A partir dos pressupostos teóricos da definição de políticas públicas identificados no decorrer deste capítulo, bem como das análises histórica e social do uso e inserção da tecnologia nas relações de produção e seus contrapontos enunciados na elaboração teórica da tecnologia social e da teoria crítica da tecnologia, estabeleceremos a seguir a concepção de educação a distância que ampara este trabalho e que possibilita a defesa de uma educação emancipatória, que discuta e integre a tecnologia e seus aparatos nos currículos escolares.

2 A INSERÇÃO E O USO DA TECNOLOGIA NA EaD: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIO

Finalizamos o capítulo anterior anunciando nosso entendimento de que é necessário pensarmos em caminhos para o uso das tecnologias e seus aparatos na educação em uma perspectiva social e crítica. Neste capítulo iremos delinear qual concepção de educação e de educação a distância (EaD) que permite trilhar esse caminho e como a utilização de carga horária a distância pode ser pensada, planejada e implementada nessa mesma direção.

O objetivo deste capítulo é, portanto, delinear alguns conceitos que subsidiem a construção de um projeto educacional emancipatório e indiquem como esse projeto pode dialogar com uma concepção de EaD alinhada com a compreensão e defesa contra-hegemônica do uso das tecnologias na educação. Nessa mesma direção, intencionamos ainda estabelecer como a educação híbrida pode se configurar como um projeto sociopolítico para uma nova arquitetura pedagógica que contemple um processo inovador da educação presencial. Para tanto, recorreremos a Moreira e Horta (2020), que defendem uma inovação sustentada que integre os processos já estabelecidos da educação presencial.

De acordo com a teoria dos híbridos, um híbrido é a combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. Ou seja, estas inovações (sustentadas) híbridas, incorporando tanto o antigo como o novo, podem assumir-se como uma resposta para o sistema educativo, porque na realidade esta “promessa” do “melhor dos dois mundos” pode aliar com sucesso as vantagens da sala de aula física com os benefícios da educação online, permitindo assim que todos os professores sejam incorporados neste processo de transição e de mudança (MOREIRA; HORTA, 2020, p. 6).

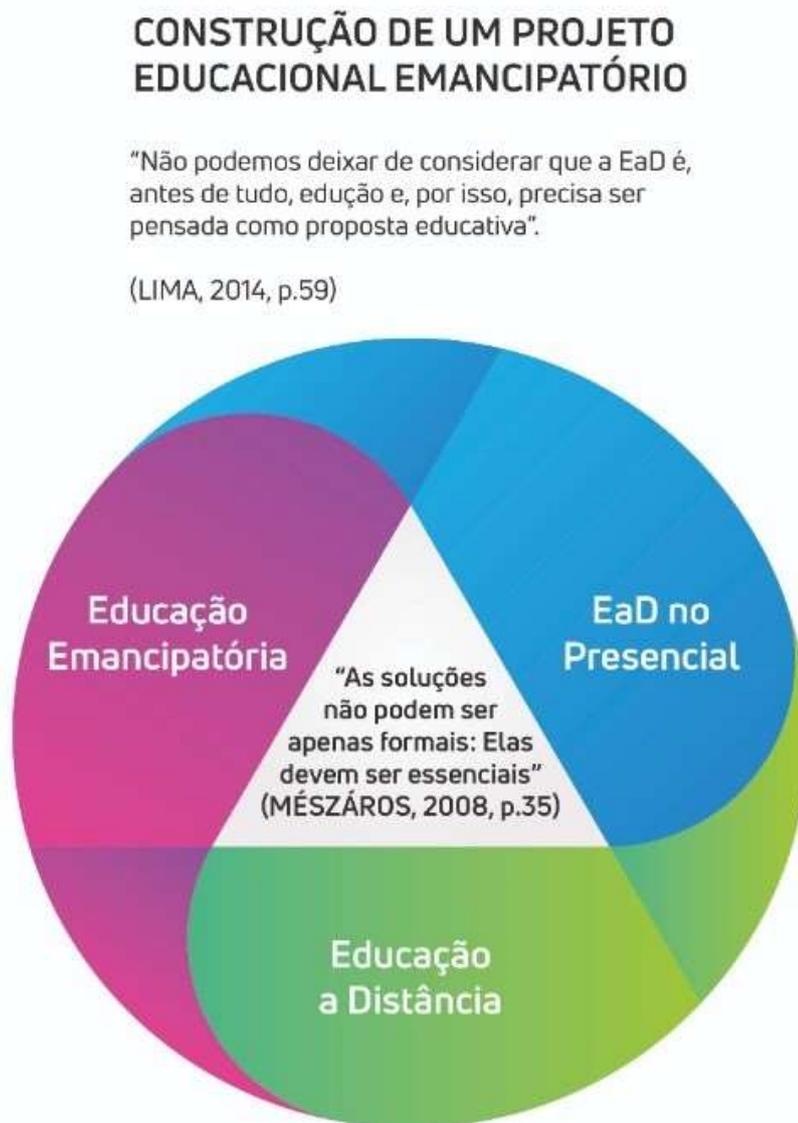
Esse conceito de inovação sustentada vinculada à educação híbrida apresentada pelos autores dialoga com a perspectiva, já abordada no capítulo anterior, da adequação sociotécnica e do conceito de tecnologia social, que incorporam o desenvolvimento local e a atuação dos sujeitos que irão utilizar essa tecnologia. Dessa forma, o conceito trazido por Moreira e Horta (2020) parece-nos ser a ligação entre a conceitualização da tecnologia, na perspectiva da Tecnologia Social (TS), e o nosso objeto de estudo, que é a utilização da carga horária a distância com o uso das TIC na educação presencial.

Mas como veremos no decorrer deste capítulo, em especial na seção 2.3, quando trataremos especificamente da carga horária a distância em cursos presenciais, a oferta de disciplinas a distância pode ser compreendida por outros percursos e arquiteturas pedagógicas. Por exemplo, aqueles que compreendem a utilização da EaD no presencial como uma

justaposição de cargas horárias e modalidades, caminhando assim para outra direção conceitual, direção essa que trataremos também na seção 2.3.

Dessa forma, o presente capítulo é composto por três itens que serão desenvolvidos em consonância com a Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Relações entre EaD e a construção de um projeto educacional emancipatório



Fonte: Elaborada pela autora.

Para Moreira e Horta (2020), pensar sobre a educação híbrida é também a proposição de como combinar os momentos a distância com os presenciais, a partir de uma “[...] reengenharia dos processos de ensino e mudanças culturais, nas instituições e nos atores” (p. 1). Essa mesma perspectiva de estruturação de análise pode também ser encontrada em Alonso

(2010) e Lima (2014), que apontam a necessidade de uma arquitetura educacional que contemple as especificidades da modalidade a distância e construa projetos educacionais que superem um modelo que centra no sistema tecnológico a condução dos processos de ensino-aprendizagem.

Como já acenamos no capítulo anterior, a construção dessa arquitetura pedagógica pautada pelos preceitos da tecnologia social e da teoria crítica da tecnologia é uma forma de construir projetos educacionais contra-hegemônicos. São esses projetos que irão passar a assumir, na relação entre educação e tecnologia, novas possibilidades para a construção de uma educação crítica, autônoma e emancipatória.

2.1 A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Consoantes com a voz do educador caraquenho Simón Rodríguez (2008), introduzimos a concepção de educação que assumimos nesta pesquisa, ou seja, como caminho para uma ação emancipatória.

Aqui, seremos capazes de fazer, com todo o nosso povo latino-americano, um mundo amplo e próprio. Seremos originais em termos de objetivos e meios. Nas sociedades americanas, contamos com este desafio extremo: Onde iremos procurar modelos? A América Latina é original. Original também precisam ser suas instituições e seu governo. E originais devem ser os meios de fundar um aos outros. Ou inventamos ou erramos. (RODRÍGUEZ, 2008, p. 33, tradução nossa²¹).

Nossa análise sobre o uso das tecnologias na construção da educação emancipatória é de tempo e espaço e, portanto, impescinde do reconhecimento do Brasil e dos demais países da América Latina pelos organismos multilaterais. Estes, como vimos anteriormente, veem os países latino-americanos como um bloco monolítico, para os quais e sobre os quais direcionam e exercem influência com políticas de instrumentalização e tecnicização da educação.

Consideramos necessário, portanto, compreender que o caminho para uma educação emancipatória é o enfrentamento das estruturas colonizantes e dependentes que impedem os países latino-americanos e caribenhos de construírem sua soberania, restrita aos países centrais do capitalismo. Consoantes com Romão e Gadotti (2012), também entendemos que o processo

²¹ “Aquí, seremos en cuanto capaces de hacer, con toda nuestra gente latinoamericana, un mundo ancho y propio. Seremos en cuanto originales en metas y medios. En Sociedades Americanas, este extremo desafío: «¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Originales han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otros. O inventamos o erramos” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 33).

de descolonização é uma tarefa permanente da educação emancipadora em países de economia dependente e que passaram pelo processo de colonização.

Emancipar significa “tirar as mãos de”; emancipar-se significa libertar-se. Há várias concepções de educação. Ela pode ser tanto domesticadora quanto emancipadora. O que defendemos como concepção da educação é uma concepção emancipadora do ser humano. Todos os seres humanos têm direito a desenvolver plenamente todas as suas capacidades. Todos têm direito a uma educação emancipadora. Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freiriana e a práxis política de Amílcar Cabral, sejam quais forem os novos contextos. A descolonização das mentes e dos corações é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 104).

Nesse sentido, como aponta Tavares (2018), a contribuição de educadores que rompam com a perspectiva colonizadora das políticas destinadas aos países latino-americanos é um dos pilares da construção da teoria educacional proposta Simón Rodríguez e que dialoga com os conceitos de educação emancipadora que pretendemos trazer para reflexão em nosso trabalho.

Simón Rodríguez, [...], educador e filósofo venezuelano, trouxe para a primeira metade do século XIX latino-americano, uma visão peculiar sobre política e educação. Sempre pensando essas duas dimensões, de forma articulada, o maestro caraquenho, ao contrário da maioria dos pensadores liberais de seu tempo, postulou uma forma de organização social e política que decorria da originalidade do continente latino-americano, uma forma de sociabilidade que expressasse a dinâmica dos povos originários, opondo-se, com isso, a uma importação descontextualizada de ideologias estrangeiras (TAVARES, 2018, p. 284).

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).

Cientes de que todos os autores citados anteriormente comungam a mesma resistência à instrumentalização político-econômica da educação, a concepção que subsidiará a construção teórica deste estudo é a que a considera na perspectiva libertária de Freire (1987). Essa escolha reside no fato de que a elaboração teórica formulada por esse educador dialogar com intensidade com outros autores que compreendem o papel da educação e das instituições escolares como um espaço para a formação integral do ser humano. Freire (1987) e sua concepção de educação contribuem também para o avanço de nossas análises quando desenvolvemos um diálogo entre a inserção de tecnologias como uma ação da educação emancipadora.

Para iniciar a exposição das concepções de educação dos autores selecionados, elaboramos o Quadro 2 a seguir, no qual estão relacionados os principais pontos de diálogo entre os conceitos abordados nesta seção.

Quadro 2 - Construção conceitual de educação emancipatória

Educação emancipatória	“A concepção de educação emancipatória, na perspectiva freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 59).
Conceito de educação	“A educação é um ato de amor, por isso um ato de debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1987, p. 96). “Uma educação que fosse capaz de colaborar com ele (povo) na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica [...] combatendo a inexperiência democrática” (FREIRE, 1987, p. 106).
	Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa <i>educação para além do capital</i> não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. [...] O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma <i>educação continuada</i> . (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75, grifos do autor)
Papel da educação	“[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a <i>automudança consciente</i> dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...]. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘ <i>efetiva transcendência da autoalienação do trabalho</i> ’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: <i>a universalização da educação e a universalização do trabalho com atividade humana autorrealizadora</i> ” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifos do autor).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Freire (1987), Mézáros (2008) e Menezes e Santiago (2014).

Os conceitos mostrados no Quadro 2 serão mais bem discutidos no decorrer da presente seção, com o objetivo de subsidiar a análise das relações estabelecidas entre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação. Para tanto, compreendemos ser necessário discorrermos sobre qual educação estamos falando e qual o seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária.

Uma das frases mais emblemáticas do educador Paulo Freire refere-se também à capacidade que a educação possui de inovar apontada por Rodríguez (2008). Inovar no sentido de não se submeter, e não no sentido de atender aos pedidos de adaptação, claramente apontados nos documentos de organismos multilaterais como um dos objetivos da formação escolar. Essa

determinação já foi refletida por Freire (1984, p. 89) quando afirma que “[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Nesse movimento de tensionamento das instituições de poder, o autor reflete, no âmbito da educação, especificamente sobre o termo adaptação, que considera como o resultado do processo educativo que desumaniza o educando. No sentido inverso, a educação para a libertação precisa integrar o educando ao seu contexto, ao seu mundo.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele (*mundo*), e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera de contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir um ser desgarrado e suspenso ou levado a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento (FREIRE, 1987, p. 42).

Cientes de que a inserção da tecnologia na educação, na perspectiva capitalista, não atende às necessidades sociais, em especial a educação pública, consideramos importante pontuar de qual educação estamos falando. Na construção dessa concepção, um ponto da teorização de Paulo Freire (2006, p. 61) deve ser destacado: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Essa intervenção no mundo é uma construção do educador em referência às condições especiais da educação brasileira, mas, como pontua Weffort (1987, p. 4), “[...] não seria ilegítimo pretender que esta visão educacional diga algo de verdadeiro para todos os povos dominados do Terceiro Mundo”

Nessa perspectiva da educação como intervenção do mundo, Freire (1987, p. 36) afirma:

Este é o dilema básico [sociedade parcialmente independente ou sociedade que se “descolonizasse”], que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Nessa construção do homem-sujeito, Freire (1987), ao vincular a educação a uma prática de liberdade, a relaciona com a democracia. Essa vinculação, apesar de parecer atrelada aos valores liberais de liberdade, são apontadas por Weffort (1987) como a necessidade de libertar-se e, portanto, de conscientizar o “homem-sujeito” para que se situe como um ser social, apto a

intervir no mundo para transformá-lo. Ao escrever o Prefácio da obra *Pedagogia como Prática de Liberdade*, de Freire (1987), o autor identifica as linhas mestras da visão pedagógica freireana: “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (WEFFORT, 1987, p. 6). E nesse sentido, Freire (1987, p. 90), ao falar sobre a educação para o desenvolvimento e para a democracia, afirma que o papel da educação na formação do indivíduo como ser social é o de possibilitar-lhe

[...] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Ao discutir a educação em uma perspectiva socialista, Mészáros (2008, p. 94) afirma que seu “[...] destinatário [...] não pode ser simplesmente o indivíduo apartado, como no modelo dos ideais educacionais tradicionais [...]. A educação socialista se destina a indivíduos sociais, e não aos indivíduos isolados”. Conforme o autor, a percepção verdadeira de igualdade só será atingida quando a educação e o trabalho forem universais, e, conseqüentemente, quando a relação de subordinação e dominação sofrerem mudanças estruturais.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Ao relacionarmos a educação emancipatória com as tecnologias, o fazemos porque compreendemos, em consonância com Trindade (2018), que a tecnologia na sociedade moderna não foi introduzida com a “função” de eliminar o trabalhador, e sim de exercer um controle sobre os processos de trabalho, extraindo deles características humanas do trabalhador e padronizando a produção por meio do ritmo da maquinaria e do controle gerencial dos processos. Desse modo, conforme aponta o autor, compreender a inserção das tecnologias no processo educativo é compreender também os processos de trabalho, educação e tecnologias como especificidades do gênero humano. Essa análise permite que avancemos na construção de uma educação emancipatória, amparada também na perspectiva marxista, ampliando o

debate sobre a necessária consciência de classe como inerente também à educação mediada por tecnologias.

[...] na nossa perspectiva, é na “fraqueza” do trabalhador, isto é, no saber e na habilidade que reside a sua força e a possibilidade real de emancipação do gênero humano. [...]. Isto implica em devolver à classe trabalhadora o controle e o domínio do processo produtivo para que esta decida coletivamente e a partir de suas necessidades históricas concretas, o que e como produzir. Para isso, o saber e a habilidade [...] são fundamentais e necessários para que o trabalhador volte à condição de sujeito do processo de produção de sua existência, deixando de ser a coisa em que foi transformado, a partir do momento que lhe foi negado a possibilidade de usar o saber historicamente acumulado e a sua habilidade para produzir a existência. Por isso defendemos a necessidade de mudar – superar – radicalmente as relações sociais de produção vigentes, a partir daquilo que elas têm de mais desenvolvido – a tecnologia (TRINDADE, 2018, p. 82).

Também na direção de assegurar a educação como agente de transformação social, Mészáros (2008) indica que sua concepção de educação não é restrita a um período limitado da vida dos indivíduos. Gadotti (1993, p. 10) assume posicionamento semelhante quando afirma que “[...] educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia. [...] Portanto a educação é auto-educação”.

Pimenta (2013) também atribui à educação a responsabilidade de promover uma maior igualdade social, mediante o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. Nesse processo de reconhecimento e ao refletir sobre os desafios da educação contemporânea, a autora atribui um objetivo à instituição educativa: “Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento” (p. 94). Essa mesma reflexão também é encontrada na obra de Romão e Gadotti (2012, p. 105), quando afirmam:

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos e todas, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, ele necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

Aqui cabe colocarmos a distinção feita por Pimenta (2013, p. 94) entre informação e conhecimento, e qual o papel da educação nessa relação:

Conhecer é mais do que obter informações, é mais do que ter acesso às informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar

suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade.

A concepção da autora de que a transformação de informações em conhecimentos é um dos caminhos para a libertação proposta por Freire (1987) é a mesma que pretendemos estabelecer nesta investigação.

Pimenta (2013) também discorre sobre a utilização das TIC em sala de aula, ressaltando o papel do professor no desempenho do que ela denomina mediação reflexiva²². Concordamos com a autora, e identificamos em sua fala a mesma crítica pontuada por outros pesquisadores que analisam a tecnicização da tecnologia na proposta educativa das diretrizes emanadas de organismos multilaterais, conforme já abordado no Capítulo 1.

Assim como Batista (2016) considera um equívoco utilizar as TIC como protagonistas de processos educativos que objetivem e desenvolvam qualidade pedagógica, também somos de opinião que desconsiderar a importância da utilização dessas tecnologias em um processo reflexivo, autônomo e emancipatório da formação do estudante se configura como uma limitação na construção de uma educação que esteja a serviço da democracia e da libertação dos educandos. Evidentemente, sobretudo os mais pobres, que têm na escola e na universidade, em especial as públicas, as principais instituições para sua formação escolar/acadêmica, cultural e profissional.

Desse modo, se a instituição escolar pública da educação básica à superior não se apropriar de práticas que integrem as TIC e a tecnologia em uma perspectiva formativa, histórica e reflexiva, qual instituição dará conta de propiciar a esses cidadãos o necessário diálogo entre informação e conhecimento? Em qual instituição dar-se-á esse processo reflexivo necessário à compreensão formativa do cidadão na ruptura ou pelo menos no enfrentamento das condições que direcionam a um permanente estado de subordinação da classe trabalhadora aos interesses do capital?

Em consonância com a ratificação de Cipriani (2016) à concepção de tecnologia defendida por Pinto (2005), ou seja, a de que os aparatos se ligam à emancipação e à liberdade, compreendemos que a inserção das tecnologias em projetos educativos contra-hegemônicos encontra respaldo na concepção da “educação como prática de liberdade” elaborada Freire (1987). Cipriani (2016, p. 8), por exemplo, parte do pressuposto de que a educação é um caminho para a não instrumentalização da tecnologia, e aponta:

²² “Esse trabalho com as informações, esse trabalho crítico, de fazer com que a criança e o jovem caminhem da informação como ela é circulada para um pensar e um se colocar como sujeito desse processo, é um trabalho que cabe à escola, a que denominamos de mediação reflexiva” (PIMENTA, 2013, p. 94)

[...] o que cabe à educação atual é fazer o elo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tecnológicos, ensinando o aluno-professor a lidar com as mídias ubíquas de forma crítica (um formato de resistência), construindo seus próprios quadros de pesquisas, curiosidades e narrativas, mas que exponha também o lado reflexivo das questões. A educação precisa estar nas tecnologias, do mesmo modo que as tecnologias precisam estar na educação.

Ainda que a tecnologia não se restrinja aos instrumentos tecnológicos, a sua inserção nos projetos pedagógicos é uma defesa da nossa investigação, e encontra subsídio na construção trazida por Cipriani (2016, p. 5) quando afirma:

[...] uma educação comprometida no aprender-ensinar o uso dos aparatos, pois diante da explosão – tecnológica – em que vivemos “não ter o último produto é não participar e não participar é não existir”. Dizendo de outro modo, mais do que uma razão meramente instrumental inata, sem acompanhamentos, a tecnologia requer, em certa medida, um tutor pensante, manifesto na educação, que alie a prática da razão técnica, indispensável atualmente, com algum valor mediativo da razão crítica.

Com base nesses apontamentos, encaminharemos a seguir a análise teórica sobre a importância da inserção da tecnologia na modalidade a distância para a construção de uma educação emancipatória, que considere a mediação tecnológica entre o estudante e o meio de aprendizagem, em específico das TIC, como uma apropriação necessária para uma educação reflexiva, crítica e transformadora.

Por isso, trataremos na próxima seção da análise da modalidade a distância, a partir do conceito de organização do trabalho pedagógico elaborado por Alonso (2010); da dupla mediação identificada por Toschi (2011); e da arquitetura pedagógica estabelecida por Lima (2014), para construirmos um conceito de EaD a partir da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais que dialogue com uma educação emancipadora e que possa servir como referência para a construção de projetos educativos, em especial das instituições públicas.

2.2 A EaD COMO UM PROJETO EMANCIPATÓRIO: CONCEITO E CONSTITUIÇÃO DA MODALIDADE

O objeto de estudo desta pesquisa, conforme já informado, é o uso de carga horária a distância em cursos presenciais. Mas talvez ainda não esteja claro o motivo que nos levou a analisar a modalidade a distância, já que esse objeto incide mais especificamente sobre cursos da modalidade presencial. No próximo capítulo, quando trataremos da apresentação dos documentos legais que compõem o corpo jurídico das políticas públicas do uso da carga horária

a distância em cursos presenciais, mostraremos que essa prática educativa, que tem início no ano de 2001, dialoga e é incorporada na modalidade a distância normatizada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Dessa forma, ao pensarmos na educação mediada por tecnologia, centrando-nos na análise histórica e social, consideramos também preponderante incluir a modalidade a distância, já que historicamente, no Brasil, o ensino mediado por tecnologias foi e continua sendo o objeto mais fortemente vinculado à atuação pedagógica dessa modalidade. Isso também responde a algumas contribuições dos participantes desta pesquisa, item que será abordado no Capítulo 4, e nas quais é recorrente o emaranhamento entre as políticas institucionais de educação a distância e o uso da carga horária a distância em cursos presenciais. Assim, é importante destacar: educação a distância é educação, e, portanto, não é possível, a nosso ver, analisarmos essa modalidade sem termos claros os aspectos que lhe são inerentes.

Na seção anterior, já identificamos o conceito de educação que nos orienta para pensarmos a utilização da tecnologia e agora iremos nos aprofundar no conceito de educação a distância que responde pela construção de um projeto educacional emancipatório, em especial pela democratização do acesso e pela construção de uma formação continuada.

Dado o contexto social, político e econômico atual e as possibilidades que a modalidade oferece para a democratização do acesso ao ensino superior e à formação continuada, a EaD passa a ser vista e especialmente valorizada como dinâmica pedagógica (PETERS, 2009), trazendo mudanças, articuladas ao contexto social e tecnológico inovador, nos seus aspectos formativos e na relação professor-aluno, o que a caracteriza com especificidades, tornando-a uma modalidade educacional (LIMA, 2014, p. 58).

Partindo da justificativa apresentada anteriormente para a nossa compreensão da EaD como modalidade de educação, reforçamos o entendimento expresso por Lima (2014) acerca da dinâmica pedagógica, e abrimos diálogo com Alonso (2010, p. 326) quando conceitua a educação a distância como uma “[...] maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação”. Com esse conceito, a autora avança na reflexão sobre a concepção de modalidade atribuída à EaD, pontuando que prepondera nos documentos normativos a sua não presencialidade, e não a organização do processo educativo.

Dessa forma, de acordo com Alonso (2010), os sistemas elaborados para atender a essas ausências didáticas passaram a subverter a lógica educativa de mediação pelos agentes pedagógicos. Assim, começaram a ser atribuídos, aos sistemas construídos para a EaD, a lógica,

o ritmo e a organização dessa mediação. Ou seja, a educação passou a ser conduzida pelas tecnologias, e não pelas trocas estabelecidas entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a relação entre a educação e o uso de computadores no processo educativo, Feenberg (2018) elabora uma reflexão que consideramos aprofundar a questão trazida por Alonso (2010) em sua crítica à instituição da modalidade a distância. Afirma o autor:

Enquanto o computador for o problema, o projeto é pouco importante. Mas se o computador estiver inocente, pelo menos em relação à acusação de desumanização, então tudo depende de como é que os sistemas estão organizados. A automação é apenas uma das possibilidades na agenda do projeto (FEENBERG, 2018, p. 54).

Consideramos necessário recorrer a Lima (2005) para fortalecer esta discussão, quando a autora trata da virtualidade na construção do conhecimento e reforça a importância da mediação pedagógica desse processo, caminhando para a desconstrução do determinismo tecnológico vinculado à EaD:

Na condução das máquinas-ferramentas do ambiente virtual, como diz Malglaive (1995), considera-se que a determinação e a condução do ato permanecem no domínio da ação humana, do condutor da máquina. “A máquina pode ser considerada como uma arquitetura de órgãos suportada por uma armação e diversos elementos estruturais que permitem a sua coesão [...], cujo agente é uma ferramenta em movimento relativo face ao objeto a transformar” (p. 54). O que torna concreto o ato da máquina é estar ligado ao indivíduo, à ação humana que o realiza e à máquina que o transforma (p. 56).

Ratificando o entendimento da esfera humana do uso de tecnologias no processo educativo, mas avançando um pouco sobre como a mediação da EaD também opera sobre especificidades relativas ao estabelecimento do diálogo entre humanos, subsidiado pelo uso de equipamentos, concordamos com Toschi (2011) quando pondera que, na educação a distância, o aprendizado dos alunos não ocorre com a mediação pedagógica apenas do professor. Conforme a autora, a troca que o estudante trava com o ambiente virtual e as informações que coleta com o uso das TIC também constituem uma importante forma de mediação do conhecimento, mediação da qual o planejamento de uma aula em EaD não pode estar desvinculado. Esse processo, denominado dupla mediação²³ por Toschi (2011), fortalece sobremaneira a compreensão das intencionalidades do uso da tecnologia, pois reforça sua não

²³ Para Toschi (2011, p. 132), “[...] 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”.

neutralidade. Ao contrário, a tecnologia, segundo a autora, é parte estruturante do processo de aquisição do conhecimento, uma vez que a ação de mediar o processo dialógico é inerente ao ato educativo.

Outro ponto que conversa fortemente com esta pesquisa foi levantado por Alonso (2010) e diz respeito à necessidade de a EaD, concebida como modalidade, exigir uma organização. Ou, como a autora pontua, uma arquitetura que contemple projetos institucionais e pedagógicos, na perspectiva de superar a instrumentalidade e o determinismo tecnológico alcançado pelos processos pedagógicos da modalidade a distância.

Se questões de caráter amplo, como as mencionadas até o momento, convergem para entendimentos que implicariam reconhecer a EaD como modalidade educativa, imprescindíveis seriam as definições dos projetos institucionais/pedagógicos que manifestassem tal princípio. Um dos problemas é que isso se expressa, nos documentos oficiais, pela indicação de elementos e/ou itens que definem o que seria necessário/adequado para a instalação desses sistemas. Se uma instituição de ensino superior contempla em seu estabelecimento os itens dispostos como os necessários para oferta da EaD, ela tem asseguradas as condições para oferta da modalidade (ALONSO, 2010, p. 1327).

Mesmo que em seu texto Alonso (2010) teça críticas a esse processo político e normativo da instituição da EaD como modalidade, compreendemos que a análise da autora é contundente no que diz respeito à minimização da importância da organização dos processos educativos tanto no que se refere às instituições como ao planejamento dos projetos pedagógicos dos cursos. Tal avaliação reside no fato de que, de uma forma geral e como aponta a autora, esses processos se encontram centrados no estabelecimento de sistemas que visam a resolução da mediação pela tecnologia sem uma necessária arquitetura institucional e pedagógica que contemple as especificidades da modalidade.

Ainda assim, entendemos que a defesa da EaD como modalidade é o caminho mais seguro para a construção de projetos educacionais em que o uso das tecnologias seja planejado, como propõe Belloni (2002), a partir da premissa de que essa utilização seja compreendida como meio, e não como um fim em si mesma. Em especial em países de economia dependente, importadores de tecnologia, a construção de uma política que defenda as especificidades do uso da tecnologia na educação, mediante uma conscientização crítica e organizada da educação pública, gratuita e de qualidade, passa, no nosso entendimento, pela compreensão e defesa da EaD como modalidade educativa.

Os conceitos de EaD elaborados tanto por Alonso (2010) quanto por Lima (2014) respondem a algumas inquietações da nossa pesquisa, que pretende construir um percurso de análise da modalidade como uma forma de superar o determinismo tecnológico. Essa

compreensão crítica da EaD é essencial para superarmos a concepção tecnicista da inserção e uso de tecnologia, porque, como vimos anteriormente, esse determinismo é um pressuposto ideológico constituinte da concepção da tecnologia moderna para mascarar os processos de aprofundamento da precarização do trabalho subsumido pelo capital.

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, 2014, p. 60).

Destacamos do conceito de educação a distância elaborado por Lima (2014) o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, em concordância com o apontado por Alonso (2010), por compreendermos que essa concepção nos deu subsídios para a análise das políticas públicas e institucionais que regulamentam e implementam a modalidade como um todo, e em específico a utilização da carga horária a distância em cursos presenciais.

Como já evidenciamos no capítulo anterior, compreendemos que nosso objeto de pesquisa, a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, faz parte da política de implementação da modalidade a distância no Brasil. Por isso, consideramos que o resgate conceitual de suas especificidades é importante para garantirmos uma melhor compreensão do objeto, em especial nos âmbitos das políticas públicas e institucionais.

Sobre a arquitetura de pedagógica, Lima (2014, p. 102) aponta a simetria entre as modalidades presencial e a distância:

A atividade educativa, em espaços formais, é intencional e sistemática, e por isso precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações pedagógicas e didáticas, que devem ocorrer junto ao coletivo de professores da IES, numa perspectiva transformadora (FARIAS et al., 2009), tanto em cursos presenciais quanto em cursos na modalidade a distância.

Mas essa análise da simetria entre as modalidades é utilizada também como um reforço quando a autora apresenta a especificidade da educação a distância, em especial no quesito planejamento, o que pode ser identificado quando utiliza os termos “intencional, sistemático e organizado”. Para Lima (2014), esse planejamento precisa ser coletivo, com a participação dos membros da equipe que conduzem pedagogicamente o curso, mas também deve englobar outras dimensões institucionais. Essa característica tem especial contribuição para o nosso objeto de estudo, uma vez que a análise que ora realizamos é justamente para identificar o processo de implementação do uso da carga horária a distância de uma instituição de ensino, a partir da análise de diferentes atores que compõem a gestão institucional. Ou seja, se é uma

especificidade da EaD e, por consequência, do uso da carga horária a distância em cursos presenciais que o planejamento desses cursos seja uma ação coletiva.

Essa particularidade identificada por Lima (2014) configurou-se, portanto, como uma categoria teórica de análise da nossa pesquisa. Alonso (2010, p. 1327) identifica a necessidade da construção dessa arquitetura ao afirmar:

Se há uma lógica – ainda que nem sempre respeitada sobre as “arquiteturas” do presencial –, teríamos, também, para além dos “itens” que conformariam um sistema de EaD, de pensar sua “arquitetura”. Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos.

Ao que indica Lima (2014), a estrutura dessa arquitetura pedagógica é o trabalho coletivo entre professores, gestão e equipe de TI. A autora aponta ainda os elementos que devem ser considerados na construção dessa arquitetura pedagógica, os quais adaptamos para a análise de nosso objeto de estudo a partir da construção da Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Dimensões da arquitetura pedagógica da EaD



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Lima (2014).

Como pudemos observar no decorrer desta breve análise da modalidade a distância e da interpretação estampada na Figura 7, é possível afirmar que superar o determinismo tecnológico no âmbito da educação a distância é compreender a tecnologia como parte de um processo, uma arquitetura que é composta por outras necessárias construções eminentemente humanas, como é o caso do planejamento coletivo, e que integra, junto com o professor, a mediação dos processos educativos, conforme visto anteriormente. Por assumir um papel importante nos processos de mediação, consideramos necessário pontuar em qual concepção de tecnologia estamos nos apoiando quando defendemos uma educação a distância emancipatória. Para tanto, trazemos para o debate da EaD e da educação como um todo a defesa de uma formação que possibilite a reflexão crítica sobre como a tecnologia tem sido subsumida pelo capital, e como essa subsunção atinge a sociedade moderna em sua totalidade.

Pensar, portanto, a educação a distância em seus diferentes contextos de oferta, a partir da realidade da educação pública, é uma forma possível e efetiva de desvincular a formação tecnológica de outra meramente tecnicista, que está a serviço do capital e dos detentores dos sistemas de produção. Cientes de que não cabe à educação o papel precursor e central de alteração desse sistema de dominação, acreditamos que a escola e o sistema educativo público podem contribuir para esse processo, a partir da formação crítica dos estudantes. Se esse não é o único percurso para uma sociedade mais igualitária, é ao menos um caminho possível no tensionamento das estruturas que mantêm o processo de luta das classes trabalhadoras como uma afronta ao sistema que desvirtua o homem da sua condição humana.

Na próxima seção iremos dialogar com alguns conceitos acerca da utilização da carga horária a distância em cursos presenciais, na tentativa de compreender como direcionam práticas pedagógicas e políticas públicas na área.

2.3 A OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS

Prosseguindo na concepção apontada por Alonso (2010), Toschi (2011) e Lima (2014), ao conceituarmos a educação a distância e os processos de mediação, assumimos nesta pesquisa a compreensão da EaD como modalidade de ensino que se configura como uma prática social educativo-dialógica, que se caracteriza como uma maneira de organizar o processo de ensino-aprendizagem quando os sujeitos não estão juntos face a face. Essa organização e prática devem considerar a necessária reflexão das arquiteturas pedagógicas e de gestão específicas da modalidade, bem como a lógica da dupla mediação, para a compreensão do trabalho docente e da inserção da tecnologia como parte integrante do processo de aprendizagem intencional,

planejado e sistemático. Só dessa forma poderemos superar a instrumentalização de sistemas e ferramentas, para utilizá-los em uma perspectiva crítica e transformadora.

Na seção anterior, discorremos sobre a necessidade de superarmos a visão tecnicista da tecnologia, qual seja a sua instrumentalização como veículo da ideologia hegemônica das classes e economias dominantes do capitalismo. Nossa intenção, ao contrário, é apontar para a utilização dos aparatos tecnológicos em sua articulação com a cultura e o trabalho.

As análises empreendidas nos parágrafos anteriores apontam para a necessidade de construirmos um projeto educacional centrado na reengenharia das arquiteturas pedagógica e de gestão, e que possibilite a reflexão do estudante sobre os contextos de utilização da tecnologia moderna e sua estreita relação com a atual organização das relações de produção e exploração da força de trabalho. É necessário que a apropriação desse sistema tecnológico pelo educando ocorra em uma perspectiva emancipatória e de superação do tecnicismo, dialogando com a tecnologia e aparatos tecnológicos no contexto de sua concepção e utilização social e crítica.

Podemos considerar que, assim como na modalidade essencialmente a distância, os formatos da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais são distintos em razão do objetivo dessa inserção. Ou seja, se o projeto que organiza a utilização da carga horária a distância nos cursos presenciais for voltado para a lucratividade do processo educativo, a organização e a estruturação serão consideradas para maximizar as estruturas tecnológicas, diminuindo a quantidade de professores e substituindo muitos deles por tutores²⁴. Se o projeto intenciona a inserção e uso das tecnologias em uma perspectiva crítica e constitutiva de uma concepção educacional emancipatória, a estrutura das arquiteturas pedagógicas e de gestão para a organização do processo educativo torna-se preponderante para que a tecnologia e os aparatos tecnológicos oportunizem uma formação que amplie os tempos e lugares de aprendizagem, dentro e fora da instituição de ensino.

Ao analisar a distribuição do número de alunos por professor em uma instituição de ensino superior (IES) objeto de sua pesquisa, Castro (2014, p. 77) alerta para o fato de essa relação não se aplicar a cursos EaD, assim como na modalidade semipresencial:

Na IES pesquisada, as disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial estão centradas em turmas dos 1º e 2º semestres nos cursos de graduação presencial, possibilitando à instituição trabalhar com o critério denominado escalabilidade, a qual atende a formação acadêmica em maior número de estudantes e menor número de profissionais envolvidos e contratados para o processo de aprendizagem a distância.

²⁴ Sobre essa questão, ver os estudos de Castro (2014) sobre o processo de mediação pedagógica do tutor online que atua na modalidade semipresencial de uma IES privada.

Conforme visto anteriormente, desde 1996, com a promulgação da Lei n.º 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a educação a distância passou a ser uma prática educacional legalmente reconhecida. Desde então, além do reconhecimento da EaD como uma prática educativa que permeia os demais níveis, modalidades e programas de ensino, o art. 81 da LDB autorizou a criação de cursos ou instituições de ensino experimental (BRASIL, 1996). Esse artigo foi utilizado no preâmbulo de quatro das cinco portarias que regulamentam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD) de graduação – Portarias: n.º 2.253/2001, n.º 4.059/2004, n.º 1.134/2016, n.º 1.428/2018.

No caso do ensino médio e técnico, a prerrogativa da oferta está estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, publicadas inicialmente na Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, e com alteração recente pela Resolução CNE/CES n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, e pelo Parecer CNE/CP n.º 7/2020 (BRASIL, 2012, 2020, 2021). Os dados sobre a construção e implementação da política de oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação serão discutidos no Capítulo 3 da presente pesquisa, contudo, para clarear as discussões realizadas na presente seção, apresentaremos as portarias com seus respectivos preâmbulos, no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Amparo legal para oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação e de educação profissional técnica de nível médio (2001-2019)

Instrumento legal	Amparo legal	Percentual de CHEaD
Portaria n.º 1.134/2001	Considerando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	20% do total da carga horária do curso
Portaria n.º 4.059/2004	considerando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.	20% do total da carga horária do curso
Resolução CNE n.º 6/2012	Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. 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.	20% da carga horária diária da disciplina.
Portaria n.º 1.134/2016	considerando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005	20% do total da carga horária do curso
Portaria n.º 1.428/2018	considerando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017	40% do total da carga horária do curso

Portaria 2.117/2019	n.º	Considerando o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017	40% do total da carga horária do curso
------------------------	-----	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa possibilidade de desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005) inseriu no campo acadêmico algumas expressões para denominar a aprendizagem online que utiliza as ferramentas da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na comunicação entre os sujeitos desse processo. A expressão “educação híbrida” foi um dos conceitos que emergiram com a inserção das TIC no ensino, e reflete “[...] uma das tendências mais importantes da educação do século XXI”, conforme Silva, Maciel e Alonso (2017, p. 96).

Nos trabalhos arrolados no levantamento bibliográfico da presente pesquisa, pudemos observar que o conceito de educação híbrida é utilizado muitas vezes como sinônimo da modalidade semipresencial, mas quando analisados mais detidamente, notamos algumas diferenças importantes que serão pontuadas a seguir. Lencastre (2013), por exemplo, esclarece que inicialmente o conceito de educação híbrida era utilizado como a ligação entre a carga horária presencial e a distância, mas que atualmente essa perspectiva de integração se estende a uma diversidade e variedade de combinações de ações e lugares educativos, propiciados pela inserção das tecnologias educativas nas escolas.

Educação semipresencial foi outra expressão instaurada para denominar a aprendizagem online, a partir da publicação da Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Nesse documento, a educação semipresencial é definida como “[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004, [online]). Como podemos observar, ainda que a portaria faça menção a uma modalidade específica, a semipresencial no caso, a definição que traz se dedica muito mais a listar recursos metodológicos do que à organização coletiva do processo educativo que caracterizaria uma modalidade.

Desde 2016²⁵, quando a Portaria n.º 1.134 (BRASIL, 2016b) regulamentou a oferta da carga horária a distância nos cursos presenciais, o termo semipresencial não consta em mais em

²⁵ A análise dos textos das portarias será realizada no Capítulo 4. A escolha dessa organização deu-se em razão de a metodologia deste estudo ter identificado como um avanço do presente trabalho, em relação a outras pesquisas sobre o tema, a contextualização da publicação das portarias mediante a análise de outros documentos que trazem subsídios à compreensão dos termos e intencionalidades da política pública em questão. A Portaria n.º 4.059/2004 estabelece os termos “modalidade semi-presencial” para se referir à oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. As portarias subsequentes, publicadas em 2016, 2018 e 2910, não trazem mais esse conceito, denominando a prática somente como oferta de carga horária a distância em cursos presenciais.

nenhum instrumento legal, ainda que seja utilizado recorrentemente em pesquisas que analisam a oferta de disciplinas nessa modalidade. O que nos chama atenção ao analisar as portarias que regulam a prática são os termos designados para a oferta de carga horária a distância e a compreensão cada vez mais clara de que essa oferta se assemelha mais ao conceito de metodologia do que de modalidade²⁶ atribuído à educação a distância. Isso fica evidente na justaposição de cargas horárias distintas em cursos que se dizem presenciais, mas que caminham para uma configuração cada vez mais desarticulada de currículos fragmentados pela dinâmica da não presencialidade dos momentos a distância²⁷.

Compreendemos que a inserção das tecnologias nas práticas educativas objetiva a integração entre os momentos presenciais e não presenciais em cursos EaD, e, como aponta Belloni (2012), é importante considerarmos as TIC como ferramentas pedagógicas que possibilitam aos professores e às instituições de ensino ampliarem suas barreiras físicas, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja permeado pelas diversas relações sociais que permeiam a vida do estudante. Por outro lado, entendemos que evitar a junção de cargas horárias presencial e a distância no mesmo projeto de curso contribui para a centralidade dos sistemas tecnológicos evidenciada por Alonso (2010) e dificulta a construção de uma nova proposta de curso que, ao inserir a tecnologia em seus programas, convida o conceito de educação híbrida a dialogar com os processos formativos eminentemente humanos das trocas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, os aparatos tecnológicos poderiam servir à dinamização desse processo, ampliando os espaços e tempos inicialmente restritos à sala de aula, para que a esfera social do estudante pudesse ser considerada no processo educativo proposto pelas instituições, em um movimento denominado por Moreira e Horta (2020) educação total²⁸. Para isso, por óbvio, as

²⁶ Dourado (2008) afirma que a flexibilização regulamentar aplicada à modalidade EaD obedece a uma lógica privatista dos processos de regulação e gestão da educação superior, e impactam sobremaneira o processo de expansão das IES privadas. A análise dessa flexibilização será desenvolvida no Capítulo 3.

²⁷ Cabe aqui destacarmos que a inserção da tecnologia, como já defendido no decorrer do presente capítulo, é uma possibilidade de enriquecimento curricular, se a compreendermos como processo social e humano. Contudo, a inserção da tecnologia, a partir de sua centralidade do sistema educativo, pode acarretar a desintegração do planejamento e do desenvolvimento do processo educativo, que deve ter como eixo central os objetivos e as possibilidades de troca entre os agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem. Se, como já destacamos anteriormente, o sistema tecnológico assume a centralidade do processo educativo, determinando as possibilidades de interação e o ritmo desse processo, os currículos passam a ser pensados em momentos estanques, o que fragmenta os conteúdos entre parte presencial e parte a distância. Lima, Rodrigues e Cruz (2021) discutem essa perspectiva de fragmentação do currículo ao analisarem as implicações que os conceitos de semipresencialidade e educação híbrida trazem ao ato educativo.

²⁸ A educação total pode ser compreendida como “[...] mais do que a integração de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, a educação híbrida deve afirmar-se como um conceito de educação total caracterizado pelo uso de soluções combinadas, envolvendo a interação entre diferentes modalidades, abordagens pedagógicas e recursos

instituições de ensino precisam de uma infraestrutura tecnológica que permita o acesso aos aparatos digitais, mas, na mesma direção, também de um processo formativo sólido e que caminhe para a obtenção da verdadeira inclusão digital anunciada por Lima (2019), ou seja, como uma superação da visão restrita ao acesso, para que seja possível utilizar o material disponibilizado na rede de forma crítica, autônoma e reflexiva.

A inclusão só será possível quando ficar entendido que a revolução tecnológica e digital em curso, que colocou a informação como base estratégica, favorecendo a inserção dos indivíduos no meio informacional das tecnologias, também requer orientação sobre como obter conhecimento, ou seja, requer que sejam repensadas a formação para isso (LIMA, 2019, p. 85).

Para que essa perspectiva de inclusão digital seja viável em um país como o Brasil, de enormes diferenças econômicas e culturais, a utilização da carga horária a distância e da modalidade a distância em si não deve ser pensada somente para a formação do estudante fora da instituição escolar. Entendemos que a orientação para essa inclusão digital deve estar expressa no planejamento de atividades que, integradas à mediação presencial do professor, possibilitem aos estudantes o aprofundamento dos conteúdos, individual ou coletivamente, a partir das trocas e construções estabelecidas e direcionadas pelo docente, na ausência de sua presencialidade face a face. Ou seja, na construção da tão enfatizada autonomia do estudante em cursos na modalidade EaD, como é o caso dos presenciais que ofertam carga horária a distância.

Em síntese, como enfatizam Moreira e Horta (2020, p. 27), o processo de planejamento também precisa ser híbrido, considerando “[...] que as decisões sejam baseadas no que é melhor para o aluno em função do contexto; que haja uma compreensão clara e uma justificção sólida para a incorporação desta abordagem híbrida; e que as ações sejam cuidadosamente planejadas, criadas e monitorizadas”. Dessa forma, compreendemos que a educação híbrida é uma proposta educacional importante para a compreensão do uso das tecnologias e de como ocorre a humanização dessa utilização a partir da superação da perspectiva instrumental possibilitada pela ferramenta, para caminhar para uma educação digital de qualidade social.

Para Graham (2006), é possível uma instituição pensar a educação híbrida a partir de quatro etapas, que vão desde o planejamento de uma atividade ao institucional para

tecnológicos. A interação das abordagens pedagógicas é consequência direta e indireta da conjugação de diversos recursos, envolvendo espaços diferenciados” (MOREIRA; HORTA, 2020, p. 4).

implementação de um projeto de educação híbrida. Na Figura 8 a seguir, representamos a concepção do autor sobre essas etapas.

Figura 8 - Modelos de educação híbrida



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Graham (2006).

Os modelos trazidos por Graham (2006), classificados por níveis de articulação, ajudam-nos a compreender que a educação híbrida é também um termo polissêmico. Mas isso não quer dizer, como explicam Moreira e Horta (2020, p. 6), “[...] que não exista mais do que um conceito, no entanto isso pode depender da abordagem e do foco, por exemplo, se é mais centrado em aspectos tecnológicos ou mais próximo do potencial pedagógico”. A ilustração da Figura 8, portanto, é importante para identificar qual das proposições estabelecidas pelo autor consta do processo de implementação da oferta de carga horária a distância no IF Goiano.

Compreendemos que a educação híbrida vai além de um modelo de metodologia e, por isso, não vemos como a perspectiva de educação total defendida por Moreira e Horta (2020) possa ser integrada aos modelos estabelecidos por Graham (2006). Para nós, ao estabelecer os níveis de articulação da educação híbrida, Graham (2006) acaba por prenunciar o que Silva, Maciel e Alonso (2017) iriam posteriormente apontar como um voluntarismo das ações didáticas dos professores. Tal compreensão decorre do fato de defendermos que a educação híbrida deve ser compreendida como um projeto educacional com respaldo institucional e político para sua implementação, acompanhamento e avaliação.

Esse processo de voluntarismo pode corroborar para que a educação híbrida acabe por ser compreendida e utilizada como uma junção de cargas horárias, centralizando nos aparatos tecnológicos a definição dos pressupostos didático-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como Graham (2006), Ota (2018) também propõe uma categorização de educação híbrida que tem como foco os processos de ensino e vincula o aprofundamento de seu planejamento e execução às transformações estruturais do processo de ensino-aprendizagem. É o que ilustra o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Categorias dos sistemas de aprendizagem híbrida

Categoria	Descrição
Ativação do Ensino Híbrido (<i>Enabling Blends</i>)	Foca em abordar questões de acesso e conveniência - por exemplo, ações que proporcionam flexibilidade adicional aos alunos ou combina a tentativa de fornecer as mesmas oportunidades ou experiência de aprendizagem, mas mediante uma modalidade diferente.
Melhorias com o ensino híbrido (<i>Enhancing Blends</i>)	Permite mudanças incrementais na pedagogia, mas não altera radicalmente a maneira como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Isso pode ocorrer em ambas as extremidades (presencial e online). Por exemplo, em um ambiente presencial de aprendizagem tradicional, adicionar recursos complementares e/ou alguns conteúdos didáticos que possam ser incluídos de forma online.
Transformando o ensino em Híbrido (<i>Transforming Blends</i>)	Foca numa transformação radical da pedagogia - por exemplo, uma mudança de um modelo em que os alunos desenvolvem ativamente o conhecimento mediante interações dinâmicas. Esses tipos de combinação permitem desenvolver uma atividade intelectual que era praticamente impossível sem a tecnologia.

Fonte: Ota (2018, p. 30).

A pesquisa realizada por Silva, M. (2016) – que analisa como as universidades federais estão ofertando o ensino híbrido em seus cursos de graduação – traz para suas reflexões as análises de Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) sobre como as disciplinas semipresenciais, organizadas mediante voluntarismo e planejamento pontuais, acabam por desmotivar a adesão de professores a um projeto híbrido, dificultando as ações dessa natureza em instituições de educação superior. Sobre as análises dos autores, diz Silva, M (2016, p. 29):

Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) reconhecem a importância da legalização da utilização de disciplinas na modalidade semipresencial por parte das IES, mas afirmam que as instituições superiores têm optado, na implementação dos vinte por cento a distância, por dois caminhos diferentes: o do voluntarismo e o do planejamento pontual. No voluntarismo, a IES deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem a modalidade semipresencial. Já no planejamento pontual, a IES inicia o projeto de implementação de disciplinas semipresenciais naquelas situações que lhes criavam problemas no cotidiano escolar como alunos com pendências, recuperações e reprovações.

No contexto de crescimento do uso das TIC e do acesso às plataformas de aprendizado, o conceito de educação híbrida, tal como o compreendemos, é definida por Lencastre (2013, p. 19) como

[...] uma diversidade e variedade de combinações, como aulas presenciais com o docente e com os colegas e utilização da Internet, participação em aulas não presenciais “a distância”, online ou não, leituras individuais, participação em seminários, workshops e em comunidades online.

O autor considera que, além da junção de momentos presenciais e online, a educação híbrida rompe fronteiras não só de tempo e espaço, mas também de formas e métodos de ensino. De acordo com ele, também a concepção da aprendizagem passa a ser ampliada para diversas experiências que os alunos vivenciam dentro ou fora do ambiente educacional. Como fatores que explicam o fortalecimento da perspectiva da educação híbrida na educação, Lencastre (2013) cita a riqueza pedagógica, o acesso ao conhecimento, a interação, a personalização, os custos e a facilidade de revisão. Esses fatores, conforme o autor, contribuem para a efetivação de um processo de interação e diálogo previamente estruturado, que abrange as potencialidades do ensino online, principalmente em relação à flexibilidade de tempo e espaço, e ao aspecto social e humano que a interação das aulas presenciais permite. Esse aspecto, também abordado por Moreira e Horta (2020), é denominado inovação sustentável, em contraposição à inovação disruptiva, normalmente vinculada à inserção de tecnologias na educação.

[...] um híbrido é a combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. Ou seja, estas inovações (sustentadas) híbridas, incorporando tanto o antigo como o novo, podem assumir-se como uma resposta para o sistema educativo, porque na realidade esta “promessa” do “melhor dos dois mundos” pode aliar com sucesso as vantagens da sala de aula física com os benefícios da educação online, permitindo assim que todos os professores sejam incorporados neste processo de transição e de mudança [...]. Implementar modelos de educação híbrida, não como um processo de disrupção pura, mas como um processo de inovação sustentada, permitirá avançar para a ideia de uma comunidade educativa unida nos seus propósitos de mudança (MOREIRA; HORTA, 2020, p. 6).

Assim, cada momento de aprendizagem, ocorrendo presencialmente ou a distância, tem sua relevância e particularidade no processo educativo e cumpre objetivos distintos. A concepção de uma educação híbrida que dinamize as fronteiras de espaço e tempo e que integre ao processo educativo locais e metodologias variadas, que possam dialogar com mais vivacidade e aprofundamento com os diversos âmbitos da estrutura social na qual o estudante está inserido, parece ser uma forma interessante de contextualizar conhecimentos e propiciar uma formação inicial mais arraigada à formação integral do aluno. Por isso, ela vai além de uma proposta semipresencial concebida pela legislação da época, mas que mesmo revogada ainda traz impactos na concepção da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais.

Na próxima seção iremos nos debruçar sobre a análise das políticas públicas que subsidiam a oferta de carga horária em cursos presenciais, vinculando as reflexões e análises produzidas nos capítulos 1 e 2, essencialmente teóricos. O objetivo é identificar a partir de qual conceito de tecnologia, educação, educação a distância e educação híbrida são produzidos os

instrumentos que regulam a inserção da modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação e educação profissional técnica de nível médio.

3 OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS: A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA

Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Durante a etapa de levantamento bibliográfico, constatamos que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é um tema bastante recorrente nos estudos acadêmicos. Contudo, estudos que analisam os instrumentos legais dessa oferta e da política pública que a regulamenta ainda são pouco explorados²⁹. Pré-selecionamos 88 trabalhos que tratam da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, considerando também aqueles que cuidam da educação híbrida, mas constatamos que somente 19 deles se debruçavam sobre a dimensão política dessa oferta.

Esses 19 trabalhos, que tratam da política pública e/ou institucional da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, compõem parte do referencial teórico da presente pesquisa (Apêndice 1). Nosso intento é utilizá-los no decorrer deste capítulo para análise dos dados levantados e o posterior desvelamento das intencionalidades da construção e implementação dessa política. Esses dados irão contribuir, ainda, para a interpretação dos textos legais das portarias que orientam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais.

Nos capítulos anteriores, tratamos essencialmente da análise histórica e social dos principais temas que dialogam com nosso objeto de estudo e que subsidiam a construção material das políticas públicas que estabelecem a educação mediada por tecnologias, tanto na modalidade EaD como na oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. No Capítulo 1, discorreremos sobre os impactos da concepção de Estado na elaboração e implementação de políticas públicas, em especial das políticas públicas sociais, bem como sobre a construção, a consolidação e o uso do termo tecnologia nas relações de produção capitalista, e apresentamos uma vertente social e crítica do conceito.

Cuidamos também de fazer uma diferenciação entre os termos mais comumente utilizados ou compreendidos como sinônimos, por exemplo, técnica e tecnologia, por compreendermos ser uma distinção necessária quando tratamos da perspectiva cultural e social da tecnologia e a concepção humana da técnica relacionada ao trabalho e ao fazer do trabalhador. A nosso ver, essa compreensão é fundamental para as considerações levadas a

²⁹ Os resultados e a análise do levantamento bibliográfico foram tratados na Introdução.

efeito no Capítulo 2, no qual trouxemos subsídios teóricos que consolidam o nosso entendimento de educação a distância (EaD), e a partir de qual projeto educativo acreditamos que a inserção e o uso da tecnologia e seus aparatos tecnológicos podem contribuir para a construção de uma educação pública crítica e emancipatória.

Por isso, cuidaremos no presente capítulo da análise da política que instituiu a carga horária a distância em cursos presenciais como uma estratégia de implantação da EaD no âmbito da educação brasileira. Estabelecemos como recorte temporal para a análise a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), que permitiu a discussão mais estrutural da EaD pelos diversos sistemas e níveis educacionais (LIMA, 2014).

Compreendemos, todavia, que ao situar a educação a distância em sua trajetória histórica, faz-se necessário ressaltamos que a modalidade, conforme pontua Lima (2014), não foi construída na década de 1990 como uma estratégia da reforma educacional brasileira em curso, fortemente vinculada a um projeto neoliberal de sociedade. Destacamos que a compreensão da trajetória secular, historicamente vinculada a processos de inclusão social, democratização de acesso e encurtamento de distâncias físicas não superadas pela educação presencial em um país de dimensão continental, como é o caso do Brasil, é também um marco da EaD brasileira. Entendemos igualmente que desconsiderar suas contribuições sociais é um equívoco recorrentemente relacionado à modalidade, que muitas vezes é vista somente como a face mercantilizatória da educação superior brasileira.

Uma pesquisa precisa, todavia, de recortes temporais, espaciais e temáticos para que a análise pretendida possa avançar sobre assuntos específicos. No caso desta pesquisa, faremos neste capítulo a análise da política que incluiu a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, inaugurada em 2001³⁰, e discorreremos sobre quais as intencionalidades e direcionamentos dessa política para a educação superior brasileira³¹. A definição da LDB/1996 como marco temporal que legaliza e integra o sistema de educação formal, deu-se também em razão de a legislação aparecer em todos os preâmbulos das portarias que definem e instituem a

³⁰ Essa oferta, iniciada em 2001, conta com a publicação de cinco portarias que estipulam a porcentagem de carga horária nos cursos presenciais de graduação. As portarias de 2001, 2004 e 2016 previam que até 20% da carga horária total do curso presencial de graduação poderia ser ofertada de forma não presencial (cada portaria atribui uma nomenclatura diferente a essa não presencialidade). Já as portarias publicadas nos anos de 2018 e 2019 ampliam esse percentual para 40%. A portaria de 2018 indica também uma série de condicionalidades, tanto para instituição como para o curso, para essa ampliação. Já na portaria de 2019, o percentual permanece em 40% e não indica mais condicionalidades para essa oferta, restringindo-a somente aos cursos de Medicina.

³¹ A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é uma possibilidade curricular para cursos de graduação, definida pela Portaria n.º 2.117/2019, ainda em vigência, e também para os cursos profissionais de educação tecnológica de nível médio, conforme as Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 e recentemente alterado pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021). Para o aprofundamento desse nível de ensino, ver: Antonello Neto (2017).

oferta de carga horária a distância nos cursos de graduação presencial, com base no que estabelecem os artigos 80 e 81 da referida lei.

Outro ponto já abordado no capítulo anterior sobre a análise da oferta de carga horária a distância é a interpretação que muitos dos trabalhos e documentos, selecionados na etapa de levantamento bibliográfico e pesquisa documental, dão à educação híbrida, tratando-a como sinônimo dessa oferta. Resgatando sucintamente a discussão estabelecida no capítulo anterior, reiteramos que educação híbrida é a tradução do conceito denominado *Blended Learning*, que, como afirma Lencastre (2012), foi sendo desenvolvido ao longo dos anos e cuja concepção não pode ficar restrita somente à junção de cargas horárias. Para o autor, essa perspectiva de integração estende-se a uma diversidade de combinações de ações e lugares educativos, propiciada pela inserção das tecnologias educativas nas escolas. Nesse mesmo sentido, Lima, Rodrigues e Cruz (2021, p. 61) apontam para um entendimento social da educação híbrida como

[...] uma proposta interessante para consolidação da política que subsidia a prática de destinação de carga horária a distância nos cursos presenciais, porém considerando a sua real proposta desenvolvida internacionalmente, principalmente no que diz respeito à práticas de ensino-aprendizagem que aliem a perspectiva socializadora do processo de aprendizagem e as inovações decorrentes da inserção da tecnologia, com o objetivo de dinamizar práticas pedagógicas e o papel do aluno de graduação na formulação de conceitos científicos, como base de sua formação inicial.

O estudo de Lima, Rodrigues e Cruz (2021) identifica que os instrumentos que regulam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação, ao se absterem de instituir maiores definições e direcionamentos a tal prática, acabam por consolidar a ideia de que seu uso se resume a uma aprendizagem fragmentada, ora realizada em um ambiente virtual, ora em uma sala de aula convencional. Em certa medida, essa concepção fragmentada é também identificada na modalidade a distância, como pontua Alonso (2010) ao indicar que a sua não presencialidade ocupa um papel mais central do que a organização do processo educativo.

Comprendemos que, em especial em uma perspectiva pedagógica que se propõe a conciliar modalidades distintas dentro de uma mesma concepção curricular, o preponderante seria a organização curricular subsidiada por políticas públicas que consolidassem as esferas de formação docente e de infraestrutura pessoal e tecnológica. É nisso que reside a construção de um projeto realmente inovador e de qualidade, como pregam os documentos dos organismos multilaterais quando acenam para a importância das TIC na educação.

Mas como vimos no Capítulo 1, a concepção de tecnologia sustentada nesses documentos aproxima-se dos conceitos de tecnicismo e determinismo tecnológico, afastando assim a definição de políticas públicas que se prezem pela organização do processo educativo, tal como apontam Alonso (2010) e Lima (2014). Compreendendo a educação como política pública, Azevedo (1997) acena para a importância de se construir uma noção de Estado, tendo em vista “[...] os fenômenos de hipertrofia e complexificação do Estado, decorrentes do aprofundamento de sua intervenção na sociedade” (p. 6).

Dessa forma, traçamos um paralelo entre a necessária intervenção do Estado, como definidor de políticas públicas, e o desvelamento de quais necessidades passam a ser assumidas por um Estado economicamente dependente e regido pela égide do neoliberalismo, doutrina que objetiva o aprofundamento da dependência econômica, social e tecnológica de países periféricos, como é o caso do Brasil.

Nos capítulos anteriores e apoiadas nos estudos de Pochmann (2017), Amaral (2019), Dourado (2019) e Leher (2019), já traçamos algumas indicações que sustentam ter havido uma inflexão das políticas públicas pós-golpe de 2016 e que vem se aprofundando com as ações do governo Bolsonaro (2019-atual). Essa inflexão, como já assinalamos anteriormente, baliza o enfraquecimento de políticas sociais, desestruturando o processo de industrialização nacional, com vistas ao fortalecimento econômico da burguesia nacional e da financeirização da economia, nos moldes identificados por Chesnais (1996) e Wallerstein (2001).

Pochmann (2017), Amaral (2019), Dourado (2019) e Leher (2019) convergem no entendimento de que essa concepção ultraliberal também fortalece a defesa da retirada do Estado das ações de acompanhamento e avaliação das políticas públicas, em específico das sociais, atribuindo ao mercado essa competência. Assim, seriam também flexibilizadas as estruturas de acompanhamento e avaliação das políticas públicas, para que o crescimento se oriente apenas por razões de ordem econômica.

Com base nessas premissas destacadas até aqui e desenvolvidas com maior especificidade nos capítulos anteriores, interessa-nos identificar as motivações, os preceitos e as influências da política que regula a oferta de carga horária a distância. Esta análise tem em vista as ações intervencionistas na área, em especial a partir de 2016, quando foram publicadas três portarias regulatórias em um intervalo de quatro anos, conforme visto anteriormente. Leher (2010, p. 371-372 *apud* SEKI, 2014, p. 26) alerta, porém, que essa análise não deve se circunscrever apenas

[...]à legislação, investigando os dispositivos legais e normativos dos governos e seus programas como se esta base empírica pudesse, por si só, tornar inteligível, a política educacional de um determinado governo. Embora o exame das medidas normativas e dos programas de governo seja imprescindível, ater-se a eles é um método insuficiente, pois oculta os contextos histórico, econômico e político, que, afinal, conferem sentido a determinadas medidas governamentais. Ademais, este método em geral desconsidera a correlação de forças no interior dos governos e destes com as classes sociais. Não é raro verificar medidas legais que indicam certos compromissos de caráter “progressista”, mas que, ao serem implementados, somente o são em seus aspectos mais retrógrados.

Nossa definição pela análise da política e dos instrumentos de 2016, 2018 e 2019³² foi motivada pela constatação de Pochmann (2017) de que, após o golpe de 2016, o padrão de políticas públicas sofreu uma inflexão, com o aprofundamento das políticas neoliberais no país. Em seu texto, o autor aponta que esse processo de inflexão buscou um realinhamento com o centro global capitalista, comprometendo o projeto da soberania nacional³³.

No trajeto das cadeias globais de valor, as possibilidades de defesa dos interesses e da soberania nacional, desde a ascensão do atual governo, limitaram-se bastante, salvo aquelas passíveis de incorporação no interior da segunda onda de globalização capitalista. Nesse sentido, tende a ganhar maior impulso o curso de primazia do que há de recursos naturais disponíveis e de promoção da exportação dos produtos primários, acrescido do esforço interno para tornar o fundo público sustentáculo de longo ciclo dos lucros da financeirização da riqueza (POCHMANN, 2017, p. 321).

Ao analisar as políticas pós-golpe (*impeachment* da presidente Dilma Rousseff), Amaral (2019) e Leher (2019) conceituam aquele momento histórico e político como o da implantação de políticas ultraliberais, com o distanciamento ainda mais aprofundado do Estado na definição de políticas sociais. Ambos os autores apontam o caráter autocrático dos governos que se sucederam –Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-atual) –, concepção que pode ser analisada sob a ótica de destruição de preceitos da Constituição de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, essa carta é considerada um marco democrático do país, mas desde o golpe de 2016 vem sofrendo alterações (ou propostas de alterações) sistemáticas que visam minar as instituições públicas de caráter social, em especial a educação e a saúde pública.

Leher (2019) trata da vinculação – segundo ele, quase íntima – entre as políticas do governo Bolsonaro e o atendimento à classe dirigente como bloco no poder, ressaltando a necessidade de ajustes nas políticas públicas em prol dos interesses econômicos de curto prazo

³² Portaria MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016; Portaria MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018; Portaria MEC n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

³³ Para melhor compreensão dos instrumentos de 2001 e 2004, ver: Segenreich (2009, 2012, 2014), Oliveira (2012), Rodrigues Júnior e Fernandes (2014) e Silva, M. (2016).

do capital. Análise semelhante é realizada por Dourado (2019, p. 9), quando aponta uma “[...] intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas”.

Tendo como pressuposto teórico esse realinhamento de políticas identificado por Pochmann (2017) e tratado nos textos de Amaral (2019), Dourado (2019) e Leher (2019), analisaremos a seguir documentos que tratam da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação, e como essas questões aparecem, deliberadamente ou não, nos processos que compõem as portarias que flexibilizam sobremaneira a oferta da EaD em cursos presenciais³⁴.

Apoiadas ainda na definição de Azevedo (1997) sobre a análise da educação como uma política social e com a compreensão de que a política pública é a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”, propomo-nos a fazer a análise dessas ações, a fim de identificar as “[...] estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* de sua condensação” (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Dye (1972, p. 3), ao conceituar a expressão política pública, indica uma perspectiva que dialoga com nossa reflexão ao apontar que “[...] política pública é o que o governo escolher fazer ou não fazer” (Tradução nossa³⁵). E é justamente a escolha entre o que fazer e o que não fazer que nos interessa analisar. Para tanto, iremos além do estabelecido nos instrumentos regulatórios, evidenciando, a partir de pesquisas de associações de educação superior, quais intencionalidades encontram-se expostas ou veladas na definição da política da oferta de carga horária a distância nos cursos de graduação.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LEGAL E OS SETORES DE INFLUÊNCIA

A fim de conseguirmos identificar os objetivos que constroem o percurso metodológico que integram este capítulo, além da análise dos textos legais das portarias que autorizam e regulam a carga horária de educação a distância em cursos presenciais de graduação (CHEaD) e de textos acadêmicos que tratam da análise dessas portarias, iremos

³⁴ Destacamos que a opção de analisar a política de oferta de carga horária em cursos presenciais que regulam a prática na educação superior deu-se pela falta de subsídios de análise para os cursos de educação profissional de nível médio. Isso ocorre porque até o ano de 2021 esses cursos eram regulados por um parágrafo das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/ CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, vigente durante o recorte de análise temporal deste trabalho, ou seja, 2001-2019.

³⁵ “*Public policy is what the government choose to do or not to do*” (DYE, 1972, p. 3).

nos dedicar a uma pesquisa documental sobre os processos de construção dos instrumentos legais e os fatores de influência da construção dessa política. Para tanto, selecionamos textos encontrados no site da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FORUM) e do documento analítico CENSO EaD.BR 2017/2018, produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Nas primeiras pesquisas sobre o tema, ainda durante a etapa de elaboração do projeto, buscamos dados e relatórios quantitativos sobre a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais nos sites oficiais da educação superior, relativos ao período de 2002 a 2018, e não identificamos no Censo da Educação Superior, produzido pelo Inep, nenhuma informação. Para essa busca inicial, utilizamos o comando de busca automática dos documentos com os descritores: “semipresencial” e “20% EaD”. A busca foi realizada nos documentos “Resumo técnico – censo da educação superior” de 2002 a 2005, “Sinopse Estatística da Educação Superior” de 2006, e “Resumo técnico – censo da educação superior” e “Sinopse Estatística da Educação Superior” de 2007 a 2019³⁶.

No processo de levantamento bibliográfico encontramos alguns artigos sobre o tema no site da ABED e, com o aprofundamento da pesquisa, localizamos um relatório analítico elaborado pela associação, denominado CENSO EaD.BR, que traz alguns dados que apresentamos no decorrer deste capítulo. Foi também com a leitura do trabalho de Fonseca (2020) que identificamos a influência exercida pela ABED na definição de pontos importantes da elaboração do Decreto n.º 9.057/2017³⁷, e por isso decidimos incorporar a análise desse documento, em busca de estabelecermos o processo de influência desse órgão na formulação das políticas. Essa influência também é suscitada no texto de Lima (2013), quando a autora, ao analisar os dados de sua pesquisa, identifica que os setores do governo têm tido uma interlocução com esse órgão:

Esse mesmo entrevistado observou que estão em início algumas interlocuções com a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), mas, enfatizamos a necessidade de interlocução e inserção societária que atenda um número de representantes de entidades e representações sociais mais ampliado (p. 226).

³⁶ Todos esses documentos estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/> Acesso em: 17 mar. 2021.

³⁷ Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que 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.

Com o desenvolvimento da pesquisa, as informações sobre dados dos cursos presenciais que ofertam carga horária a distância foi se tornando menos preponderante nos percursos metodológicos que vínhamos desenvolvendo, interessando-nos maiores aprofundamentos em questões conceituais e aspectos históricos e econômicos da construção da política que subsidia essa oferta. Dessa forma, ainda que o relatório analítico produzido pela ABED entregue alguns dados relativos aos cursos semipresenciais³⁸, compreendemos que uma análise que pendesse à compreensão, contextualização e validação desses dados caminharia para uma pesquisa diferente da que nos propusemos realizar nesta dissertação.

Temos ciência da importância de pesquisas acadêmicas que tratam de desvelar essas questões apontadas, uma vez que a ausência de dados oficiais sobre essa oferta prejudica a identificação da extensão da implementação e dos instrumentos de acompanhamento e avaliação. Mas compreendemos também que localizar a elaboração dos instrumentos que regulam o uso da EaD na educação presencial, bem como a análise das influências de diversos setores da educação sobre esse tema, em especial as das associações privadas, é basilar para conseguirmos realizar um tratamento de dados mais qualificado em pesquisas futuras.

Dessa forma, ao realizarmos a leitura dos textos e da análise dos dados apresentados no CENSO EaD.BR 2017/2018, a fim de levantar informações que revelassem alguma questão importante sobre a construção da política de oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, expandimos nossa análise para outras associações que tratam da educação privada no país. O que nos motivou foi a afirmação de Segenreich (2014) de que a implantação dos 20% em EaD na carga horária dos cursos presenciais foi uma resposta à pressão que as instituições de ensino particular estavam fazendo para iniciarem projetos com propostas de ensino híbrido. A necessidade de encontrar uma brecha regulamentar para a oferta da EaD, conforme a autora, ocorreu em razão de atrasos no processo de credenciamento, regulados pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

Até outubro de 2001 (quando foi publicada a primeira portaria objeto de estudo) somente 12 pareceres de credenciamento tinham sido aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Logo, havia interesse no sentido de estabelecer uma brecha na exigência de credenciamento institucional para permitir o início desta “prática” (SEGENREICH, 2014, p. 3).

³⁸ Mesmo com a alteração da portaria que extinguiu o termo semipresencial dos instrumentos legais, o CENSO EaD.BR mantém essa nomenclatura para nomear a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, ainda que fosse inserida uma breve explicação nos censos de 2017 e 2018 que distinguia o termo semipresencial do que foi estabelecido nos instrumentos legais, indicando que as instituições de ensino apresentaram compreensões distintas sobre o termo. Nos documentos também encontramos o termo híbrido, que é usado ora como sinônimo de carga horária a distância em cursos presenciais, ora como uma proposta inovadora de curso.

Tendo em vista o exposto e cientes de que em alguns casos a emissão de portarias pelos órgãos públicos são precedidas de um processo administrativo de juntada de documentos e encaminhamentos institucionais, solicitamos ao Sistema de Informação ao Cidadão do Ministério da Educação (SIC-MEC) cópia integral dos processos que compõem a elaboração e publicação das portarias de 2001, 2004, 2016, 2018 e 2019. Desse pedido, recebemos a íntegra dos processos das portarias de 2016, 2018 e 2019. O gestor do SIC-MEC informou, em resposta à solicitação feita no site, que as portarias de 2001 e 2004 não constam de processo, e por isso foi enviada somente a cópia da portaria já amplamente disponibilizada na internet.

3.1.1 Análise dos processos de elaboração das Portarias de 2016, 2018 e 2019

Como visto nos capítulos anteriores, a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e reconhece no art. 80 a EaD como uma prática educacional instituída legalmente. Dois anos depois da promulgação da LDB, o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, definiu o que é educação a distância e estabeleceu as regulamentações dessa “forma de ensino” (BRASIL, 1998).

A legislação que ampara a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais data de 2001, ano da publicação da primeira portaria sobre o tema. Nesses 19 anos de existência legal, foram publicadas outras quatro portarias – cada uma delas revogando integralmente os textos da imediatamente anterior –, baixadas em 2004, 2016, 2018 e 2019³⁹. Nesse sentido, é importante compreender a especificidade da portaria como instrumento legal, que, conforme indica o Ministério da Justiça e Segurança Pública, é o instrumento pelo qual o Ministro de Estado “[...] estabelece instruções e procedimentos de caráter geral necessários à execução de leis, decretos e regulamentos, e praticam outros atos de sua competência” (BRASIL, [online], p. 19).

Todas as portarias que estabelecem o uso de carga horária a distância em cursos presenciais fazem alusão aos artigos 80 e/ou 81 da LDB, estabelecendo de forma clara a vinculação entre a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais e a modalidade

³⁹ As portarias indicadas no texto compõem a organização da implementação dessa oferta, que inicialmente foi pensada como 20% da carga horária total do curso de graduação, e a partir de 2018 passou a regular a possibilidade de até 40% do curso de graduação presencial, conforme visto no Capítulo 2. A análise da íntegra dos textos das portarias é objeto da seção 3.2. A escolha metodológica pela introdução da construção da agenda levou em consideração que as análises dos instrumentos jurídicos poderiam ser mais aprofundadas se compreendêssemos o contexto em que foram produzidos.

a distância. Isso possibilita, portanto, a compreensão de que a política de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação é parte do processo de implementação da modalidade a distância no ensino superior brasileiro.

Como veremos na análise da documentação que compõe o corpus da presente pesquisa, a oferta de carga horária a distância configurou-se como uma possibilidade de utilização da modalidade por instituições que não atendiam às exigências para o credenciamento por ocasião da publicação do Decreto n.º 2.494/1998, conforme pontua Segenreich (2014). Aprofundando a análise desenvolvida pela autora, pudemos identificar que a definição da política sobre a carga horária a distância continua sendo pensada não apenas para sanar a demora da tramitação de processos de credenciamento, mas também como uma estratégia para minimizar os gastos e para compensar a queda do financiamento do FIES, em especial a partir de 2016.

Em abril de 2011, a CM Consultoria apresentou um documento no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior intitulado “Estudos e Projeções: Panorama e Propostas”, que trazia um “[...] conjunto de informações e reflexões sobre os vários cenários da educação e o desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior até o ano de 2015” (CM CONSULTORIA, 2011, p. 6). No que diz respeito à oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, o documento trouxe uma reflexão sobre a utilização da estrutura física das instituições e a dinamização do uso da CHEaD para a ampliação de vagas.

“Em relação à oferta, presencial ou a distância, a diferença reside na maneira como o conteúdo do curso é trabalhado, o que claramente influi na forma de absorção dos conhecimentos. No Brasil predomina ainda o ensino presencial, entretanto, a modalidade EaD, seja para bacharelados, licenciaturas ou CST's, vem ganhando volume com o passar dos anos e é a grande ‘alavanca’ de crescimento do setor. Inegavelmente, a graduação a distância em um futuro próximo será detentora da maioria das matrículas da graduação por diversos fatores que trataremos a seguir. Entretanto, o Brasil dispõe hoje de uma enorme infraestrutura física disponível para atendimento presencial e esta estrutura também deve ser aproveitada na busca pelo aumento dos níveis quantitativos e qualitativos do ensino superior brasileiro. Com a entrada definitiva da tecnologia na educação, em sentido lato, o desafio se concentra na ampliação do acesso ao ensino bem como na maximização do uso da infraestrutura existente e ainda bastante ociosa. Isso equivale a dizer que devemos dar um salto quântico da educação 1.0 para a educação 3.0, mais adequada ao contexto de mudanças no qual vivemos hoje. Trata-se de um desafio conjunto entre sociedade, governo e iniciativa privada em busca de um único ideal com reflexos diretos no crescimento do país. Como dito, o desafio está lançado.

[...]

“A necessidade do momento enseja uma revisão no ensino presencial não necessariamente na forma de oferta, mas na abordagem contextual do aprendizado em sala de aula. Não se pode abrir mão de toda esta estrutura desenvolvendo-se ações unicamente no âmbito do ensino a distância, antes aproveitá-la o máximo possível. É uma questão de interação social, muito mais profunda e eficaz, plenamente humana, onde as tecnologias têm caráter complementar. A

disseminação do conhecimento ainda é uma questão de ‘pele’, de contato” (CM CONSULTORIA, 2011, p. 27, 28).

Em 2013, a ABMES realizou o seminário “Pequenas e médias IES: tendências e oportunidades”, e em uma plenária um de seus representantes apresentou um documento que propunha que as IES pequenas (no documento, denominadas faculdades) deveriam ter acesso mais facilitado à EaD. Em contrapartida, apontou que, apesar de a maior parte dos presentes ter a intenção de utilizar a cota de 20% de conteúdos a distância nas atividades presenciais, não o fazia por falta conhecimento e de experiência sobre o tema. Por isso, a EaD nas Pequenas e Médias Instituições de Educação Superior (PMIES) estavam mais vinculadas à adoção da porcentagem de 20% em EaD nos cursos presenciais do que naqueles integralmente ofertados na modalidade a distância.

"E, em terceiro, um ponto que foi bastante discutido e que não se chegou a consenso: o uso do ensino a distância. Muitas das faculdades têm muita dificuldade em usar o ensino a distância, não conseguem usá-lo e outras sentem um grande temor pela ameaça das instituições grandes que têm ensino a distância a baixo preço. Então isso dificulta a vida das instituições. Sr. José Roberto Covac: Observação interessante, pois no grupo que estávamos, as faculdades não utilizam o semipresencial.

[...]

"Sobre o uso da EAD pelas IES – 20% ou 100% – das nossas 16 participações do grupo, pouquíssimas utilizam essa modalidade.

Mas é expressiva a quantidade de instituições que planeja utilizar Educação a Distância para fomentar algum auxílio nas suas atividades presenciais. Entretanto, pouquíssimas pretendem ir além dos 20% e ter cursos diretamente ligados à Educação a Distância. Sra. Tereza Cristina Rodrigues da Cunha: Do nosso grupo de 13, somente um oferece o curso a distância. Os demais não se manifestaram"

[...]

"No nosso grupo – e também nos demais – houve uma discussão muito forte sobre a EAD no que se refere aos problemas de implementação dessa modalidade e à concorrência com os grandes grupos. A EAD é uma realidade e precisa ser implementada. Parece-me que o grande problema [...] demonstrado em alguns grupos, é que também as instituições, as faculdades, têm que ter um acesso mais facilitado para conseguir implementar a EAD. Por outro lado, curiosamente as instituições não estão utilizando os 20% do semipresencial, porque não têm experiência na área. Uma coisa acaba concorrendo com a outra, então é necessário que as instituições se preparem para implementar a EAD.

(ABMES, 2013, p. 83, 86, 90)

Os trechos da plenária destacados a seguir deixam claro o jogo de tensão entre a ABMES, o MEC e as secretarias do ministério no que tange aos processos de regulação e supervisão das pequenas e médias instituições de ensino superior (PMIES).

" Na verdade, esse seminário representou o início de uma sequência de trabalhos que serão desenvolvidos pela ABMES, no contexto das pequenas e médias IES. Temos agora que transformar as contribuições dos expositores e as conclusões dos grupos de trabalho em documentos, ações e projetos que possam atender aos 70% de

instituições, que na realidade têm entre 2.000 e 2.500 alunos, que é uma quantidade realmente grande. Se retiradas do sistema, tal como demonstrado na parte da manhã, causariam um colapso na oferta da educação superior. Vi muitas vezes dizerem o seguinte: em cinco anos, as instituições com menos alunos vão sumir. Isso já diziam há dez anos e particularmente não acredito, porque elas têm uma importância diferenciada onde estão. O que precisam é serem compreendidas, principalmente pelos órgãos de regulação, e enquadradas em um regime jurídico correto.

"Sr. Sólon Hormidas Caldas – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior ABMES: Gostaria de complementar o que o Professor Gabriel falou. Estamos dando início a um processo de desenvolvimento de ações para auxiliar as pequenas e médias IES. A ABMES vem trabalhando insistentemente junto ao MEC, há algum tempo, com relação aos problemas que foram postos aqui por todos vocês, principalmente no aspecto de regulação e avaliação. As questões do CPC, IGC, do instrumento diversificado para as faculdades, da não exigência do número de mestres e doutores para a faculdade fazem parte da pauta da ABMES com o MEC. Sai Ministro, entra Ministro, sai Secretário, entra Secretário e estamos lá discutindo para que possamos conseguir essas mudanças, que são necessárias para que as faculdades possam continuar a trabalhar e atuar desenvolvendo as suas atividades, nas suas cidades e nas suas regiões. Anotei algumas ações que temos desenvolvido, só para conhecimento de vocês, porque às vezes quem está de fora pensa que estamos olhando as coisas acontecerem e não estamos tomando providências. No que se refere ao processo de regulação e avaliação, ontem mesmo tivemos uma reunião no MEC com o Secretário da Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres), Jorge Messias, para tratar da questão dos instrumentos diversificados para as faculdades. Esse é um pedido antigo e que está sendo discutido também no âmbito da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)" (ABMES, 2013, p. 91, 92, 94).

Em 2014, a ABMES enviou um ofício aos associados marcando o estreitamento de laços da associação com as PMIES. No documento, a entidade reiterava as dificuldades das instituições no que tangia aos processos de regulação e supervisão, e apresentava aos associados a proposta de um curso de formação para o desenvolvimento da modalidade a distância e a implementação dos 20% EaD nos cursos presenciais. Destacamos a seguir as partes do ofício que trazem maiores contribuições à pesquisa.

“Uma das mais importantes características da expansão e atual configuração do sistema educacional brasileiro é a presença marcante de pequenas e médias instituições de ensino superior (PMIES) com até 3.000 alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Segundo o Censo da Educação Superior 2012, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), as PMIES representam 63% do total de instituições no Brasil e 67% do total das instituições privadas.

[...]

“Consciente de seu papel e de sua missão, a ABMES estabeleceu como meta da atual gestão enfrentar o desafio de conhecer esse universo visando contribuir para a definição de linhas de ação e de políticas públicas, capazes de garantir a permanência, a sustentabilidade e a competitividade das PMIES no sistema federal de ensino superior.

[...]

“No entanto, as PMIES enfrentam sérios problemas. De um lado, a queda na taxa de matrículas, a deterioração da saúde financeira, o aumento da inadimplência e da evasão e as dificuldades na captação de alunos e, de outro, o rigor das normas de avaliação e de regulação do MEC que resulta em cortes de vagas, desligamento de programas de apoio financeiro ao aluno, arquivamento de processos de cursos em tramitação, fechamento de cursos entre outras medidas.

“Com o objetivo de deslanchar o processo, o relatório completo da pesquisa foi apresentado pela ABMES ao Ministro Henrique Paim e aos dirigentes do MEC, oportunidade em que foram discutidas as propostas àquele órgão visando garantir a permanência das PMIES no sistema educacional.

[...]

“Para dar sequência ao projeto, planejamos a realização de uma série de cursos online com o objetivo de promover a capacitação das PMIES. O primeiro curso será focado nos aspectos pedagógicos e tecnológicos do ensino a distância, cujas características explicitamos a seguir:

Programa:

Módulo Introdutório – Introdução ao tema do curso e apresentação do conteúdos que serão abordados.

Módulo I – Fundamentos Pedagógicos da Educação a Distância no ensino superior suas modalidades e formatos.

Módulo II – Sistemas que podem ser utilizados para a promoção do ensino a distância, suas necessidades técnicas e implantação inicial. Utilização nos cursos superiores presenciais reconhecidos de até 20% da modalidade semipresencial, previstos na Portaria MEC no 4.059/2004.

Módulo III – Formação de equipe de profissionais, processos e procedimentos necessários para a implantação da fábrica de cursos e gestão acadêmica de matrículas e inscrições. Módulo IV – O mercado de EAD no Brasil e no mundo. Estudos de casos sobre modelos de Educação a Distância já implantados.

Módulo V – Oficina de aplicação prática do conhecimento: implementação de LMS e criação de um curso inicial na modalidade a distância.” (ABMES, 2014, [online])

Em 2015, em novo ofício enviado aos associados, a ABMES reforça necessidade da adoção de carga horária a distância em cursos presenciais, retirando da divulgação de suas ações os processos formativos destinados aos cursos totalmente a distância. Outra questão que chama a atenção no teor do documento é o papel que a associação assume de acompanhar e supervisionar as ações de apoio às PMIES.

“Com a finalidade de propor, acompanhar e supervisionar as ações destinadas a apoiar as PMIES, no âmbito da ABMES e junto aos órgãos governamentais e não governamentais, temos a satisfação de comunicar-lhes que foi instituída a Câmara Especial para as Pequenas e Médias Instituições de Ensino Superior, cujas atividades são encaminhadas pela Diretoria Executiva da ABMES, sob a coordenação da presidência da entidade.

[...]

“Para tanto, a Câmara irá oferecer, dentro dos benefícios já prestados pela ABMES a seus associados, um atendimento especializado às IES de pequeno e médio porte nos seguintes serviços:

- realização de cursos online para capacitação de recursos humanos das instituições;
- assessoramento jurídico e acadêmico especializado para as demandas das PMIES por meio do atendimento eletrônico no endereço faleconosco@abmes.org.br;
- agendamento para atendimento pessoal das demandas jurídicas e acadêmicas das PMIES, na sede da ABMES;

- workshops para orientações e capacitação de pessoal nas diversas áreas;
 - envio de legislação de interesse das PMIES com orientações de nossos consultores;
 - apoio para a implementação de 20% de ensino semipresencial na carga horária presencial nos cursos oferecidos pelas PMIES, nos termos da Portaria Ministerial no 4.059/2004”. (ABMES, 2014, [online]).

Outro documento que traz algumas indicações importantes do posicionamento da ABMES sobre as dificuldades relacionadas ao processo de regulação das PMIES e o uso de CHEaD como uma estratégia de maximização de lucros dessas instituições foi a palestra “O censo 2014 e a realidade 2016”, ministrada por Prof. Carlos A. Monteiro, disponibilizada no site da ABMES por meio da apresentação de *power point* (ABMES, 2016) e que compôs o seminário da associação realizado em 2016. Entre os itens que constam do *power point* destacamos os seguintes:

- I- o entendimento de que o impacto nas regras do FIES, estabelecidas pela Portaria Normativa n.º 21, de 26 de dezembro de 2014, trouxeram prejuízos as PMIES;
- II- a exposição do que denominam como “efeitos perversos da concentração”, evidenciando a concentração de vagas e matrículas em poucas IES com mais de 5.000 mil estudantes;
- III- o aumento para 40% que já está presente no seminário de 2016, sendo que a alteração desse percentual só foi alvo de discussão da portaria de 2018, como veremos no desenvolver desta seção (ABMES, 2016, online).

Em setembro de 2016, a Coordenadoria-Geral de Regulação da Educação Superior a Distância (Coread) deu início ao processo de elaboração da Portaria n.º 1.134, que iria revogar a que estava em vigor (Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004). Entre as principais alterações, a nova portaria previa a flexibilização das exigências para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, até então restrita a cursos já reconhecidos pelo MEC. A elaboração da Portaria n.º 1.134 durou três meses, e foi publicada em dezembro de 2016. O Quadro 5 a seguir traz os principais documentos que orientaram a publicação dessa portaria.

Quadro 5 - Principais documentos que compõe o processo da Portaria n.º 1.134/2016

Data	Documento	Remetente	Destino	Resumo do documento
09/09/2016	Nota técnica n.º 30/2016/COREAD/DIREG/SERES/SERES	Coordenadoria-Geral de Regulação da Educação Superior a Distância	não informa	Proposta de revogação da Portaria Ministerial n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, com justificativas técnicas da coordenação.
15/09/2016	Memorando n.º 1169/2016/CGLNRS/DP R/SERES/SERES	Coordenadoria-Geral de Legislação e Normas de Regulação e Supervisão da Educação Superior	CONJUR/MEC	Solicita análise jurídica da minuta de alteração da Portaria.
16/09/2016	Parecer n.º 01179/2016/CONJUR-MEC/CGU/AGU	Advogado da União	não informa	Análise jurídica do instrumento
10/10/2016	Portaria aprovada	não se aplica	não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos anexados ao processo 23000.039801/2016-36

No documento “Nota técnica n.º 30/2016/COREAD/DIREG/SERES/SERES”, expedida pela Coordenadora-Geral de Regulação da Educação Superior a Distância, a responsável pela Coread aponta, como justificativa para liberar a restrição da oferta de carga horária a distância a cursos de graduação ainda não reconhecidos, as razões institucionais consideradas pela Seres em outro processo, dentre as quais destacamos os trechos a seguir.

“[...] zelar pela elaboração de projetos pedagógicos que proponham a utilização da metodologia EaD, atentando para o envolvimento do estudante, os materiais veiculados, as equipes multidisciplinares envolvidas na gestão das disciplinas e os recursos tecnológicos, pois tratam-se de aspectos presentes nos projetos de curso das instituições de ensino superior, que devem ser comprovados documentalmente, bem como materializados em suas instalações, cuja confirmação, pelo MEC, se dá durante realização da avaliação in loco, em processo regulatório, para fins de reconhecimento do curso.

“Resta, portanto, incoerente que o aluno seja impedido de exercitar a utilização de novas tecnologias caso seu curso não tenha ainda alcançado o reconhecimento. Em situações em que se evidencia o interesse da instituição de ensino, a existência de projeto pedagógico qualificado e de recursos materiais pertinentes à sua execução, a oferta de disciplinas com a utilização de metodologias da modalidade a distância deve ocorrer em benefício do aluno.” (COREAD, 2016).

Algumas informações sobre as tendências de crescimento dos cursos presenciais que ofertavam carga horária a distância podem ser analisadas no CENSO EaD.BR 2017/2018, que traz dados específicos sobre cursos semipresenciais. Se observarmos o número de matrículas em cursos “semipresenciais”, iremos constatar um crescimento superior a 515% entre os anos de 2016 e 2017, período subsequente à publicação da Portaria n.º 1.134/2016, que franqueou a oferta de carga horária a distância a todos os cursos de instituições que tivessem ao menos um curso aprovado. Antes dessa portaria, somente os cursos presenciais de graduação já

reconhecidos poderiam ofertar até 20% de sua carga horária a distância. A concessão a cursos ainda não reconhecidos foi denominada por Segenreich (2006, 2009) invasão da EaD. A evolução do número de matrículas no período de 2009 a 2017 pode ser conferida na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3- Evolução do número de matrículas, por tipo de curso

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Totalmente a distância	538.3320	656.524	817.887	1.141.260	692.279	519.839	498.683	561.667	1.320.025
Semipresenciais	-	-	-	336.223	190.564	476.484	609.338	217.175	1.119.031

Fonte: Adaptado de ABED (2018, p. 67. Grifo nosso).

Para compreendermos a retração das matrículas no ano de 2016 nos cursos semipresenciais, selecionamos um dado da apresentação da CM Consultoria no seminário da ABMES, que destaca a redução dos contratos do Fies naquele ano. Na Tabela 4 a seguir, destacamos os prejuízos causados às instituições privadas de educação superior com mais de 20 mil alunos com a publicação da Portaria n.º 23, de 29 de dezembro de 2014, no que diz respeito aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Tabela 4 - Análise de contratos do Fies 2007-2016

Exercícios	Contratos FIES/ano	Evolução	Contratos FIES Acumulado	Evolução
2007	49.770	ano base	285.583	ano base
2008	33.319	-33,1%	318.902	11,7%
2009	32.741	-1,7%	351.643	10,3%
2010	75.932	131,9%	427.575	21,6%
2011	153.570	102,2%	581.145	35,9%
2012	368.841	140,2%	949.986	63,5%
2013	557.192	51,1%	1.507.178	58,7%
2014	732.000	31,4%	2.239.178	48,6%
2015	313.900	-57,1%	2.553.078	14,0%
2016	250.279	-20,3%	2.803.357	9,8%

Elaboração: CM Consultoria
 Até 2009: gráfico divulgado em relatório do MEC quando da alteração do programa para o denominado à época de "Novo FIES".
 2010-2013: Relatório de Gestão do Exercício 2013 - FIES, publicado pelo MEC em Março /2014 - Contratos Formalizados por Exercício - Tabela de Apelo 1, página 10.
 2014: declarações dadas à imprensa pelo Ministro da Educação. 2015: CGU/MEC em matéria da Folha SP de 08/01/2016 ("Quase metade atrasa pagamento do FIES"); 2016: anúncio do Ministro Mercadante em matéria OESP de 26/01/2016.

CM Consultoria 16

Fonte: ABMES (2016, [online]).

Os dados da Tabela 4, associados à análise de consultorias educacionais, revelam a vinculação entre a flexibilização das condicionalidades e o aumento da porcentagem de carga horária EaD em cursos presenciais como uma estratégia das instituições, em especial as de pequeno e médio porte, para sobreviverem sem o aporte do Fies.

Segundo Luiz Trivelato, sócio da Educa Insights, **o aumento expressivo na graduação híbrida está relacionado a uma combinação de cenário econômico e redução do Fies**, programa de financiamento estudantil do governo. Suas projeções mostram que, entre 2012 e 2016, uma parte da população ascendeu para a classe média, com condições financeiras para arcar com uma mensalidade entre R\$ 200 e R\$ 700. Nesse mesmo período, a oferta de Fies explodiu e as pessoas preferiram contratar o financiamento estudantil do governo, que tinha taxa de juros de apenas 3,4% ao ano e era aberto para alunos com renda familiar de até 20 salários mínimos. As regras do programa de crédito foram alteradas e, agora, muitos estudantes não estão conseguindo obter o financiamento, nem pagar uma mensalidade de graduação presencial, cujo preço oscila de R\$ 750 a R\$ 1,4 mil (sem considerar as faculdades premium e cursos de medicina). Já a mensalidade do curso híbrido vai de R\$ 450 a R\$ 900. Ou seja, essa modalidade atende à parcela da população que não tem condições financeiras para pagar um curso presencial, mas não quer uma graduação 100% online, que custa entre R\$ 200 a R\$ 500. **"O curso híbrido tem sido a resposta à ausência do Fies"**, disse Trivelato (KOIKE, 2018, [n.p.], grifo nosso).

Outra questão pertinente que merece destaque é o fato de que as alterações ocorridas no Fies com a publicação das portarias de dezembro de 2004⁴⁰ são objeto de análise tanto na apresentação da ABMES (2016) quanto na imprensa (BRANDALISE, 2015). Isso evidencia a relação entre essa alteração no regramento do Fies e o golpe de 2016, tendo em vista o teor do título da reportagem “Pedaladas no FIES”, escrita pela jornalista Camila Brandalise (2015, online):

A recente acusação de ter cometido uma “pedalada fiscal” colocou o governo da presidente Dilma Rousseff no banco dos réus, sob denúncia de atrasar repasses a bancos públicos referentes a programas sociais para disfarçar o déficit negativo dos gastos do Tesouro. Seguindo esse mesmo raciocínio, outro projeto governamental, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), é ponto central de uma nova acusação. Em ação encaminhada à Justiça Federal contra a União e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), operador do FIES, universidades particulares alegam irregularidades nas mudanças instituídas no programa em dezembro de 2014. Em suma, essas instituições acusam o governo de manobra ilegal, quebra de contrato e calote.

[...]

Com as mudanças estabelecidas pela portaria nº 23, de 29 de dezembro de 2014, as entidades com 20 mil matrículas ou mais “terão a emissão e disponibilização dos títulos [...] efetuadas em até oito parcelas anuais”. Com isso, será feita uma transferência a cada 45 dias, referente à dívida de 30 dias. Mas as escolas continuarão tendo de honrar com suas contas mensais, como salário dos professores, aluguel de

⁴⁰ [Portaria nº 23, de 29 de dezembro de 2014](#) - Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 15, de 8 de julho de 2011, e nº 21, de 26 de dezembro de 2014, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies. [Portaria nº 22, de 29 de dezembro de 2014](#) - Altera dispositivos das Portarias Normativas nº 10, de 30 de abril de 2010, e nº 23, de 10 de novembro de 2011, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). [Portaria nº 21, de 26 de dezembro de 2014](#) - Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13375-legislacao-fies>

funcionários, água, luz, telefone, tributos etc. Para o jurista Ives Gandra, um dos autores da ação, o caso de pedalada é evidente. “Isso é um confisco com as escolas, que vão ter de suportar um programa que deveria ser suportado pelo governo”, afirma. A ação é movida em nome da Federação das Escolas Particulares (Fenep), que também protocolou denúncia ao Tribunal de Contas da União (TCU) cobrando esclarecimento sobre o pagamento das quatro parcelas não contempladas no ano.

O processo de alteração das portarias para o aumento do número de instituições que poderiam passar a utilizar a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, expresso em especial na Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, ocorreu apenas nove dias após a destituição da presidente Dilma, que foi afastada do cargo de presidente em 31 de agosto de 2016.

Além da alteração dessa portaria, no ano seguinte (2017) foi publicado o instrumento de avaliação de cursos de graduação, no qual foi incluído o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais que ofertam carga horária a distância. Os critérios de avaliação dos cursos que ofertam carga horária a distância passam a ser os mesmos dos cursos na modalidade EaD, nos itens que avaliam tutoria, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e equipe multidisciplinar, e nos demais itens, como presenciais. Chamamos a atenção para o fato de que, nos critérios acima referenciados, os itens que avaliam os cursos EaD são os mesmos para o presencial, independentemente do percentual que o curso utiliza, estabelecendo uma estreita vinculação do uso da carga horária a distância nos cursos presenciais como uma “metodologia de ensino a distância” (BRASIL, 2019).

A organização curricular que reduz a inserção de tecnologias somente à esfera do fazer operacional evidencia, mais uma vez, a ênfase no sistema tecnológico como condutor dos processos de planejamento da modalidade a distância. Tal redução já foi tratada por Alonso (2010), quando a autora apontou a necessidade do estabelecimento de arquiteturas pedagógicas próprias da educação a distância e que planejem e organizem, de forma mais orgânica, o processo educativo que não ocorre essencialmente de forma presencial e síncrona entre professores e estudantes.

Em consonância com essa análise de Alonso (2010), compreendemos que, para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, também é imprescindível uma orientação macro sobre a forma de organização de ensino, para que essa oferta se consolide como uma proposta de educação híbrida. Caso contrário, pode-se obter tão somente uma conjunção de momentos presenciais e a distância, reduzindo assim um projeto educacional híbrido a uma possibilidade metodológica para o ensino presencial no qual o sistema tecnológico continue a ser o detentor da estruturação e do ritmo do processo educativo.

Dias após a publicação da Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, a ABMES divulgou em seu site matéria de Gustavo Fagundes, para a coluna Educação Superior Comentada, criticando o documento recém-publicado e considerando que a ampliação de carga horária a distância seria mais interessante se ocorresse em razão do aumento de sua porcentagem, e não somente do quantitativo dos cursos presenciais que poderiam ofertar CHEaD. Na mesma matéria, um consultor jurídico entrevistado sugere vincular o aumento da carga horária às pontuações estabelecidas pelas instituições e cursos, com base no Conceito Institucional ou Conceito de Curso, na mesma direção do que viria a ser adotado pela Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (FAGUNDES, 2016).

“Uma alternativa interessante, nesse caso, seria exigir que o Projeto Pedagógico de Curso no qual se pretenda adoção dessa possibilidade já contemplasse as premissas pedagógicas e metodológicas dessa oferta, permitindo, assim, que a avaliação destinada à emissão da autorização de funcionamento já pudesse considerar as condições de oferta pertinentes. De qualquer modo, considero que seria mais adequada a reformulação da agora revogada Portaria n.º 4.059/2004, com a ampliação da carga horária permitida na modalidade de Educação a Distância nos cursos reconhecidos, com base, exclusivamente, no Conceito de Curso (CC) obtido no processo de reconhecimento, haja vista ser este processo obrigatório para todos os cursos de graduação, com exigência de avaliação in loco. Poderia ser adotado, por exemplo, o seguinte escalonamento:

- Curso reconhecido com CC igual a 3: oferta de até 20% da carga horária total em EAD;
- Curso reconhecido com CC igual a 4: oferta de até 30% da carga horária total em EAD; e
- Curso reconhecido com CC igual a 5: oferta de até 40% da carga horária total em EAD.

“Acredito que essa solução seria mais coerente, por exigir, para oferta de parte da carga horária total de curso superior presencial reconhecido, a realização de procedimento de avaliação in loco no processo de reconhecimento, única forma atualmente existente de verificar o efetivo cumprimento das condições de oferta que lastrearam a obtenção da autorização de funcionamento do curso” (FAGUNDES, 2016, [online]).

No primeiro semestre de 2018, a Seres, por meio do Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC, inicia um novo processo para a alteração da Portaria n.º 1.428/ 2018. No documento, a Cored indica o motivo para a alteração da portaria: contemplar o aumento da carga horária. As justificativas centraram-se no ajuste da nova portaria às ações de “autonomia” já propostas no Decreto n.º 9.057/2017 e à regulação para o uso das tecnologias em consonância com o disposto na Resolução CNE/CES n.º 01/2016.

O texto coloca a perspectiva ideológica do protagonismo da tecnologia como indutora de processos de inovação e qualidade de ensino, já amplamente discutido no presente trabalho quando tratamos da concepção de tecnologia presente nos documentos dos organismos multilaterais destinados ao Brasil, analisados de forma mais profunda nos textos de Reinecken

e Neves (2011), Lima, Oliveira e Batista (2016) e Heinsfeld e Pischetola (2019). Segundo a coordenadoria, as tecnologias de comunicação digital são a solução final para o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, trecho do Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC que compõe o processo n.º 23000.012862/2018-18, obtido por meio do SIC/MEC.

Há que se ressaltar que, tanto para o MEC como para as IES, as tecnologias de comunicação digital, em especial a rede mundial de computadores, não se materializariam somente como solução final para o processo de ensino-aprendizagem. De fato, representam ferramentas modernas, capazes de tornar o processo de ensino com um todo, mais ágil, dinâmico e de fácil aceitação pela comunidade acadêmica, em especial pela juventude. Aliás, é pertinente ressaltar que essa juventude que se adapta tão bem às novas formas de comunicação, foi a grande beneficiária do modelo dinâmico de inserção das tecnologias nos processos de ensino. Em síntese, a partir da possibilidade aberta pela legislação, o formato tradicional de ensino presencial passou a conviver com a Educação a Distância e impulsionar o contato com novas formas de lidar com o processo de ensino-aprendizagem.

A tramitação desse processo envolve passos distintos do fluxo constante da Portaria n.º 1.134/ 2016. Destacamos que o período de formulação desse documento foi bem mais extenso do que o da Portaria n.º 1.134/ 2016, além de contar com novos agentes e setores envolvidos, em especial do Conselho Nacional da Educação (CNE), que emite um ofício sobre a proposta de elaboração do documento, por meio do Ofício n.º 513/2018/CES/SAO/CNE/CNE-MEC, conforme mostra o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Principais documentos que compõem o processo de elaboração da Portaria n.º 1.428/2018

Data	Documento	Remetente	Destino	Resumo
19/04/ 2018	Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC	Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Presidente de Câmara de Educação Superior	Indica alteração da Portaria n.º 1.134/2016 com o principal objetivo de aumentar a % de CH EaD nos cursos presenciais, a partir de condicionalidades vinculadas à avaliação institucional e de curso.
19/04/ 2018	minuta da portaria			
23/04/2018	Despacho	Chefe de Divisão - CNE/SAO/CES	Comissão Especial para Realizar Estudos e Definir Parâmetros Avaliativos para os Cursos de Graduação em EaD	Deliberação no âmbito da referida Comissão, o Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC, por meio do qual o senhor Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior enviou para deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a minuta do documento que revogará a Portaria MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de

				2016, e estabelecerá nova redação para o tema
10/05/2018	MINUTA 10 de maio de 2018			
4/10/2018	Ofício n.º 513/2018/CES/SAO/CNE/CN E-MEC	Conselheiro	Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Analisa os termos da minuta da portaria, à luz do Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC
21/12/2018	Despacho	Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Ministro da Educação	Faz menção ao ofício do CNE, mas a minuta encaminhada não incorpora as questões de qualidade vinculadas a processos inovadores de educação, indicados no documento do Conselho.
27/12/2018	Parecer n.º 01903/2018/C ONJUR-MEC/CGU/AGU	AGU - Coordenadoria-Geral para Assuntos Finalísticos	Advogado da União Consultor Jurídico - Adjunto	Análise jurídica da minuta, ofício SERES e ofício CNE e solicita maiores esclarecimentos da SERES sobre questões apontadas no ofício do CNE.
27/12/2018	Despacho n.º 03844/2018/C ONJUR-MEC/CGU/AGU	Advogado da União Consultor Jurídico - Adjunto	SERES	Encaminhamento do processo ao MEC, sem o redirecionamento a SERES conforme indicado no parecer da AGU.
28/12/2018	Portaria n.º 1.428/2018	ROSSIELI SOARES DA SILVA	não se aplica	portaria publicada no DOU

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos anexados ao processo n.º 23000.012862/2018-18.

Algo que nos chamou a atenção ao analisar o processo n.º 23000.012862/2018-18 foi a inserção de outra minuta de portaria (intitulada Minuta 10 de maio de 2018), sem nenhum encaminhamento, e que contém uma alteração substancial no artigo 1º, entre as duas versões. Na versão encaminhada com o Ofício n.º 18/2018, o texto destacava que a possibilidade de oferta de carga horária a distância deveria ser organizada a partir de “um componente curricular completo”. Essa redação alterava a indicação das portarias anteriores, que estabeleciam que a oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais poderia ser organizada como uma parte ou o todo do componente curricular.

A nova portaria dispunha que a somatória dos momentos não presenciais deveria respeitar a porcentagem estabelecida no documento, que até então era de 20% da carga horária total do curso de graduação. Essa indicação foi suprimida da minuta da portaria, bem como a indicação constante nas portarias anteriores sobre a organização para essa oferta. Não foi possível localizar no processo, nem em nenhum dos documentos que lhe foram anexados, o

motivo da alteração, quem a propôs e como o CNE compreendeu que era essa minuta que deveria ser analisada pelo órgão. Essas alterações podem ser conferidas no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Comparação das minutas da portaria de 2018

Minuta encaminhada com o ofício n.º 18/2018	Minuta 10 de maio de 2018
<p>Art. 1º As instituições de ensino superior – IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.</p> <p>§ 1º Entende-se por disciplinas na modalidade a distância um componente curricular completo, com definições específicas de carga horária, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliações.</p> <p>§ 2º As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso de graduação presencial* e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.</p>	<p>Art. 1º As instituições de ensino superior – IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.</p> <p>Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos anexados ao processo n.º 23000.012862/2018-18.

*Grifos do original.

Notamos que há, portanto, um jogo de tensões entre a manutenção da utilização da carga horária a distância em cursos presenciais, de maneira mais flexível para a proposta do curso/instituição, e a intenção de estruturar um modelo de utilização da EaD no presencial de forma delimitada, indicando que essa adoção deveria se dar a partir de componentes curriculares inteiros. No texto final da Portaria n.º 1.428/2018, o que fica estabelecido é o primeiro parágrafo constante na Minuta 10 de maio de 2018.

Sobre a análise do CNE, incluída no processo por meio do Ofício n.º 513/2018/CES/SAO/CNE/CNE-MEC, consideramos importante destacar a semelhança do entendimento do órgão sobre a necessidade de flexibilizar a definição da porcentagem de carga horária com o que está contido na carta da ABED. Ambos os documentos atribuem às instituições de educação a possibilidade de detalhar em seus projetos qual porcentagem de carga horária a distância configura-se como a mais adequada para a proposta do curso. A comparação entre eles consta do Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Entendimento da % da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais

Carta ABED	Ofício n.º 513/2018/CES/SAO/CNE/CNE-MEC ⁶
<p>Proposições estruturais para o crescimento sustentável da Educação Superior a Distância no Brasil:</p> <p>[...]</p> <p>Definição da modalidade dos cursos considerando o maior percentual da modalidade de oferta das atividades de ensino e de aprendizagem; Permissão para que as IES sejam efetivamente autônomas, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, para descrever seus projetos, metodologias e modelos didático-pedagógicos para o ensino mediado por tecnologia de informação e comunicação, determinados nos seus documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo a promover, com seu corpo administrativo, docente, tutores e discentes, uma educação de qualidade e inclusiva, independente da modalidade de ensino;</p> <p>[...]</p>	<p>Sobre o papel inovador da minuta da portaria Muito se questionou sobre o real aspecto inovador da proposta de reforma da PORTARIA Nº 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016, no que diz respeito à ampliação de oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos presenciais.</p> <p>- Não se percebe, em relação ao teor do Ofício n.º 18/2018/GAB/SERES/SERES-MEC, os fundamentos ou as razões que justifiquem o caráter transformador da proposta ou mesmo sua contribuição quanto aos avanços na relação ensino-aprendizagem.</p> <p>Com efeito, parece que ainda prevalece certo atraso conceitual nas discussões recentes no que diz respeito às modalidades de ensino, sejam elas de cunho presencial ou a distância, exclusivas ou parciais.</p> <p>Pouco se avançou em propostas que, de fato, superem essa concepção tipológica bipolar de ensino, em favor de proposições mais versáteis que se direcionem para os resultados de aprendizagem.</p> <p>- A Câmara de Educação Superior entende que o ensino a distância sobrevém num cenário de alta criatividade do ensino e não num contexto de inibição de iniciativas novas. Enquadrar, portanto, o ensino a distância em regras e limitações, de forma tão detalhada como a que se apresenta na minuta da portaria proposta, pode, paradoxalmente, ir em sentido contrário, ou seja, inibir a inovação no campo da relação ensino-aprendizagem.</p> <p>- De fato, não parece ser necessário produzir tanto controle sobre o que, efetivamente, ocorre dentro do espaço de aprendizagem, seja em sala de aula, seja em ambientes virtuais de aprendizagem.</p> <p>- Vista em conjunto, a minuta da portaria se apresenta eminentemente como um documento regulatório de cunho mais preventivo do que indutor de inovação, o que acaba por contrariar o próprio entendimento da SERES de “que a presente Minuta de Portaria significa um avanço no sentido de consolidar as possibilidades trazidas pelas metodologias de Educação a Distância em cursos presenciais, e de superar os preconceitos ainda existentes culturais em relação a esta modalidade”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas considerações não foram incorporadas na versão do projeto da portaria encaminhada para análise do órgão jurídico do MEC. Mesmo com a indicação da Procuradoria do MEC de que o documento deveria regressar à Seres para manifestação sobre as considerações apontadas pelo CNE sobre as alterações previstas na minuta, o documento foi encaminhado ao MEC para publicação em 28 de dezembro de 2018 com as mesmas condicionalidades indicadas no documento “Minuta 10 de maio de 2018”. Conforme aponta

Fonseca (2020), é possível identificar a influência da ABED na disposição do texto legal que compõe o Decreto n.º 9.057/2017.

A edição da Resolução CNE/CES n.º 1/2016 e a reação da ABED sobre seu teor elucidam campos de disputas em que de um lado propicia a efetividade da EaD, instituída sobre os pilares do setor mercantil, de forma a garantir a propagação do capital, embasando uma qualidade economicista (BERTOLIN, 2009), e de outro, a defesa da formulação de políticas e atos normativos que compreendam e possibilitem a materialização de uma Educação a Distância emancipadora, fundada em bases que ultrapassem os meios técnicos e subjetivos, e que promova a democracia, a justiça e a cidadania (LIMA, D., 2014b). Ou seja, uma EaD erigida em bases crítico-socialmente-referenciadas (FONSECA, 2020, p. 246).

Meses antes da publicação Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, a ABED publicou o CENSO EaD.BR 2017/2018, que deu destaque aos cursos híbridos, nomenclatura também utilizada pelo CNE ao designar a estrutura de curso regulada por uma nova portaria que previsse a possibilidade de uma proposta inovadora de ensino. Em um dos textos publicados no relatório analítico, Longo (2018, p. 17) tece algumas reflexões sobre os cursos semipresenciais como uma possibilidade de atuação da EaD graduação:

Nesse novo ambiente competitivo, deve-se observar que as grandes IES, que oferecem cursos a distância de forma massificada em todo o território nacional, irão consolidar ainda mais sua posição com grandes fatias de participação de mercado. Hoje, as seis maiores IES que oferecem cursos superiores a distância em todo o território nacional detêm 75% de todas as matrículas da modalidade no Brasil. Não se acredita que exista crescimento de alunos em escala economicamente viável para IES novas na EAD nacional.

E agora, o que fazer? Não será mesmo possível oferecer EAD de qualidade nesse ambiente competitivo por preço? Observa-se o início de uma nova era de inovação metodológica e crescimento da oferta de cursos de alta qualidade na modalidade. No entanto, não totalmente mediados a distância, e sim nas modalidades híbrida e semipresencial. Nessas modalidades, os alunos podem estudar e praticar em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e, de forma periódica, têm encontros presenciais em ambientes inovadores ou laboratórios, nos quais as práticas e experiências de aprendizagem são construídas com metodologias ativas e vivências presenciais em grupo. Nesses ambientes, o aluno se transforma em protagonista de seu aprendizado, e o professor exerce o papel de facilitador de aprendizagem e coach. Ele usa sua experiência para apoiar os grupos de alunos no processo de “aprender a aprender” de forma autônoma e criativa.

O trecho acima referenciado consolida uma tendência da educação a distância destinada às instituições de menor porte, em contrapartida às grandes corporações e fusões de ensino que são e serão cada vez mais as detentoras dos maiores números de matrículas na modalidade (75%, segundo informações trazidas pelo texto). O ensino híbrido, ou semipresencial, será a nova possibilidade de atuação da EaD pelas PMIES que possuem infraestrutura para ofertar a modalidade, mas não tem chances de concorrer com essas grandes empresas educacionais. Esse

entendimento coaduna com nossa reflexão anterior sobre o processo de acompanhamento e avaliação de cursos de graduação (BRASIL, 2017). Conforme já abordamos anteriormente, os critérios da avaliação incluem somente os itens de tutoria, AVA e equipe multidisciplinar, não tecendo considerações sobre a formação do corpo docente e a infraestrutura física e tecnológica da instituição.

Em 2019, quatro meses após a publicação da Portaria n.º 1.428/2018, inicia-se um novo processo de elaboração do texto legal que regulamentaria a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. O processo de elaboração dessa nova portaria (nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019) teve como base os mesmos documentos que orientaram a redação da portaria de 2018, o que indica a continuidade de uma ação que não havia sido plenamente alcançada. Tal fato reforça a compreensão de que a política vem sendo alterada continuamente para que o projeto em curso, de financeirização da educação superior, seja cada vez mais facilitado pelas regulações desse nível de ensino. O uso desses documentos consta do Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Principais documentos que compõem o processo da Portaria n.º 2.117/2019

Data	Documento	Remetente	Destino	Resumo
30/05/2019 (assinada em)	Nota Técnica n.º 8/2019/DIREG/SERES/SERES	Diversos membros da DIREG e secretário da SERES	CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	Sugere alterações da Portaria n.º 1.428/2018
29/05/2019	Ofício n.º 365/2019/DIREG/SERES/SERES-MEC	Diretor de Regulação da Educação Superior	Coordenação-Geral de Legislação e Normas de Regulação e Supervisão de Educação Superior (CGLNRS)	Solicita análise da proposta da minuta e sugere encaminhamento posterior ao CONJUR/ MEC
05/06/2019	Ofício n.º 1410/2019/CGLNRS/DPR/SERES/SERES-MEC	Coordenadoria-Geral de Legislação e Normas de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação - CONJUR/MEC	Encaminha processo ao CONJUR/ MEC
19/08/2019	Ofício n.º 192/2019/GAB/SERES/SERES-MEC	Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES	Secretaria Executiva do Ministério da Educação	Encaminho proposta de Minuta para apreciação desta Secretaria Executiva
19/08/2019	Despacho n.º 25/2019/DP4/GAB/SE/SE-MEC	Diretor de Programa da Secretaria Executiva	CONJUR/MEC	Encaminha novamente a consultoria jurídica
26/08/2019	Parecer n.º 01276/2019/CO	CONJUR	MEC	Analisa o parecer técnico e a minuta da portaria

	NJUR-MEC/CGU/AGU			
04/10/2019	Ofício n.º 80/2019/DP4/GAB/SE/SE-MEC	Diretor de Programa da Secretaria-Executiva MEC	Gabinete do Ministro	Revogação da Portaria n.º 1.428, de 28/12/2018
16/10/2019	Despacho n.º 713/2019/CHEFIA/GM/GM-MEC	Assessor GM/MEC	Diretoria de Programas (DP4/SE)	Solicita manifestação do órgão de alguns pontos da portaria de alguns pontos da portaria
04/11/2019	Despacho n.º 164/2019/DP4/GAB/SE/SE-MEC	Diretor de Programa da Secretaria Executiva	SERES	Solicita manifestação da SERES dos pontos levantados no Ofício n.º 80/2019/DP4/GAB/SE/SE-MEC
Não consta	Minuta da portaria	não consta	não consta	Minuta da portaria
29/11/2019	Nota Técnica n.º 60/2019/CGARCES/DIREG/SERES/SERES	Diversos membros da DIREG e secretário da SERES	Diretoria de Programa 4	Responde apontamentos do ofício n.º 80
29/11/2019	Ofício n.º 210/2019/CGARCES/DIREG/SERES/SERES-MEC	Diretor de Regulação da Educação Superior	Secretário da SERES	Solicita providências cabíveis para fins de encaminhamento à Secretaria-Executiva do Ministério da Educação para manifestação conclusiva, conforme solicitado.
29/11/2019	Ofício n.º 211/2019/CGARCES/DIREG/SERES/SERES-MEC	Secretário da SERES	Diretor de Programa da Secretaria Executiva - Ministério da Educação	Encaminha para manifestação conclusiva
03/12/2019	Despacho n.º 213/2019/DP4/GAB/SE/SE-MEC	Diretor de Programa da Secretaria Executiva	Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação	Solicita parecer jurídico dos termos da Nota Técnica n.º 8/2019/DIREG/SERES/SERES
02/12/2019	Minuta da portaria	Diretor de Programa da Secretaria Executiva	Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação	Minuta da portaria
04/12/2019	Nota n.º 02957/2019/CO NJUR-MEC/CGU/AGU	AGU	Coordenadoria de Assuntos Finalísticos	Analisa as alterações da minuta em razão da Nota Técnica n.º 8/2019/DIREG/SERES/SERES
04/12/2019	Ofício n.º 192/2019/DP4/	Diretor de Programa da Secretaria-	Ao Gabinete do Ministro - Ministério da Educação	Encaminha para prosseguimento do pleito

	GAB/SE/SE-MEC	Executiva		
--	---------------	-----------	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos anexados ao processo 23000.012862/2018-18.

O primeiro documento que iniciou esse processo foi uma nota técnica assinada por diversos membros da Diretoria de Regulação da Educação Superior (Direg) da Seres, que tinha como interessado o Conselho Nacional de Educação. Esse processo, contudo, não foi posteriormente encaminhado ao CNE, ficando restrito às instâncias da secretaria e do MEC. Contudo, as indicações de flexibilização do ofício de 2018, elaborado pelo CNE, foram incorporadas nessa nova versão da portaria, o que permitiu que todo curso presencial de qualquer instituição de ensino superior ofertasse até 40% de carga horária a distância desde o início de suas atividades. A única exceção a essa ampliação foi o curso de Medicina, e a justificativa apresentada no documento foi a de que o curso não possuía aprovação para ser ofertado a distância. Dessa forma, a restrição contida na Portaria nº 1.428/2018 aos cursos de saúde e engenharias passa a não vigorar mais com a publicação da Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

A nota técnica nº 8/2019/DIREG/SERES/SERES chama ainda a atenção pela vinculação entre a necessidade de estabelecer padrões de qualidade para a ampliação da oferta e as medidas de acompanhamento e monitoramento dos conceitos de curso. Contudo, a portaria não dispunha sobre quais seriam esses processos nem sobre os padrões de qualidade e de monitoramento ou acompanhamento da oferta dos cursos. Destacamos abaixo trecho da nota técnica que traz contribuições à presente pesquisa.

O art. 2º e seu Parágrafo único são trechos originários da revogada Portaria MEC nº 1.134/2016, cuja intenção é estabelecer um limite para o percentual de disciplinas via modalidade a distância em cursos presenciais.

No entanto, o artigo é falho ao permitir que esta introdução seja feita para cursos regularmente autorizados, sem a análise das ferramentas que possibilitam a oferta de disciplinas a distância no âmbito do processo de autorização.

Além disso, os critérios a serem observados pelas IES para a ampliação do percentual proposto pelo art. 3º (de 20% para 40%) não asseguram que a oferta atenda aos padrões de qualidade previstos pela legislação em vigor, ao tempo em que sequer são considerados para a oferta de cursos de graduação a distância, observando que estes podem apresentar maior risco regulatório.

O art. 3º, em seu inciso I, apresenta critério frágil e insuficiente para garantir a oferta com padrões mínimos de qualidade e é incoerente ao exigir Conceito Institucional (CI) maior ou igual a 4, haja vista que uma IES credenciada para EaD já oferta cursos a distância, mesmo com um CI igual a 3. Ademais, não foram previstas medidas de monitoramento para acompanhamento destes conceitos, bem como medidas cabíveis por parte da SERES para situações em que o CI da IES sofra um decréscimo, em prazo razoável e de acordo com o fluxo processual vigente, a fim de resguardar as condições de oferta aos discentes em curso. Desta forma, sugere-se desconsideração destas previsões.

Logo após a publicação da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, Riveira (2019, online) publicou uma matéria na revista *Exame* sobre os impactos financeiros que a utilização de 40% da CHEaD poderia ocasionar às instituições de ensino:

O mercado financeiro respondeu imediatamente às mudanças da portaria, e as ações dos grupos de educação privados listados na bolsa passaram a quarta-feira em forte alta. Os papéis da Cogna (ex-Kroton) e da Yduqs (ex-Estácio) fecharam o pregão de quarta-feira subindo 7,08% e 4,25%, respectivamente. Fora do Ibovespa, principal índice da bolsa, os papéis da Ser Educacional avançaram 7,57% e as da Anima, 2,31% [...]

Pelo lado financeiro, as vantagens das novas regras são inegáveis. Na teoria, ter uma maior parte da carga a distância faz o custo das aulas diminuir, com menor carga horária necessária para os professores — uma vez que ou as aulas são gravadas ou, em aulas ao vivo a distância, o mesmo professor consegue comportar um maior número de alunos.

Esse trecho deixa clara a intencionalidade da regulação pretendida com a instituição da política de carga horária a distância, que se assemelha de forma mais límpida e concreta à proposta da introdução da maquinaria nas relações sociais de produção, já anunciada por Marx (2008) e desenvolvida por Braverman (2012). Ou seja, o objetivo é a exploração da força de trabalho e a extração da mais-valia relativa com a inserção dos aparatos tecnológicos.

Alonso (2010) salienta a fragilidade dessa perspectiva massificada como propulsora de processos de qualidade, que em geral são desenhados reservando à tecnologia o papel central, desconsiderando a necessária definição das arquiteturas pedagógicas e de gestão de que fala Lima (2014), quando se pensa nas definições que marcam a configuração de uma modalidade educacional. A esse respeito, afirma Alonso (2010, p. 1327):

Se há uma lógica – ainda que nem sempre respeitada sobre as “arquiteturas” do presencial – teríamos, também, para além dos “itens” que conformariam um sistema de EaD, de pensar sua “arquitetura”. Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos.

As justificativas para a alteração do documento estão muito espaçadas no texto, que aponta também inúmeras inconsistências legais e metodológicas da modalidade. Contudo, essas inconsistências não se configuram como uma novidade no cenário de quatro meses após a publicação da portaria de 2018, e já eram acenadas no ofício emitido pelo CNE meses antes da elaboração desse documento. Ademais, a Portaria n.º 2.117/2019 não propôs medidas de acompanhamento e avaliação dos cursos presenciais que utilizavam CHEaD, nem especificou

quais critérios de qualidade deveriam ser observados na oferta dessa prática. Contudo, identificamos, nessa alteração, os pressupostos apresentados por Draibe (2001, p. 27), quando a autora aponta que, “[...] quando completa, a avaliação do processo deve envolver também a avaliação das estratégias que orientam a implementação, aferindo em que medida tiveram ou não tiveram êxitos, garantiram ou dificultaram o sucesso do programa”.

O processo de desregulamentação da oferta de carga horária a distância, revestida pelas premissas da flexibilização curricular, foram apontadas por Catani, Oliveira e Dourado (2001), ao tratarem do processo de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação superior. Constam também nas definições das alteração das portarias o tensionamento e a desconstrução do Estado como instância de avaliação das políticas públicas, conforme pudemos observar na análise dos documentos que compõem os processos de elaboração dos textos legais e dos que foram emitidos por associações de instituições privadas de educação superior. Iniciada em 2016, essa avaliação constante passa a ser objeto de análise e intervenção das associações que analisamos, e o resultado são alterações regulares nos instrumentos regulatórios com o objetivo de flexibilizar a regulamentação para atender aos interesses mercadológicos da educação superior privada.

Outro ponto que fica evidente nesse processo é a necessidade de se construir uma proposta de educação híbrida, termo utilizado pela primeira vez no ofício do CNE, como uma configuração educacional que não tenha restrição de carga horária a distância nem o estabelecimento de percentuais. Essa mesma concepção já havia sido anunciada por Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), quando os autores afirmam que o ideal seria que a definição dessa carga horária ficasse a cargo do processo educativo, conforme sinalizam as propostas internacionais sobre o tema.

Ainda que a construção desse discurso seja encantadora aos olhos de uma concepção menos estratificada de educação, o que podemos inferir com a decisão política de não intervenção no estabelecimento de processos de formação e estruturação física e tecnológica, bem como a inexistência de acompanhamento e avaliação dessa oferta, é que essa definição não caminha alinhada à qualidade da educação, e sim à possibilidade de utilização de mais-valia relativa em níveis que interessem ao capital. Para se constatar isso, basta observar os dados trazidos por Riveira (2019) sobre os impactos dessa alteração nas ações das grandes instituições de educação privada que atuam no Brasil, apresentados anteriormente.

Conseguimos observar, portanto, o que Azevedo (1997) identifica ser o papel do Estado: atuar como condensador das estruturas de poder e dominação de todo o tecido social. Mas, como pontua a autora, pode também ser visualizada a influência que as instituições privadas

têm no processo de regulação e alteração de legislações a favor da manutenção do lucro. Essa análise consolida as considerações traçadas por Lima, Rodrigues e Cruz (2021) de que a legislação educacional que regula a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais não estabelece as concepções necessárias para o desenvolvimento de um projeto híbrido de educação. A política dessa oferta, conforme as autoras, não foi pensada para a elevação da qualidade da educação, tampouco para as especificidades da educação superior pública, que necessita de corpo docente e estrutura tecnológica adequada para todos os estudantes para o desenvolvimento de ações de ensino-pesquisa-extensão.

Freitas (2020) anuncia a necessidade de subversão da lógica capitalista quando da utilização de tecnologias nos processos de ensino da educação pública, e é a partir dessa perspectiva de subversão que compreendemos que a implementação dessa política pode ser pensada para que os aparatos tecnológicos e a educação mediada por tecnologias, como produto humano da cultura e da socialização, seja incorporada nos currículos dos cursos de formação inicial. Só com essa incorporação poderemos caminhar para a construção de um projeto democrático de educação que tenha como principal objeto a emancipação humana.

3.2 INSTRUMENTOS QUE REGULAM O USO DA EaD EM CURSOS PRESENCIAIS

A política do uso de carga horária a distância em cursos presenciais data de 2001, ano da publicação da Portaria n.º 2.253, a primeira sobre o tema. Nem a Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), nem o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, previam a possibilidade de utilização de carga horária a distância em cursos presenciais.

Mas como pontuam Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), antes da publicação dessa portaria, algumas instituições de ensino superior já realizavam alguns projetos experimentais de inserção de carga horária a distância em seus cursos presenciais. Segenreich (2014), inclusive, afirma que a implantação de 20% em EaD na carga horária dos cursos presenciais foi uma resposta à pressão das instituições de ensino particular, que queriam iniciar projetos de ensino híbrido.

Em 2001, foi publicada a Portaria n.º 2.253, que normatizava a aplicação de método não presencial nos cursos de graduação presenciais. Segenreich (2014) traça um panorama muito preciso sobre a publicação dessa portaria, cujo intuito era flexibilizar os processos de credenciamento de EaD, atendendo ainda às metas do PNE 2001/2010 para a educação

superior, que já previa a oferta da EaD nos cursos presenciais, conforme estabelecia a portaria então em vigor (BRASIL, 2001).

A Portaria n.º 1.134, de 18 de outubro de 2001, estabeleceu a oferta de disciplinas que, integral ou parcialmente, utilizavam método não presencial. Entre as indicações estabelecidas no documento, destacamos:

- I. Organização curricular – estabelecia o limite de 20% da carga horária total do curso para essa oferta; condicionava sua implantação a cursos já reconhecidos; instituía a obrigatoriedade de oferta duplicada de disciplina com métodos não presenciais também na modalidade presencial, enquanto tramitasse o processo de renovação do reconhecimento; preservava 200 dias para o período letivo, estabelecidos no art. 47 da LDB.
- II. Aspectos metodológicos – previa a incorporação de tecnologia da informação e comunicação nos métodos e práticas de ensino das disciplinas que utilizem método não presencial; estabelecia que as avaliações da disciplina precisariam ser realizadas presencialmente.
- III. Processos de acompanhamento – concedia às universidades e centros universitários autorização prévia para alteração do PPC, devendo ser encaminhadas à SESu a alteração do documento e a cópia dos planos de ensino; dispunha que a avaliação da SESu poderia resultar na indicação de introdução definitiva dessas disciplinas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou indicar sua interrupção; estabelecia que as demais IES só poderiam iniciar a execução de seus planos de ensino após autorização da SESu, que contava com a avaliação de especialistas em EaD.

Segenreich (2014) aponta que a implantação dessa política, iniciada com a Portaria n.º 2.253/2001, e posteriormente consolidada com a Portaria n.º 4.059/2004, não foi precedida de nenhum esforço para a definição de diretrizes que orientassem a implementação dessa alteração curricular. Como resultado dessa política, as instituições, notadamente as privadas, passaram a ofertar disciplinas com carga horária EaD sem que a comunidade acadêmica participasse do processo de elaboração de um projeto de curso híbrido.

Essa falta de informações sobre o formato semipresencial denota a autonomia impressa pelos regulamentos do ensino híbrido, corroborando o apontamento de Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), que caracteriza esses casos como voluntarismo, em que a IES deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem o formato híbrido (SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, p. 111).

Em 2004, o MEC editou a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro, que revogou a Portaria n.º 2.253/2001, alterou algumas questões relativas ao processo de acompanhamento do Ministério sobre a inserção dessas disciplinas EaD nos cursos presenciais e incluiu algumas questões novas à legislação do tema. Destacamos a inserção da modalidade semipresencial, compreendida como “[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004). Dessa forma, ainda que a nomenclatura compreenda o termo modalidade, a orientação legal versa sob preceitos metodológicos, eximindo-se o MEC do estabelecimento de direcionamentos mais precisos sobre a organização pedagógica e de gestão, currículo, formação docente e processos de acompanhamento do Estado, necessários para a compreensão das especificidades de uma modalidade de ensino (LIMA, 2014).

Outra questão que merece destaque é a inserção da figura do tutor nos processos de organização das disciplinas semipresenciais, consolidando uma perspectiva expansionista e em consonância com a utilização da modalidade EaD pela educação superior privada. Sobre a inserção do tutor e a construção da Portaria n.º 4.059 de 2004, Segenreich (2006, p. 4) afirma:

Em dezembro de 2004, o ministro Tarso Genro, já no governo Lula, emite uma segunda portaria que vai revogar a de 2001. Nas primeiras análises das duas portarias que legislaram sobre o assunto, percebe-se que há uma definição mais precisa da opção pelo ensino semipresencial e pela presença da figura do tutor. Em relação a estes aspectos, percebe-se que o Ministério da Educação vinha sendo informado dos trabalhos de uma comissão instituída pelo próprio MEC para elaborar a regulamentação da EaD, que seria editada somente em dezembro de 2005, mas que vinha sendo trabalhada desde agosto de 2002.

A alteração na Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, possibilitou que instituições de ensino não universitárias também pudessem atuar no desenvolvimento dos cursos denominados semipresenciais, sem a necessidade de aprovação prévia do MEC. Outro ponto importante e que merece destaque foi a exclusão, do processo de acompanhamento imposto pela Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, da avaliação de especialistas na modalidade a distância na etapa da solicitação, mantendo-a apenas quando do processo de reconhecimento de curso. Ou seja, em 2004, iniciou-se um processo de flexibilização do acompanhamento e da avaliação da política, que, como podemos verificar nos termos das

demais portarias, foram se ampliando a outras esferas da regulamentação da CHEaD, atingindo seu ápice com a Portaria n.º 2.117, publicada em 2019.

Considerando os critérios estabelecidos para a análise da Portaria n.º 1.134/2001, realizada anteriormente, apresentaremos na Tabela 5 a seguir a trajetória dos processos no que tange flexibilização regulamentar das portarias no âmbito da organização curricular, os aspectos didático-metodológicos e os processos de acompanhamento.

Tabela 5 - Condicionalidades para oferta de CHEaD - organização curricular

Condicionalidades para oferta de CHEaD - organização curricular	Portaria de inserção	Portaria de revogação
Limite de 20% da CH total do curso	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 1.428/2018
Oferta da CHEaD na disciplina poderá ser parcial ou integral	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 1.428/2018
Ampliação do limite para 40% EaD	Portaria n.º 1.428/2018	Ainda em vigor
Ampliação para 40% não pode ser aplicada a cursos de engenharia e saúde	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019
Ampliação para 40% não pode ser aplicada a cursos de medicina	Portaria n.º 2.117/2019	Ainda em vigor
Oferta duplicada da disciplina semipresencial na modalidade presencial, até o ato de reconhecimento	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 4.059/2004
Preservação de 200 dias letivos	Portaria n.º 2.253/2001	Ainda em vigor

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas portarias analisadas (BRASIL 2001, 2004, 2016, 2018, 2019).

Desde a publicação da Portaria n.º 1.134/2016, o termo semipresencial não se aplica mais à oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, conforme visto anteriormente. Algumas interpretações de autores que estudam o tema seguem na perspectiva de valorizar a retirada do termo semipresencial, uma vez que consideram que ele carrega a concepção de algo não completo.

Essas interpretações linguístico-semânticas contribuem para as controvérsias conceituais que o uso da expressão semipresencial pode desencadear, pois reforçam a visão discriminatória que se tem sobre EaD como uma educação inferior. Acredita-se que essa análise crítica tenha sido realizada pelo MEC, visto que na Portaria n.º 1.134, publicada em 2016, a qual revoga a Portaria n.º 4.059 de 2004, a expressão “semipresencial” é substituída, afirmando que as IES poderão introduzir “na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais

regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância” (GOMES, 2018, p. 79).

Ao estender a análise para além da leitura do que está posto nos documentos, acreditamos que essa alteração da nomenclatura objetiva a invisibilidade de uma organização curricular específica, não sendo possível identificar uma preocupação crítica, tal como apontada por Gomes (2018). Nossa interpretação toma por base a publicação, no mesmo ano (2016), do instrumento de avaliação de cursos superiores, que insere uma categoria denominada “curso semipresencial”, com a qual – independentemente da porcentagem de carga horária a distância ofertada e da forma como essa oferta estivesse prevista no projeto pedagógico – o curso passa a ser avaliado pelos mesmos critérios daqueles ofertados totalmente a distância, no que diz respeito ao ambiente virtual, ao material didático e à equipe de acompanhamento. Uma ênfase especial também é dada ao trabalho do tutor. Todos esses itens passaram a assumir um protagonismo também no processo avaliativo de um curso presencial. Esses critérios são enunciados também por Pequeno (2016) quando o autor disserta sobre a qualidade de cursos a distância, dando especial ênfase ao desenvolvimento de quatro aspectos do curso, sendo eles: avaliação, tutoria, material didático e metodologia. Mais adiante, neste capítulo, analisaremos essa dimensão da qualidade e sua relação com a educação mercantilista regulada pelo mercado.

Dessa forma, mais do que uma concepção crítica do MEC, compreendemos que essa alteração fundamenta ainda mais a perspectiva apontada por Segenreich (2016) de que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais se materializa a partir dos instrumentos regulatórios. É como se houvesse uma invasão silenciosa da EaD nos cursos presenciais, com a intenção de invisibilizar o recrudescimento do projeto de mercantilização da educação superior, a partir do uso da modalidade a distância como estratégia mercadológica de expansão desse nível de ensino. Tanto a invasão quanto a invisibilidade têm intencionalidades anunciadas nos documentos emitidos por associações de IES privadas e a distância, como vimos na seção anterior.

A porcentagem de carga horária a distância em cursos presenciais nunca foi um consenso dos estudos que se dedicam a analisar essa questão. Na carta redigida pela ABED e encaminhada ao então Ministro da Educação, essa perspectiva é retomada, e é também uma das justificativas utilizadas pelo Conselho Nacional de Educação ao rejeitar e apontar inconsistências na Portaria n.º 1.428/2018. Nessa mesma direção, destacamos novamente um trecho do CENSO EaD.BR 2017/2018, que faz alusão a modelos de cursos híbridos nos quais, conforme Longo (2018, p. 18), “[...] o aluno estuda a teoria no AVA e se prepara para o encontro presencial a cada 15 dias”.

Longo (2018) também aponta a intencionalidade de estabelecer a educação híbrida como uma alternativa para as instituições de ensino de pequeno e médio porte poderem concorrer no mercado educacional. É importante destacar que o CENSO EaD.BR 2017-2018 foi publicado no site da entidade no dia 16 de outubro de 2018, meses antes da alteração ocorrida na Portaria n.º 1.428/2018. O autor apresenta na biodata, no final do texto, a informação de que é diretor da ABED, entidade que representa em comissões no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e no Conselho Nacional de Educação (CNE), para a definição das diretrizes do marco regulatório da EAD (LONGO, 2018).

Sobre a porcentagem de CHEaD, fizemos uma projeção de cursos tecnológicos e de formação de professores para compreender o que a utilização de 40% da carga horária total do curso em atividades a distância pode representar em termos de distribuição da carga horária. Essa projeção pode ser conferida na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Distribuição de carga horária, considerando 40% de CHEaD

Curso	Superior - Tecnologia	Superior - Tecnologia	Superior - Tecnologia	Superior - Formação de professores
CH	2.400 horas	2.000 horas	1.600 horas	3.200 horas
Estágio				400 horas
Prática como componente curricular				400 horas
40% EaD	960 horas	800 horas	640 horas	1.280 horas
Presencial	1.440 horas	1.200 horas	960 horas	1.980 horas
Carga horária teórica (Grupos I e II, descontando a PCC)	-----	-----	-----	2.000 horas
Tempo de conclusão	6 semestres	6 semestres	6 semestres	8 semestres
CH presencial por semestre	240 horas	200 horas	160 horas	250 horas
CH presencial por mês (considerando 5 meses letivos por semestre ⁴¹)	48 horas	40 horas	32 horas	50 horas

Fonte: Elaborada pela autora, tomando como referência Brasil (2016b).

A Tabela 6 demonstra que, com a oferta de 40% da carga horária total do curso em EaD, quase toda a formação teórica dos cursos presenciais poderá ser realizada via ambiente

⁴¹ Consideramos o período de cinco meses porque na análise dos calendários acadêmicos publicados no site do IF Goiano consta essa média de duração por semestre.

virtual, mediada por profissionais da educação e tutores. Sobre a mediação por tutores, Gomes (2018, p. 93), ao analisar as portarias que regulam a CHEaD, destaca:

A inserção de tutores foi estabelecida pela portaria de 2004, e as portarias que seguiram em 2016, 2018 e 2019 foram ampliando a atuação desse profissional, regulamentando sua ação desvinculada da formação dos profissionais da educação. Destaca-se também a inclusão do papel do tutor a partir da Portaria n.º 4.059, actante fundamental no processo ensino aprendizagem que se realiza no acoplamento presencial-virtual na educação superior. Em 2004 a Portaria definia que a tutoria deveria ser realizada por “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso”, já em 2016 o texto prevê “profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico”. Um olhar otimista pode enxergar a substituição do termo “docente” por “profissional da educação” como uma ampliação na caracterização do papel do tutor; um olhar mais crítico, porém, pode entender a substituição como uma fuga à polêmica de não profissionalização do tutor, que muitas vezes atua em condições precárias e adversas, o que compromete a construção da identidade profissional e, conseqüentemente, a profissionalização da docência na EaD.

A análise da atuação dos tutores na oferta de carga horária a distância em cursos presenciais consta da relação incluída no Quadro 10 a seguir, que traz ainda outras perspectivas sobre os aspectos didáticos e metodológicos que foram inicialmente indicadas na Portaria n.º 2.253/2001, e as mudanças decorrentes das publicações das portarias seguintes (2004, 2016, 2018 e 2019).

Quadro 10 - Condicionalidades para a oferta de CHEaD - aspectos didáticos e metodológicos

Condicionalidades para oferta de CHEaD - aspectos didáticos/metodológicos	Portaria de inserção	Portaria de revogação
Obrigatória a mediação por TIC na CHEaD	Portaria n.º 2.253/2001	Ainda em vigor
Avaliações da disciplina realizadas obrigatoriamente de modo presencial	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 2.117/2019
Inserção de tutor	Portaria n.º 4.059/2004	Ainda em vigor
Tutor é um docente qualificado em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.	Portaria n.º 4.059/2004	Portaria n.º 1.134/2016
Tutor é um profissional da educação com formação na área do curso e qualificado em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.	Portaria n.º 1.134/2016	Portaria n.º 2.117/2019
Tutor aparece separado do quesito profissional da educação	Portaria n.º 2.117/2019	Ainda em vigor

Necessidade de material didático específico para a CHEaD	Portaria n.º 1.134/2016	Ainda em vigor
Necessidade de indicação de metodologia para oferta de CHEaD	Portaria n.º 1.428/2018	Ainda em vigor
As atividades pedagógicas, atividades práticas e avaliações devem ser realizadas exclusivamente na sede ou nos campi da IES.	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019
As atividades presenciais devem ser realizadas no endereço de oferta do curso (não especifica quais são as atividades presenciais)	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019

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

O que podemos observar, ao analisar a percentagem da carga horária a distância em cursos presenciais, é que cada vez mais ela se aproxima da literalidade do termo “a distância”, organizando a construção da lógica dessa oferta no estabelecimento do que ocorre não presencialmente. Essa perspectiva é também análoga ao processo de organização da modalidade a distância anunciado por Alonso (2010) e reforçado no texto de Lopes e Pereira (2017) quando os autores anunciam que o foco no que é a distância no processo da modalidade obscurece o estabelecimento sobre como organizar o processo educativo e a quem se destina uma formação que passa a ser compreendida como fragmentada temporal e geograficamente.

Para Preti (2002, p. 25), a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação. Mas por que, então, ‘a distância’?”. Procurar compreender a EaD pelo seu adjetivo, ou seja, pela distância, ou qualquer outro dos seus complementos, como a tecnologia utilizada, por exemplo, é tentar entender a EaD pelo que ela não é (PRETI, 2002; BELONI, 2008). Isso significa colocá-la em paralelo com a educação presencial e defini-la de maneira apofática como educação não presencial, ou seja, é conferir mais importância ao predicado do que ao sujeito, como se ele existisse por si mesmo. Essa maneira de compreender a EaD provoca um desvio de foco, uma vez que se concentra em “como” o processo acontece, deixando de lado ou para segundo plano a caracterização do “que” ele é e, principalmente, “quem” o realiza (LOPES; PEREIRA, 2017, p. 18).

Outra questão importante na regulamentação da política que estabelece a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é a inserção das TIC no processo de mediação da modalidade. Desde a primeira portaria, antes mesmo dessa obrigatoriedade ser estendida à modalidade a distância⁴², a utilização das TIC já era colocada como obrigatória na

⁴² A mediação pedagógica a partir da inserção das TIC na modalidade a distância foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

mediação pedagógica de disciplinas que utilizem “método não-presencial” (BRASIL, 2001). Os dados trazidos por González (2019), em seu estudo sobre a implementação da educação híbrida no Paraguai, indicam que a tecnologia – ou aspectos técnicos, como prefere a autora – era considerada pelos entrevistados como um limite para a educação semipresencial. Sua pesquisa também constatou que a potencialidade da educação semipresencial ultrapassa a concepção determinista da introdução da tecnologia como princípio indutor da qualidade educativa, que, segundo a autora, consistia na interação entre professores e alunos no processo educativo.

Todos os respondentes coincidem em apontar como dificuldades alguns aspectos técnicos, tais como: o acesso à Internet, a capacidade de processamento dos servidores, a largura de banda, a capacidade e disponibilidade dos computadores, bem como a disponibilidade de tempo da equipe de suporte técnico e sistemas operativos para responder às dúvidas dos usuários. Os pontos fracos são representados em dois planos bem diferenciados. O primeiro tem a ver com a infraestrutura tecnológica e virtual; e, a segunda, vinculada ao nível estrutural institucional. No entanto, o que é significativo sobre a modalidade é a interação entre facilitadores e participantes nos dois espaços educacionais, presencial e virtual, como um apoio ao ensino que não foi superado apenas pelas tecnologias (GONZÁLEZ, 2019, p. 42, tradução nossa⁴³).

Ao destacarmos esse trecho da obra de González (2019) na citação, não assumimos uma posição contrária à inserção dos aparatos tecnológicos no processo educativo, o que, aliás, já deixamos claro nos capítulos anteriores. Trouxemos esse ponto para discussão para compreendermos a perspectiva meramente instrumental apresentada nesses instrumentos, que vinculam a semipresencialidade à inserção de ferramentas e sistemas tecnológicos que centralizam o processo educativo nos aparatos das TIC, sem estruturar uma política de soberania tecnológica para o país. Ao estabelecer como central nesse processo a mediação pedagógica por meio das TIC, sem a construção de uma política pública que possibilite a organização dos processos educativos pautadas nos pilares que sustentam a educação pública e na perspectiva de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), é

⁴³ “La totalidad de los encuestados coincide en señalar como dificultades ciertos aspectos técnicos, tales como: el acceso a Internet, la capacidad del procesamiento de los servidores, el ancho de banda, la capacidad y disponibilidad de las computadoras, así como la disponibilidad de tiempo del personal de soporte técnico de redes y sistemas operativos para responder a las consultas de los usuarios. Las debilidades son representadas en dos planos bien diferenciados. El primero tiene que ver con la infraestructura tecnológica y virtual; y, el segundo, vinculado al plano estructural institucional. Sin embargo, lo significativo de la modalidad es la interacción entre facilitadores y participantes en los dos espacios educativos, presencial y virtual, como un andamiaje de apoyo a la enseñanza que no ha sido superada solo por las tecnologías” (GONZÁLEZ, 2019, p. 42).

possível compreender que a não ação do Estado, ou, como diria Dye (1972), o não fazer, institui a política a favor do mercado.

Ao estabelecer, como princípios de qualidade, características relacionadas à estrutura tecnológica, ao material didático e à equipe, os instrumentos das políticas governamentais induzem uma perspectiva de qualidade em nível micro, atribuindo a responsabilidade pela qualidade a cada instituição individualmente. Esse processo está bem alinhado com a lógica de mercado e a meritocracia, bases da perspectiva neoliberal de regulação da economia.

Durante muito tempo, os estudos sobre a qualidade em EAD se concentraram em três pilares tidos como essenciais para a oferta de um curso com qualidade: material didático, tutoria e avaliação. Segundo Oliveira e Rosini (2010), esses três pilares interligados formam uma tríade. Entretanto, novas pesquisas apontam para um novo pilar: a metodologia empregada (PEQUENO, 2018, p. 13).

A citação de Pequeno (2018), retirada do CENSO EaD.BR 2017/2018 produzido pela ABED, ilustra bem a perspectiva de qualidade a que estávamos nos referenciando no parágrafo anterior. A qualidade é centrada nos aspectos micro que envolvem o ato educativo e, portanto, as instituições estabelecem seus critérios e formas de acompanhamento. A regulação estatal, nessa perspectiva tecnicista, assume o papel de validar, a partir das avaliações censitárias nas quais o foco é a análise dessas infraestruturas, quais instituições têm um padrão de qualidade mais avançado, desconsiderando assim premissas de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Essa compreensão referenda o entendimento de que a política de expansão da educação superior é voltada para as instituições privadas com fins lucrativos, a partir da compreensão dos impactos que a ausência de uma política de acessibilidade e inclusão digital traz principalmente às instituições públicas. Na mesma medida, essa mesma política que desconsidera a necessidade de estruturação de encaminhamentos formativos e de estrutura tecnológica própria institui processos de flexibilização de condicionalidades para a abertura e disseminação territorial das instituições privadas na modalidade de educação a distância.

A categorização que realizamos para fins desta pesquisa, no que tange aos aspectos didáticos/metodológicos, são, portanto, as ações que merecem acompanhamento do Estado no ato do processo de renovação e reconhecimento, desconsiderando qualquer outro aspecto inerente ao estabelecimento de padrões de qualidade que compreendam as instituições educativas como instituições sociais, e que, portanto, não podem ser avaliadas em si mesmas.

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico,

margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 2007).

Nesse sentido, os autores avançaram na concepção de definições que sustentam essa concepção ampliada de qualidade para além das ações individuais do patrimônio material e imaterial da instituição. Ou seja, consideram o necessário olhar para as dimensões socioeconômica e cultural dos entes envolvidos.

Lima e Alonso (2019) indicam, com base em estudos sobre qualidade e EaD, que um dos critérios estabelecidos por países europeus, para a definição de que o processo educativo tem qualidade é o uso de *e-learning* na educação presencial.

Vários documentos produzidos por organismos multilaterais e da União Europeia, principalmente a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) e o Conselho Internacional para a Educação Aberta e a Distância (ICDE), vêm defendendo que o *e-learning* é um fator de qualidade da educação superior, porém, na prática, o utilizam em uma perspectiva de competitividade. Para a oferta da educação superior com qualidade mediante o uso de *e-learning*, algumas características estão incorporadas a ela nos documentos produzidos pelas entidades citadas anteriormente: **associar seu uso à educação presencial**; ser transfronteiriça ou transnacional (com previsão de garantia de mobilidade e internacionalização); proporcionar acesso público às tecnologias de informação e comunicação (contribui para o desenvolvimento dos cursos e ajuda a ampliar o fosso digital e econômico do país); desenvolver sistemas de avaliação e acreditação [...]

Quando o tema é a qualidade da EaD, a maioria dos trabalhos selecionados neste estudo a relaciona com a oferta de cursos que fazem uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). **Defendem ainda que a educação tradicional e presencial seja combinada com a Educação a Distância**; que possua infraestrutura física e de pessoal completa para a EaD; que disponha de uma rede nacional e internacional para desenvolver ações colaborativas com mobilidade virtual; e, por fim, que o modelo pedagógico priorize a interação próxima entre alunos e professores (LIMA; ALONSO, 2019, p. 16, grifo nosso).

A definição de qualidade, segundo critério micro, é, portanto, uma tendência mundial e que incide na ausência de instrumentos regulares na Europa e na definição de instrumentos de acompanhamento e avaliação mais flexíveis, no caso do Brasil, que possuem uma função mais alinhada com a proteção do mercado do que com a qualidade da educação. A regulamentação da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais seguiu, assim, uma tendência semelhante à que foi definida para a modalidade a distância. Esta, com a promulgação do Decreto n.º 9.057/2017, foi submetida, de acordo com Cruz e Lima (2019), a processos cada vez mais flexíveis de acompanhamento e avaliação.

[...] como pudemos perceber na análise histórica, para incentivar a modalidade, além dos investimentos público-privados, as legislações foram ficando menos rigorosas, permitindo um crescimento desordenado da modalidade, sobretudo a partir de 2005, com o Decreto n.º 5.622, e com seu ápice em 2017, com a promulgação do Decreto n.º 9.057 que substituiu o anterior, considerado por muitos especialistas como uma flexibilização, cujo impacto é prejudicial, sobretudo, quanto à qualidade, de forma que as condições em que os cursos foram ou são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, da contratação de professores e das condições das atividades pedagógicas dos alunos, muitas vezes são menos importantes que o número de matrículas (CRUZ; LIMA, 2019, p. 14).

No Quadro 11 a seguir, apresentamos as alterações das portarias no que tange a esse processo de acompanhamento, e que indicam essa tendência de instituir uma desregulamentação da avaliação e do acompanhamento da modalidade a distância.

Quadro 11 - Condicionalidades para oferta de CHEaD - acompanhamento de sua implantação

Condicionalidades para oferta de CHEaD - acompanhamento	Portaria de inserção	Portaria de revogação
Aprovação prévia da SESu para instituições não universitárias	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 4.059/2004
Alteração no PPC provenientes da inserção da CHEaD serão comunicadas à SESu por meio eletrônico	Portaria n.º 4.059/2004	Portaria n.º 1.134/2016
As atualizações do PPC deverão ser informadas à SESu no ato do pedido de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso	Portaria n.º 1.134/2016	Portaria n.º 1.428/2018
Análise da SERES do PPC, no protocolo do pedido de reconhecimento ou renovação	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019
Informar no E-mec a oferta de CHEaD para cursos que venham a ser autorizados e os já em funcionamento	Portaria n.º 2.117/2019	Ainda em vigor
As atualizações do PPC deverão ser informadas à SESu no ato do pedido de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso	Portaria n.º 1.134/2016	Portaria n.º 1.428/2018
Necessária indicação no PPC de quais disciplinas serão ofertadas na modalidade a distância	Portaria n.º 1.428/2018	Ainda em vigor
Necessária divulgação das disciplinas que utilizam CHEaD no semestre anterior a implantação da CHEaD e no processo seletivo	Portaria n.º 1.428/2018	Ainda em vigor
Utilização da oferta somente para cursos reconhecidos	Portaria n.º 2.253/2001	Portaria n.º 1.134/2016
Ampliação para 40% somente para cursos reconhecidos	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019
Necessário que somente um curso seja reconhecido para oferta de CHEaD aos demais cursos ofertados pela IES	Portaria n.º 1.134/2016	Portaria n.º 2.117/2019

Necessário que o curso seja ofertado também na modalidade a distância e ambos tenham Conceito de Curso (CC) igual ou superior a quatro	Portaria n.º 1.428/2018	Portaria n.º 2.117/2019
Necessário que o curso tenha obtido conceito igual ou superior a três nos seguintes indicadores: metodologia; atividades de tutoria; ambiente virtual de Aprendizagem - AVA; e Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.	Portaria n.º 2.117/2019	Ainda em vigor
Vinculação dos critérios de uso da CHEaD aos critérios estabelecidos no instrumento de credenciamento das IES	Portaria n.º 2.117/2019	Ainda em vigor

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

A análise dos instrumentos que regulam a carga horária a distância em cursos presenciais, quanto aos critérios de acompanhamento dessa oferta, mostraram uma tendência de flexibilização desse acompanhamento, marcado cada vez menos por interferência do Estado no processo de avaliação das propostas das instituições. Paulatinamente, ela foi sendo transferida para a avaliação a que os cursos já são submetidos no processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento. Outros autores que têm como objeto de estudo a oferta de carga horária a distância também identificaram esse vazio regulamentar no que tange aos processos de avaliação e acompanhamento da oferta, como é o caso de Gomes (2018, p. 95):

Verifica-se que a regulamentação da política de 20% a distância cria incentivos à ampliação desse fenômeno e sua implementação pelas IES, entretanto não estabelece critérios e processos de avaliação para acompanhamento das IES e verificação da qualidade desses projetos. A flexibilização da oferta que se efetiva principalmente a partir de 2016, possibilitando às IES a implementação de 20% a distância também em cursos autorizados, não estabelece processos de supervisão e avaliação desses projetos nas IES.

É possível identificar que, inicialmente, na Portaria nº 2.253/2001, a proposta das portarias previa uma análise técnica especializada, sendo necessária a da SESu, que precedia a implantação dessa organização curricular nas instituições não universitárias. Mesmo para as instituições universitárias, essa avaliação poderia condicionar a exclusão do percentual a distância de alguma disciplina, bem como indicar que tal disciplina fosse ofertada 100% a distância.

Analisando a implantação dessa política, Segenreich (2016) acena para os processos de racionalização econômica das orientações institucionais para o uso da carga horária a distância em cursos presenciais. A partir de revisão bibliográfica sobre o tema, a autora buscou evidenciar a perspectiva gerencialista da lógica de gestão nas instituições da rede pública e privada na adoção de disciplinas semipresenciais.

Em outro texto (SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 19), comentamos as declarações de dirigentes sobre a crise financeira e a procura de novos rumos de que vários cursos passaram a ser oferecidos na modalidade a distância e, também, disciplinas comuns a vários cursos da instituição resultando em menos espaço físico ocupado. Outro dirigente é mais direto ao comentar (MARÇAL, 2016 apud SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 19): “A tecnologia passou a ser mais usada inclusive nos cursos presenciais. Isso barateia o curso, sem perda do conteúdo [...]. O EaD tem tíquete médio de R\$ 160,10, enquanto o valor do presencial é de R\$588,40” (SEGENREICH, 2016, [online]).

As definições trazidas por Segenreich (2016) corroboram com o nosso entendimento de que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é uma estratégia para a implementação da modalidade a distância, ampliando, aos cursos presenciais, a mesma lógica de massificação da modalidade a distância, assumida pelas instituições privadas mercantis.

A compreensão da oferta de carga horária a distância como um programa de implementação da política da modalidade a distância, contudo, não pode desconsiderar as relações históricas, sociais e políticas da Reforma Educacional de 1990 que, como já desenvolvemos nesta pesquisa, possuem estreita vinculação com as políticas neoliberais, e têm a financeirização da educação superior como um dos principais projetos instituídos desde então.

No tocante às reformas educacionais de 1990, o que observamos são construções de políticas de desregulação e flexibilização com o intuito quase que explícito de consolidar as instituições privadas na esfera superior. Além dessa questão, os materiais produzidos para os momentos a distância passaram a assumir o protagonismo do processo educativo, instituindo uma nova categoria de profissionais docentes (tutores). Ocupando um cargo criado para a modalidade a distância e cuja responsabilidade é acompanhar uma disciplina, o tutor muitas vezes sequer possui conhecimentos básicos para fazer a mediação aluno-conhecimento.

A tutoria tem sido objeto de estudo recorrente de pesquisadores da modalidade a distância no Brasil, dado o significado contraditório que vem sendo atribuído a esse profissional com relação à sua função. Inserir o tutor como profissional da educação a distância (EaD) sem regulamentar sua ação tem trazido diversos problemas, principalmente no que diz respeito à precarização e parcelarização do trabalho docente de quem assume esse lugar: remuneração por meio bolsas (sem vínculo e direitos trabalhistas), salário incompatível, número alto de atendimento de turmas/alunos, falta de formação específica para atuar na EaD e na área específica do curso, dentre outros (ALONSO, 2010; LIMA, 2014). Essa precarização é tratada por Marini (1990, [n.p.]) ao desenvolver as especificidades do ciclo do capitalismo nas economias dependentes da América Latina:

Na economia exportadora latino-americana, as coisas se dão de outra maneira. Como a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito do mercado externo, o consumo individual do trabalhador não interfere na realização do produto, ainda que determine a taxa de mais-valia. Em consequência, a tendência natural do sistema será a de explorar ao máximo a força de trabalho do operário, sem se preocupar em criar as condições para que este a reponha, sempre e quando seja possível substituí-lo pela incorporação de novos braços ao processo produtivo.

Ao analisar o processo de automação da educação, Feenberg (2018) faz uma análise que aprofunda a reflexão sobre o objeto de estudo desta pesquisa, quando aponta que “[...] a automação da educação responde ao código técnico industrial” (p. 54), em um processo análogo ao ocorrido nas indústrias durante a Revolução Industrial. Naquele momento, a introdução da maquinaria teve como objetivo a centralização do controle da força de trabalho e da abstração do trabalhador, já abordados no Capítulo 1.

Como analisamos no decorrer deste capítulo, a vinculação da concepção de tecnologia aos instrumentos e máquinas é um processo histórico subsidiado pelo capital, como uma forma de subsunção e objetificação do trabalho humano. Essa condição atende a uma necessidade histórica: a manutenção do poder de classes e do domínio dos meios de produção. Nesse sentido, Feenberg (2018) afirma que a tecnologia é um empreendimento valorativo, e que, portanto, sua inserção e uso não assume uma posição neutra e apolítica, uma vez que sua concepção e uso são subdeterminados por um projeto de sociedade, atendendo, portanto, a interesses distintos. “Logo ‘a questão da tecnologia’, nestes casos, não é acerca de uma característica substantiva da tecnologia como tal, mas diz antes respeito à imagem do humano que cada sistema técnico pressupõe e se configura por meio da necessidade que serve” (FEENBERG, 2018, p. 43). Mais adiante, ao estruturar “a teoria do enviesamento da tecnologia”, o autor afirma:

Os estudos sobre ciência e tecnologia podem ser interpretados como estendendo uma ideia semelhante à racionalidade técnica. Tal como os mercados, os dispositivos servem a todos igualmente, mas no seu projeto acomodam melhor os interesses e visões de certos atores específicos, por vezes à custa de outros atores com menos poder (FEENBERG, 2018, p. 62).

Neste capítulo organizamos e analisamos documentos que tratam das políticas públicas para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais de graduação. No decorrer da apresentação, foi possível identificar as relações estabelecidas entre as instituições representativas da educação superior privada (ABED, ABMES e FÓRUM) e do Estado (MEC e CNE), e como essas relações definiram a política de oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Esse jogo de interesses privilegiou, conforme apontado por Feenberg (2018), atores específicos, no caso, a educação privada.

A política ora analisada não foi pensada e instituída para a educação pública, tampouco contou com a participação das entidades representativas das IES públicas no processo de elaboração das normativas. Dessa forma, é uma consequência previsível a ausência de orientações mais concretas sobre como essas ações devem ser geridas e acompanhadas, e sobre o orçamento específico para a sua efetivação.

O desvelamento das intencionalidades do processo de flexibilização e desregulamentação da política, em especial das que estão contidas nas portarias de 2016, 2018 e 2019, indica que o direcionamento na construção desses instrumentos foi para a manutenção das PMIES e a efetivação da expansão vertiginosa dos grandes conglomerados educacionais, cujas ações, como vimos na reportagem de Riveira (2019), tiveram valorização positiva na bolsa de valores logo em seguida à publicação da portaria de 2019. O processo de financeirização também foi pauta da análise de Dourado (2019), quando o autor se refere à agenda global transnacional e seu envolvimento com as políticas que materializam essa financeirização da educação superior.

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).

Nesse cenário, o que observamos é a ação governamental na regulação econômica e na expansão da educação superior mercantil, permitindo que as IES utilizassem a CHEaD da forma mais clássica de introdução da maquinaria nas relações sociais de produção. Ou seja, propicia a obtenção da mais-valia relativa dos instrumentos tecnológicos na maximização dos lucros das etapas de força de trabalho que envolvem o processo educacional (MARX, 2008; BRAVERMAN, 2012).

Aprofundando então o que trazem Silva, Maciel e Alonso (2017) sobre o voluntarismo decorrente da não organização do processo educativo, os dados analisados na presente pesquisa indicam que esse voluntarismo não é uma consequência da ausência de diretrizes, e sim o projeto dessa oferta. Imbuídos dos discursos de flexibilização e desregulamentação das práticas de acompanhamento e avaliação do Estado, os instrumentos que regulam a oferta de carga horária em cursos presenciais utilizam a justificativa de inovação do processo educativo para consolidar práticas de maximização da exploração da força de trabalho decorrentes dessa forma de incorporação das tecnologias.

A flexibilização regulamentar e regida pela lógica do mercado e a ausência do Estado na implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas são características postas pela política ultraliberal discutida por Pochmann (2017), Amaral (2019), Dourado (2019) e Leher (2019). Dessa forma, escolhemos para este momento em que nos encaminhamos para encerrar a presente seção uma fala do Prof. Luiz Carlos Freitas (Unicamp) que trata do enfrentamento das políticas ultraliberais e do caminho de subverter a realidade posta:

Não é bom para a gente formar uma ideia de que essas coisas [políticas ultraliberais] são inexoráveis e que nós não poderemos enfrentá-las. E também não é bom que nós nos agarremos a utopias. É bom, distinguindo com Wallerstein, que nós nos agarremos às utopísticas, ou seja, os caminhos concretos que nos levam a construir uma luta coletiva.

Dessa forma é fundante que nós tenhamos uma concepção de formação humana e disputemos as finalidades da educação.

[...]

Há que construir caminhos que, em função das realidades locais, possam maximizar a nossa ação nesse processo. Essa ação nesse processo não é de bloquear totalmente, mas sim de você - dentro do possível - ir subvertendo aquilo que está proposto. (Informação verbal)⁴⁴

Os dados analisados demonstraram que a construção da política de oferta de carga horária a distância foi uma estratégia pensada para a educação privada, com finalidades muito distintas das que estão previstas para a educação pública. Contudo, com base nas referências teóricas nas quais nos amparamos, defendemos que a apropriação da tecnologia pela educação, como um processo cultural e social, e no âmbito da formação dos professores, da estrutura física e tecnológica e do currículo, pode ser um dos caminhos para que a formação humana seja fruto de um projeto emancipatório.

No próximo capítulo, faremos a análise dos dados levantados durante a pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

⁴⁴ Palestra online proferida na abertura do encontro da Anpae Centro-Oeste 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=vpPCpDLdaiM/cap/> Acesso em: 18 dez. 2020.

A intenção foi identificar os possíveis embates e as proposições colocadas para a educação pública no âmbito da implantação da carga horária a distância em cursos presenciais.

4 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO IF GOIANO

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2012, p. 622).

No presente capítulo iremos abordar a análise dos dados coletados na etapa da pesquisa de campo. Nosso objetivo é identificar os fundamentos, a geração e a implementação da política institucional para o uso de carga horária a distância em cursos de graduação (CHEaD) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

Para a presente etapa de trabalho, optamos pela análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Goiano, aprovado para o quinquênio 2019-2023, bem como pela realização de entrevistas e aplicação de questionários a gestores da administração central e dos locais de ensino que fomentam a política institucional do uso de carga horária a distância em cursos presenciais. Utilizamos também um relatório institucional sobre a modalidade EaD, parte integrante dos documentos levantados pela pesquisa em andamento “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão” UFG/CNPq, coordenada pela Profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, uma vez que traz dados quantitativos sobre a abertura de salas virtuais para as disciplinas a distância que integram, no todo ou em parte, a carga horária da disciplina.

Neste capítulo iremos analisar ainda se a política institucional de CHEaD no IF Goiano traz elementos para a compreensão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Isso se faz necessário por identificarmos que a concepção que orientou a criação dessa rede nos auxilia na construção da defesa de um projeto de educação emancipatório, que utilize a educação mediada por tecnologias em uma perspectiva crítica e transformadora, alinhada às características históricas e sociais da educação profissional no Brasil e, por conseguinte, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴⁵.

⁴⁵ Reflexão semelhante sobre a modalidade EaD foi realizada por Lima e Rodrigues (2020), ao analisarem a contribuição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o desenvolvimento do PNE 2014-2024, no que tange à modalidade a distância.

4.1 AS PARTICULARIDADES DO IF GOIANO

A educação profissional tem uma história secular⁴⁶, e é consenso entre diversos autores que o marco inicial da política pública para a modalidade no Brasil deu-se com a assinatura do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Essa compreensão encontra subsídio em Cunha (2000), para quem a criação das 19 escolas de aprendizes e artífices instituídas pelo decreto formava um sistema escolar, uma vez que essas instituições estavam submetidas a uma mesma legislação, que as distinguiu entre escolas subsidiadas pela iniciativa privada ou pelos governos estaduais.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como uma das ações de consolidação da política de expansão da educação profissional. Além da criação da rede, e a partir da promulgação da referida lei, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro (Cefet-RJ), e de Minas Gerais (Cefet-MG). Em 25 de junho de 2012, com a promulgação da Lei n.º 12.677, foram também incluídas na rede as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais do país e o Colégio Pedro II.

Com a promulgação dessa lei, além da criação das instituições que passaram a compor a RFEPCT, também ficou estabelecida a atuação acadêmica dos institutos federais, que têm como finalidade e característica a oferta de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de educação superior. Cabe-lhes, ainda, o estabelecimento de ações de pesquisa e extensão voltados para a promoção social e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são ofertados em quatro diferentes tipos de cursos: integrado ao ensino médio, no qual os estudantes cursam o ensino médio e a educação profissional reunidos em um único currículo ofertado integralmente pelo IF Goiano; concomitante ao ensino médio, no qual os estudantes cursam o currículo da educação profissional ofertado pelo IF Goiano, mas têm de estar, obrigatoriamente, matriculados regularmente em outra escola da rede pública ou particular para obterem o certificado de conclusão do ensino médio; subsequente ao ensino médio, no qual os estudantes cursam o currículo da educação profissional ofertado pelo IF Goiano já tendo concluído o

⁴⁶ Sobre o histórico da Rede Federal, ver: Lima e Rodrigues (2020).

ensino médio em outra escola da rede pública ou privada; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), no qual são ofertados cursos integrados de educação profissional e ensino médio, ou cursos de qualificação, na modalidade EJA.

Em nível superior, a Lei n.º 11.892/2008 estabeleceu que a área prioritária de atuação dos institutos era a da formação de professores em cursos superiores de tecnologia e engenharias. Ou seja, não havia restrição quanto ao tipo de curso de nível superior, sendo possível a oferta de cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos. É também com a publicação dessa lei que o conceito de rede é retomado, substituindo o termo sistema, que havia sido introduzido pela Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Silva, C. (2009) compreende que a retomada do termo anterior acentua uma característica importante e constitutiva da identidade dessa nova rede, “[...] pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (p. 16).

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, também conhecida como Lei de Criação dos Institutos Federais, foram criados dois institutos no estado de Goiás: o Instituto Federal Goiano, voltado para as ciências agrárias, e o Instituto Federal de Goiás, para a área industrial (IF GOIANO, 2018, p. 20). A constituição atual do IF Goiano conta com doze campi, cinco dos quais já indicados no ato de criação da instituição, enquanto outras oito novas unidades foram criadas a partir de 2011, conforme detalhado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴⁷.

Como órgão de administração central, [o IF Goiano] tem sua Reitoria instalada em Goiânia, Capital do Estado. Em 2010, inaugura o Campus Iporá, localizado na região Oeste de Goiás e, em 2011, com uma nova expansão da Rede Federal, foi contemplado com três novos campi que estão localizados nas cidades de Campos Belos, Posse e Trindade. Já em 2014, o IF Goiano foi contemplado, também, com quatro campi avançados, nos municípios de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri. No ano de 2018, a unidade de Cristalina, até então considerada campus avançado, tem sua tipologia alterada, tornando-se campus (IF GOIANO, 2018, p. 20).

⁴⁷ Conforme informações do site oficial do IF Goiano, “[...] o **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** é o documento em que se definem a **missão, visão e valores** da nossa instituição e as estratégias para atingir nossas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, o PDI 2019/2023 deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do IF Goiano, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade” (grifo nosso). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/pdi-2019-2023.html/> Acesso em: 21 mar. 2021.

O IF Goiano foi criado mediante a integração de três diferentes autarquias, provenientes das escolas agrícolas de Goiás: os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde e Urutaí; a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos (pertencente ao Cefet Urutaí); e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE). Essa constituição característica do IF Goiano, que engloba três diferentes autarquias, é um processo que imprime uma dinâmica de gestão singular à instituição, que até hoje preserva uma perspectiva de composição e consenso das políticas institucionais, por vezes identificada nas falas dos entrevistados da presente pesquisa.

“Porque no IF Goiano, muito antes da política EaD, a gente tem uma política macro de autonomia de cada campus.” (Gestor da Administração Central 3)

Atualmente, o IF Goiano é constituído por doze campi classificados em antigos, novos e avançados. Os campi antigos são compostos por aqueles que foram criados antes da implementação da Lei n.º 11.982/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e estão sediados nas cidades de Urutaí, Rio Verde, Ceres e Iporá. Os campi novos são as unidades de ensino criadas após a implementação da referida lei e foram instalados em Trindade, Campos Belos, Posse e Cristalina. Finalmente, os campi avançados, nomenclatura criada na terceira fase da expansão da rede federal⁴⁸, estão instalados nas cidades de Hidrolândia e Ipameri. O IF Goiano conta com cursos de educação profissional a pós-graduação, distribuídos entre: 1) técnicos de nível médio, cuja oferta pode ser integrada, concomitante ou subsequente, e também na modalidade Proeja; 2) graduação em nível de bacharelado e licenciatura, além dos cursos tecnológicos; 3) pós-graduação, que inclui cursos de especialização, mestrado profissional e acadêmico e doutorado acadêmico.

A gestão de educação a distância do IF Goiano tem sua primeira estrutura institucional organizada no ano de 2012, a partir de diretoria vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Com o encerramento de novas pactuações ao programa E-tec Brasil, e por conseguinte a diminuição de ações da modalidade no âmbito do IF Goiano, em 2015 o órgão transforma-se em núcleo de educação a distância, ainda lotado na PROEN. Em 2018, nova portaria é emitida instituindo o órgão como coordenação-geral. Em 2020, com o início da nova gestão no IF Goiano, o órgão passa a responder institucionalmente como Diretoria de Educação a Distância, com a lotação de uma coordenação-geral de EaD vinculada a ela. Até esse momento, o órgão ainda está vinculado à PROEN.

⁴⁸ Para compreender a criação dos campi avançados e seus impactos no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ver: Santos Filho e Chaves (2020).

Em 2021, o órgão gestor da educação a distância do IF Goiano passa a ser o Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede, vinculado diretamente ao Reitor, uma vez que suas ações passam a ter maior relação com as três dimensões da atividade-fim do IF Goiano: ensino, pesquisa e extensão. Uma das atribuições do Centro é a coordenação da modalidade a distância, e, portanto, é instituída também a Coordenação-Geral de EaD, que integra a estrutura do Centro de Referência.

Durante todo esse processo institucional, a oferta de carga horária a distância sempre foi uma das atribuições de atuação do órgão, e atualmente a gestão dessa política está estabelecida como atribuição da Coordenação-Geral de Educação a Distância do IF Goiano.

A ação da educação a distância no IF Goiano sempre esteve vinculada à adesão a programas de fomento, e desde 2012 a instituição oferta cursos na modalidade, tendo aderido aos seguintes programas do governo federal: e-Tec Brasil, Pronatec/Mediotec e UAB. O único programa ainda vigente é a UAB, com o curso de Pedagogia iniciado em 2019, com 500 vagas ofertadas. Atualmente conta com oito cursos técnicos institucionais na modalidade EaD, um curso de licenciatura institucional e outro de pós-graduação institucional em Formação de Pedagógica na Educação Profissional.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2020), o IF Goiano oferta hoje 209 cursos, somados os quantitativos das modalidades presencial e a distância, com um total de 18.658 matrículas no ano de 2019. Esses dados estão na Tabela 7 a seguir, por unidade de ensino, indicando ainda a distribuição da lotação dos 821 professores⁴⁹ em cada um dos campi.

Tabela 7 - Dados institucionais de cursos, matrículas e professores por unidade de ensino do IF Goiano.

Unidade de Ensino	Cursos	Matrículas	Professores
Campus Avançado de Catalão	7	474	22
Campus Avançado de Hidrolândia	8	483	25
Campus Avançado Ipameri	8	532	20
Campus Campos Belos	16	834	38
Campus Ceres	21	2.250	110
Campus Cristalina	10	449	21
Campus Iporá	25	2.039	79
Campus Morrinhos	15	1.695	97
Campus Posse	11	786	36

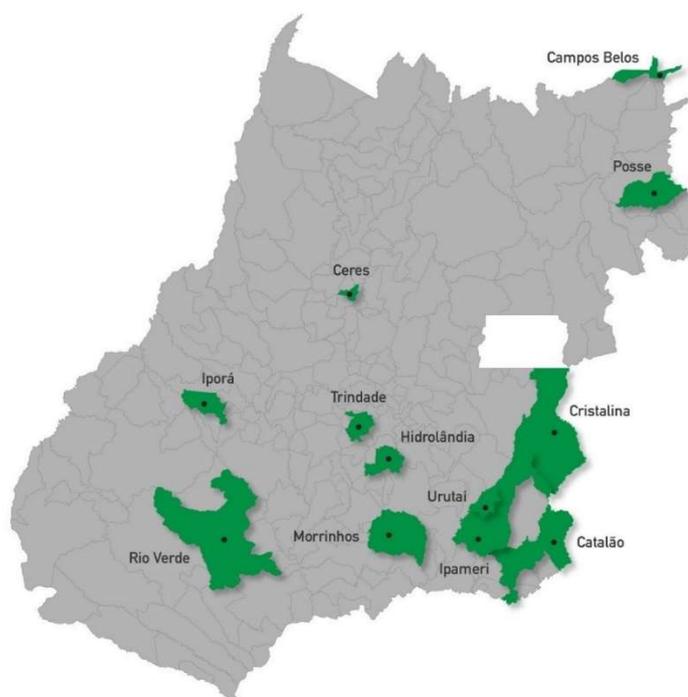
⁴⁹ Na Plataforma Nilo Peçanha consta um professor lotado na Reitoria da instituição. Portanto, acrescido ao somatório dos dados da coluna “professor” constantes na Tabela 7, incluiu-se esse docente. Como não existem dados de matrículas ou cursos na unidade “Reitoria”, optamos por não inserir essa unidade na tabela.

Campus Rio Verde	51	5.772	164
Campus Trindade	15	942	56
Campus Urutaí	32	2.402	143

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha, PNP 2020 (ano base 2019)⁵⁰.

Analisando ainda os dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, identificamos que, desses 812 professores que atuam nas unidades de ensino do IF Goiano, 88% são efetivos, com vínculo de dedicação exclusiva. A equipe institucional conta ainda com 671 técnico-administrativos em educação. A localização dos campi do IF Goiano pode ser conferida no mapa da Figura 9 a seguir.

Figura 9 - Distribuição dos campi do IF Goiano no mapa do estado de Goiás

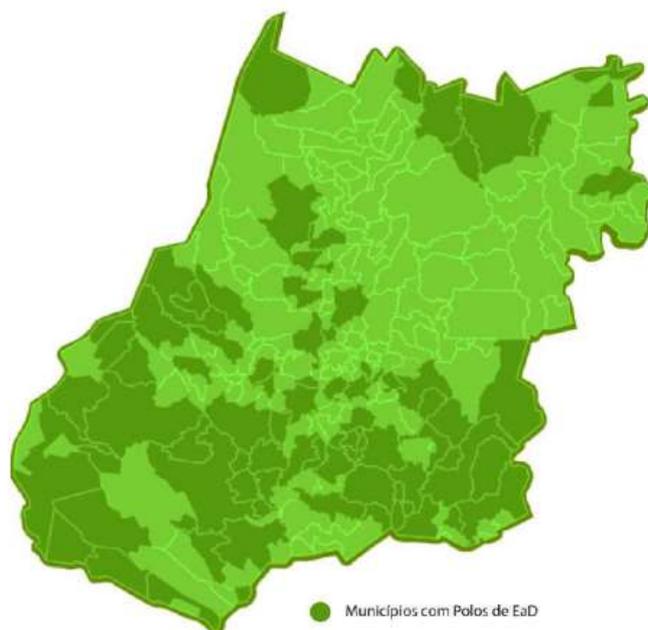


Fonte: Disponibilizado por e-mail pelo Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede do IF Goiano (2021).

Como pudemos observar, em especial na Figura 9, o IF Goiano atua em diversas regiões do estado e em consonância com um processo identitário da Rede Federal de interiorização das instituições. Se analisarmos o mapa com os polos EaD do IF Goiano, essa perspectiva de interiorização e capilaridade fica ainda mais evidente, como mostra a Figura 10 a seguir.

⁵⁰ Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Figura 10 - Polos de EaD do IF Goiano no estado de Goiás (2012-2019)



Fonte: IF Goiano (2020, p. 130).

Tanto o texto legal como o documento de concepção e diretrizes para os institutos federais trazem a identificação de alinhamento dessas instituições com o desenvolvimento econômico e a inclusão social. À época, a criação da Rede foi compreendida pelo governo federal como uma configuração de política pública para a educação profissional e tecnológica. Ainda que essa criação seja reconhecida como uma ação secular, ganha o sentido de política pública em razão do entendimento de que a criação da Rede possibilita o comprometimento do governo com o desenvolvimento social, bem como com a articulação com outras políticas de Estado.

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2008, p. 10).

Tendo em vista essa concepção de política pública, interessa-nos compreender qual concepção de tecnologia foi incorporada pela Rede, tendo em vista o apontado no art. 6º da Lei

nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que determina como uma das finalidades dos institutos federais a promoção de produção, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais (BRASIL, 2008, [online]).

4.1.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, e a política institucional do IF Goiano

Uma questão que cabe destacarmos na presente pesquisa é a perspectiva de qualidade social da educação anunciada no texto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes” (BRASIL, 2010), que sinaliza para a ação de criação dos institutos como uma guinada dos processos educativos.

Cumpramos destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social

[...]

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (BRASIL, 2010, p. 16-17).

Reiteramos que os dados analisados, tanto nos documentos institucionais como nos legais e orientativos, consideram a inserção da tecnologia no processo produtivo como um fator de qualidade na educação. Ainda que o objeto desta investigação seja estabelecer e analisar os pressupostos da qualidade na educação, compreendemos que as definições dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais e pelas legislações que amparam a inserção de tecnologias na educação pós-reforma educacional dos anos 1990, tendem a vinculá-la a aspectos tecnicistas (LIMA; BATISTA, 2016; LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016; SILVA, A., 2019), conforme analisamos no Capítulo 2.

A fim de identificarmos o lugar que a tecnologia enunciada no nome da Rede e dos institutos assume na constituição dessa política e das concepções estabelecidas no documento

“Instituto Federal - Concepção e Diretrizes” (BRASIL, 2010), resgatamos e analisamos como o termo é empregado e quais conceitos estão vinculados à inserção da tecnologia no projeto educacional dos institutos federais. Utilizando o recurso de busca do próprio texto, analisamos os descritores “tecnologia” e “tecnológico”. O termo tecnológico não traz nenhum resultado na busca, enquanto “tecnologia” aparece 40 vezes no documento. Desconsiderando o nome da Rede e do instituto, títulos e tipo de curso (superior de Tecnologia), observamos o termo “tecnologia” ser citado 22 vezes no referido documento.

De forma geral, o conceito de tecnologia é empregado como um produto da ação humana, em consonância com o que defendem Kenski (2012) e Lima (2016), e conforme as análises desenvolvidas nos dois primeiros capítulos desta dissertação. Está também vinculado com a perspectiva de soberania nacional, e alinhada, portanto, com as concepções do desenvolvimento tecnológico na economia de países dependentes, conforme afirmam Reinecken e Neves (2011).

Por compreendermos que a concepção de tecnologia enunciada no documento “Instituto Federal - Concepção e Diretrizes” (BRASIL, 2010) corrobora com a nossa defesa pela sua inserção nos currículos dos cursos de educação pública, em especial na perspectiva da educação híbrida defendida por Moreira e Horta (2020) e trabalhada no Capítulo 2, destacamos o seguinte trecho:

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania, e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para de produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca. Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. Entende-se que novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e nessa tessitura de saberes, materializa-se também a formação profissional. Por sua identidade, à educação, em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. Em seu perfil mais específico, o da formação profissional, cabe-lhe, principalmente, o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles (BRASIL, 2010, p. 34).

Já no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IF Goiano, o termo “tecnologia” foi utilizado em 222 trechos, muitos deles vinculados ao nome da instituição ou ao tipo de curso. Nas ocasiões de utilização da tecnologia como conceito de tecnologia, a maior parte das vezes está relacionado às ações da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, ou seja, em um processo de articulação entre uso de tecnologias e a inovação. Também aparece nas ações da Diretoria Geral de Tecnologia da Informação, contudo, o termo é usado a partir da concepção dos aparatos e sistemas, sem vinculação com os processos estruturais de seu uso na educação. Chamou nossa atenção a utilização do conceito de tecnologia no quadro de objetivos estratégicos, no qual foi inserido em um contexto de “excelência acadêmica”, utilizado para “[...] promover e intensificar o uso das tecnologias nos processos educacionais” (IF GOIANO, 2008, p. 37).

Ressaltamos que essa intencionalidade não tem outros desdobramentos nem planejamento, o que acaba por aproximar essa concepção de tecnologia de paradigmas mais instrumentais e tecnicistas de um pretensão protagonismo dela como indutora de processos de qualidade (ou de excelência), conforme já apontado por Batista (2016), Lima e Batista (2016) e Silva, A. (2019) e tratado no Capítulo 3. A fala do prof. Luiz Carlos Freitas, na abertura do encontro da ANPAE de 2020, ilustra bem a perspectiva dessa análise e a importância de situar o papel da tecnologia como um meio do processo educativo:

A tecnologia deve ser utilizada, sim, mas precisamos definir o que é formação humana. Porque, se nós não definirmos então a tecnologia, pode estar apontando para finalidades educativas contrárias ao que nós entendemos por formação humana. Para que usar tecnologia no processo educativo? Se for para substituir o que o professor faz, não! Se for para aliviar alguns aspectos da atividade do professor e permitir que ele se dedique mais a aspectos outros da própria concepção de formação humana, dentro de uma concepção, por exemplo, de uma educação integral, podemos ter tecnologia. Mas precisamos primeiro definir o que compreendemos por formação humana, e deduzir quais são nossas finalidades educativas. Só depois devemos pensar em tecnologias e meios (Informação verbal)⁵¹.

Assim, identificamos uma discrepância entre a concepção de tecnologia voltada para uma vertente de desenvolvimento social, identificada no texto “Instituto Federal - Concepção e Diretrizes” com a perspectiva de sua inserção no plano de desenvolvimento do IF Goiano. Ao destacar a ação de promover e intensificar o uso de tecnologias da informação e comunicação para atingir uma excelência acadêmica, o instituto não organiza no documento orientador de

⁵¹ Palestra online na abertura do encontro da ANPAE Centro-Oeste 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=vpPCpDLdaiM/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

suas políticas institucionais a relação que elas porventura mantêm com a finalidade educativa, mas não no sentido, apenas, de ser indutoras de qualidade/ excelência.

De certa forma, essa centralidade atribuída à tecnologia no documento aparece nas respostas dos participantes da presente pesquisa, quando lhes foi perguntado quais eram as principais razões para a utilização da carga horária a distância em cursos presenciais e a intencionalidade da política institucional de CHEaD. A alternativa mais indicada em ambas as questões foi a de inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no curso presencial (ver Quadro 13 nesta seção). Ainda que essa resposta pareça óbvia, a ideia de promover e intensificar o uso de tecnologias para atingir a excelência acadêmica traz uma concepção de que elas são um fim em si mesmas, não sendo possível identificar, nas políticas institucionais do IF Goiano, essa abordagem de desenvolvimento social trazida pelo documento de diretrizes da Rede.

Também identificamos no PDI um trecho que trata especificamente da inserção da tecnologia como uma possibilidade que se aproxima da perspectiva de organização do trabalho pedagógico proposto por Alonso (2010) e que indica também a probabilidade de um trabalho colaborativo evidenciado por Lima (2014), quando a autora estabelece as concepções da arquitetura pedagógica para EaD. Segue a íntegra do referido trecho:

2.1.5 Das metodologias e tecnologias educacionais Os projetos pedagógicos dos cursos devem contemplar inovações pedagógicas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso na consideração dos itinerários formativos, projetos integradores, aprendizagem baseada em problemas, metodologias ativas de ensino e aprendizagem, aproveitamento de estudos e competências desenvolvidas nas trajetórias de vida e do trabalho. A utilização conjunta das tecnologias da informação e comunicação aliada à metodologia de ensino/aprendizagem, seja pela utilização de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, seja pelo uso da videoconferência ou outro tipo de tecnologia que possibilite a interação síncrona, permite um trabalho colaborativo e cooperativo visando à construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada (IF GOIANO, 2018, p. 60).

Quando ressaltamos a importância de pensarmos em um projeto para essa inserção, compreendemos que é a partir dessa definição institucional que a tecnologia passa a ter um lugar no processo pedagógico que não seja o do determinismo tecnológico discutido por Silva, A. (2019). Para tanto, é imprescindível que esse projeto esteja bem delineado no plano da instituição, para que a educação híbrida passe a ser compreendida como preceito de educação emancipatória, uma vez que a formação dos profissionais sob uma lógica determinista da tecnologia tem um papel preponderante na manutenção de políticas públicas sociais que visem

a continuidade de exploração da classe trabalhadora, em especial a dos países de economia periférica.

A elite técnico-científica não está jamais completamente isenta dos interesses do capital, que a emprega e garante seus privilégios. As opiniões de cientistas, engenheiros e outros profissionais dos campos de C&T não podem ser consideradas completamente isentas justamente em virtude da relação de cooperação (direta ou indireta, consciente ou não) que esses trabalhadores mantêm com a classe capitalista. Por exemplo, embora existam profissionais contrários, não é de surpreender que vários físicos e engenheiros nucleares defendam o uso, em larga escala, da energia nuclear. É justamente para esses profissionais que a expansão da matriz energética nuclear mais provavelmente representa maior empregabilidade e melhores oportunidades de trabalho.

Visto sob esse ponto de vista, quando se trata de decidir se certa inovação científica e tecnológica deve ou não ser levada à sociedade (o que geralmente significa incorporá-la a algum processo de produção), tem-se dois problemas de partida: (1) a elite técnico-científica está materialmente comprometida com a introdução de seus conhecimentos e técnicas nos processos de produção; e (2) os profissionais de C&T que efetivamente têm voz em um processo de decisão são sempre selecionados com base em algum critério que jamais é completamente técnico, podendo estar a serviço do que é mais conveniente à classe capitalista e seus representantes (podemos chamar isso de *eleição não técnica dos técnicos*). - (LIMA JUNIOR *et al.*, 2014, p. 188, grifo do autor).

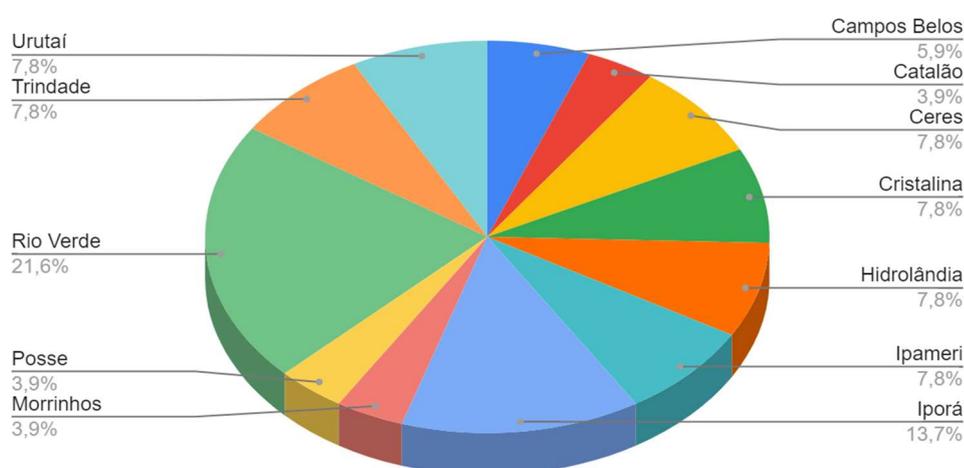
Na seção do PDI que trata da educação a distância e em uma de suas subseções, a que define a oferta institucional de carga horária a distância em cursos presenciais, identificamos preceitos de inserção e uso das tecnologias em uma perspectiva mais crítica e como um meio para repensar e reestabelecer projetos e processos educativos. Contudo, o que nos chamou a atenção para essa disparidade é que, se a política macro institucional de inserção e uso da tecnologia apontar para uma concepção tecnicista, pouco provavelmente as políticas específicas da modalidade avançarão em um sentido que vise uma ação mais integral de formação, que não traga uma centralidade da tecnologia, e sim a definição de formação humana, na qual a tecnologia é parte integrante e nunca central.

A seguir, traremos a análise dos dados da pesquisa que realizamos no IF Goiano entre junho e agosto de 2020, com o intuito de analisar a Política Institucional da Oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais baseada na legislação que autoriza tal prática em vigência antes da pandemia da Covid-19⁵².

⁵² Em março de 2020, a Organização da Saúde (OMS) decretou a pandemia por um novo coronavírus (Covid-19). Em razão do avanço acelerado da doença e das mortes decorrentes, estabeleceram-se medidas de contenção da transmissão do vírus, sendo a mais usual delas o estabelecimento de *lockdown* por um período. O Brasil, apesar de não adotar medidas efetivas e de longo prazo no combate à pandemia, tal como o isolamento social, emitiu alguns instrumentos legais validando o fechamento das escolas e a possibilidade de implantação da educação remota emergencial, que perdurou por quase todo o ano de 2020. Esse fechamento de escolas contou com algumas exceções da rede privada de nível básico, que tiveram seus retornos estabelecidos por decretos municipais. No ano de 2021, muitas instituições retomaram os atendimentos presenciais, que têm oscilado em razão das situações dos sistemas de saúde de cada município. Hoje, 23 de março de 2021, o Brasil soma 295.685 vidas perdidas, sendo o

Dos perfis selecionados para a participação na pesquisa, recebemos contribuições de 38% do total de servidores relacionados. Desse percentual, responderam o formulário da pesquisa enviado por e-mail 100% dos diretores de ensino; 40% dos coordenadores de educação a distância; 33% dos coordenadores de cursos técnicos; e 27% dos coordenadores de cursos de graduação. A presente pesquisa contou com a participação de profissionais de todos os campi. Na Figura 11⁵³ a seguir apresentamos o percentual de respostas por unidade de ensino dos participantes.

Figura 11 - Percentual de participação na pesquisa, por unidade de ensino (campus) do IF Goiano



-Fonte: Elaborada pela autora, com base nos formulários respondidos pelos entrevistados.

Não foi objeto deste estudo o recurso à utilização de carga horária a distância em razão da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus. Contudo, certamente, as ações institucionais para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD) sofrerão impactos com o processo de educação remota (no IF Goiano, nomeado de EaD no presencial). Indagados sobre a oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais antes da adoção das medidas emergenciais de educação remota em razão da pandemia, 19% dos coordenadores que participaram da entrevista responderam que o curso não fazia uso de CHEaD antes da educação remota emergencial decorrente da pandemia. Desse total, nenhum dos coordenadores descartou manter essa oferta quando a educação remota emergencial e demais ações para afastamento

segundo país do mundo em número de mortes. Apesar da atual situação de retorno das atividades presenciais da educação, os trabalhadores da educação, que constam como grupo prioritário no Plano Nacional de Imunização, não têm previsão de data para que sejam vacinados contra a Covid-19.

⁵³ Na Tabela 2 apresentamos o perfil dos participantes e os protocolos de descaracterização que utilizamos, como forma de preservar suas identidades.

social não forem mais necessárias. Outros 63% manifestaram-se pela continuidade da oferta e 37% optaram por responder “talvez”⁵⁴. Já no perfil de DE, 100% dos participantes indicaram a intenção de continuar utilizando a CHEaD após a educação remota emergencial.

“Antes da Pandemia de Covid-19 já havia discussões sobre a reescrita dos PPC dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do meu campus, em que a adoção da CHEaD estava em pauta. O andamento das discussões indicava que existia uma grande possibilidade da proposta ser adotada, portanto, o uso da CHEaD durante a pandemia servirá como aprendizado e permitirá nutrir as discussões preexistentes com dados mais vinculados à nossa realidade.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 4)

“Após a mudança do PPC, pretendemos utilizar uma carga horário em EaD, pois agora contamos com experiência suficiente para promover um ensino de qualidade.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 26)

“A pandemia nos obrigou a implantar a EaD às pressas, mas também mostrou que pode ser uma ferramenta efetiva de ensino.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 44)

“Trata-se de metodologia com comprovados resultados positivos.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 50)

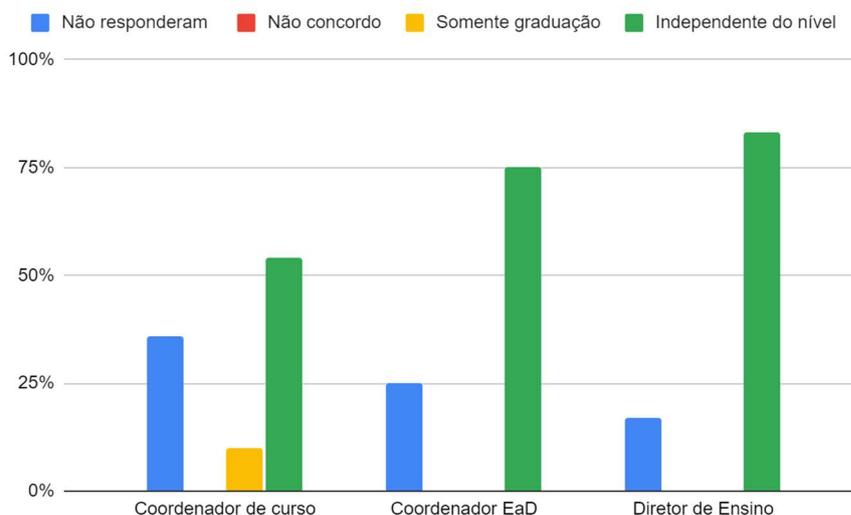
Temos ciência de que a experiência dos participantes com a modalidade a distância durante o período de educação remota pode ter influenciado a concepção que têm sobre a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, já que o IF Goiano retomou o calendário acadêmico pouco tempo depois da suspensão de atividades presenciais em razão da pandemia.

De toda forma, é importante pontuar que todos os gestores participantes desta pesquisa concordaram com a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Somente um deles indicou que não concordava, justificando que a presença e a interação são muito importantes no processo educacional.

As respostas dos participantes do grupo “Gestor local de ensino”, que compreende os diretores de ensino, coordenadores de educação a distância e coordenadores de curso sobre o grau de concordância na implementação da oferta de carga horária a distância constam na Figura 12 a seguir.

⁵⁴ Esse dado demonstra que a experiência vivenciada até o momento da realização da coleta de dados (junho a agosto de 2020) foi positiva para os campi, evidenciando uma intenção de uso da carga horária a distância como parte integrante da organização curricular dos cursos. Cabe destacar que o órgão de Educação a Distância da Reitoria do IF Goiano disponibilizou dois cursos de formação aos professores e um guia de estudos para os estudantes, tendo em vista a consolidação de uma perspectiva de qualificar as ações da educação remota no IF Goiano. Também é possível inferir que a experiência pregressa do uso da carga horária a distância em cursos presenciais, que no IF Goiano constava de quase 80% dos cursos de educação profissional de nível médio e de graduação, auxiliou o processo de retomada do calendário acadêmico. Foi também organizado nesse período um comitê gestor da EaD no presencial (termo utilizado para educação remota do IF Goiano) que centralizava as discussões sobre a retomada de calendário e modelos de documentos e procedimentos para subsidiar os campi nos procedimentos institucionais para o momento emergencial de utilização da educação remota.

Figura 12 - Gráfico com as respostas dos gestores participantes da pesquisa sobre a oferta de CHEaD



Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos observar na Figura 12 que, com exceção de uma pequena parcela do subgrupo “coordenadores de curso” a maior parte dos participantes que responderam o formulário de pesquisa concordam com a oferta de carga horária a distância, independentemente do nível acadêmico do curso.

Selecionamos algumas respostas dos participantes – as quais trazemos na íntegra – que justificaram sua concordância e algumas ponderações sobre a utilização de parte da carga horária da disciplina em EaD.

“Distribuir a CH da disciplina em EaD exige análise e planejamento e, a partir daí, não vejo nenhum problema ser aplicada nos diferentes níveis de ensino. Requer avaliação constante.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 1)

“Condicionalmente; Excepcionalmente. Como alternativa acessória.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 8)

“A política de ensino a distância ainda não está consolidada o suficiente para que não haja prejuízos para o aprendizado do aluno.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 11)

“A utilização da carga horária EaD permite que o professor possa ampliar as possibilidades no uso de diferentes instrumentos formativos, sejam vídeos, documentários, entrevistas e demonstração de práticas educativas via web. É possível destacar também que, para os discentes, essa parte da carga horária oferecida via EaD evita que estes necessitem participar de aulas presenciais aos sábados letivos, tendo em vista que muitos são alunos trabalhadores e aulas aos sábados dificultam sua participação, pois não têm a liberação do trabalho para tal.” (Gestor Local de Ensino/ Coordenador de curso 36)

Só com essas respostas já é possível perceber que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais do IF Goiano possui uma boa adesão dos gestores. Tal fato justifica os

dados do relatório da Coordenação de Educação a Distância do IF Goiano, que traz informações sobre a abertura de salas no ano de 2019, tema que trataremos a seguir.

4.2 CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO

A análise da implementação da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD) no IF Goiano é o objeto de análise da presente seção. Para fins metodológicos, definimos conduzir a análise segundo três tópicos:

- I. A contribuição da oferta para a institucionalização da modalidade: as especificidades do fazer didático e as definições institucionais. Na definição dessa análise, levamos em consideração a indicação do PDI/IF Goiano 2019-2023 de que a implantação da oferta de carga horária a distância é uma estratégia para a institucionalização da modalidade. Também nos baseamos na compreensão, já evidenciada nesta pesquisa, em especial nos capítulos 2 e 3, de que essa oferta faz parte da implementação da modalidade a distância na educação brasileira. Assim, compreendemos que a análise sobre a correlação entre os dois temas deveria ser realizada à luz das especificidades da educação pública e a partir das experiências da instituição ora analisada. Para tanto, agrupamos os dados provenientes das entrevistas com os profissionais da administração central e dos questionários que foram aplicados a cada um dos subgrupos do perfil de gestores locais de ensino que compuseram o universo da pesquisa⁵⁵. A intenção é compreendermos em que medida a utilização da oferta de carga horária a distância dialoga com a possibilidade de estruturação da EaD, na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória. Ressaltamos que a compreensão da modalidade, em consonância com o estabelecido por Alonso (2010), Toschi (2011) e Lima (2014), parte de uma perspectiva relacionada com a formação integral do educando, e por isso necessita de suporte da gestão institucional. Utilizamos ainda, como base teórica para a análise sobre a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, as contribuições de Lencastre (2012), Moreira e Horta (2019) e demais autores que dialogam com a educação híbrida e a educação emancipatória como prática de liberdade para interpretar os dados e avançar no campo.

⁵⁵ Os modelos dos questionários aplicados a cada um dos perfis do grupo de gestores locais e o roteiro da entrevista realizada com os gestores da administração central podem ser conferidos no Apêndice 1. Já a descrição dos perfis da administração central e gestores locais de ensino está na Introdução deste trabalho.

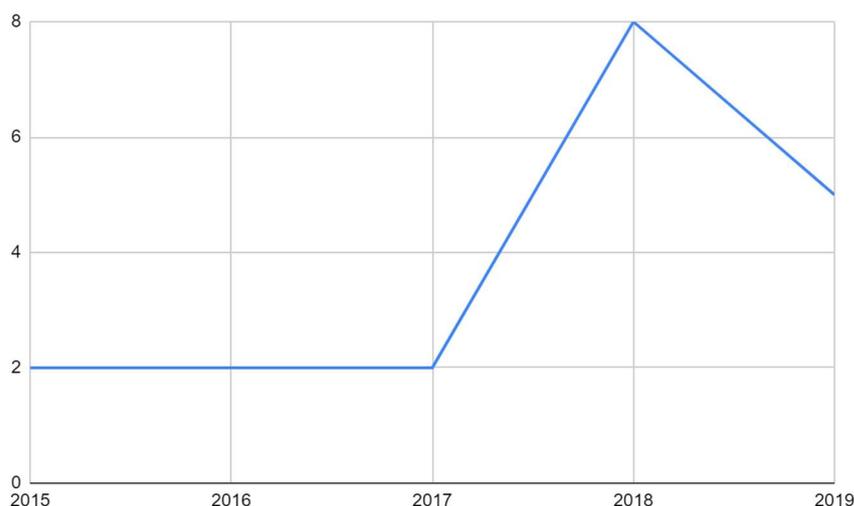
- II. O entendimento da importância da consolidação das infraestruturas física, tecnológica e de pessoal da instituição, necessárias, segundo indicação dos gestores locais de ensino, para a superação das dificuldades e limitações que a prática tem oferecido aos professores e estudantes. Na seção “Condições para a oferta: concepções sobre a importância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal”, nos apoiaremos nos conceitos de educação a distância propostos por Alonso (2010) e Lima (2014), tendo em vista a necessária estruturação de processos institucionais inerentes à modalidade a distância que ultrapassem as limitações impostas por um projeto que centralize as ações da modalidade no sistema educativo. Dessa forma, sendo esse pressuposto uma ação basilar para o desenvolvimento de ações que relacionem a inserção e o uso da tecnologia na educação presencial, em especial quando essa inserção preveja a utilização de tecnologias digitais ou TIC, analisaremos os dados provenientes das entrevistas e dos questionários, instrumentos metodológicos desta pesquisa, a fim de refletir sobre como a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais encontra condições para ser inserida em processos sistemáticos e intencionais da política institucional de consolidação de infraestrutura e formação docente.
- III. A análise dos impactos que podem ter sido causados na política institucional, decorrentes da política macro sobre o tema. A intenção é dialogarmos com a análise realizada no decorrer do Capítulo 3 sobre a invisibilidade da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais e do apagamento de políticas de regulação, acompanhamento e avaliação dessa oferta, propomo-nos a analisar quais. No subitem “Consolidação da oferta: Acompanhamento e avaliação institucional”, trazemos os dados que apareceram na etapa da coleta de dados sobre a dimensão de acompanhamento e avaliação institucional. Dessa forma, analisaremos o processo institucional de acompanhamento e avaliação da oferta, a fim de identificar os processos institucionais que possibilitaram a transformação de ações individualizadas em um projeto pensado e estruturado que permeia a formação de todos os estudantes, independentemente da modalidade na qual estejam matriculados.

Antes de trazermos os dados para a análise, consideramos necessária uma breve explanação histórica sobre o início da oferta e o percurso institucional para o estabelecimento dessa política como um dos principais braços de atuação da modalidade EaD no IF Goiano. A instituição iniciou a oferta de carga horária a distância em 2015, com a implantação do Campus

Trindade, cujos cursos de ensino médio e técnico já foram planejados para compor a carga horária a distância e presencial. Em seguida a esse processo de implantação, a então Coordenação do Núcleo de Educação a Distância da Reitoria lançou um documento orientando a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais.

No ano de 2017, a Coordenação de Educação a Distância elaborou uma ação institucional de formação de professores para a oferta de CHEaD e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), realizando oficinas em todos os campi. Os dados apontados no gráfico da Figura 13 a seguir mostram o aumento do número de cursos que passaram a ofertar a carga horária a distância, conforme indicado pelos participantes da pesquisa.

Figura 13 - Início da oferta de CHEaD no curso do IF Goiano, respondido pelo perfil Gestor Local de Ensino/ coordenador de curso.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas dos participantes da investigação de campo.

Em 2018, com alguns ajustes que se mostraram necessários com as experiências de aplicação dessa organização curricular, o documento elaborado pela Coordenação de Educação a Distância do Campus Trindade passou a compor o Regulamento de Educação a Distância do IF Goiano, assumindo um caráter regulamentar. Ainda em 2018, o IF Goiano publicou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual a oferta de CHEaD assume uma das principais atribuições do setor responsável pela modalidade.

As principais contribuições que o documento aponta como favoráveis à oferta de carga horária a distância em cursos presenciais referem-se a cinco tópicos, estabelecidos resumidamente no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Contribuições da utilização de CHEaD, segundo o PDI do IF Goiano

Tópico	Compreensão institucional
Desenvolvimento da autonomia do estudante	A fim de possibilitar uma maior verticalização do ensino, propiciando ao estudante o desenvolvimento de práticas que subsidiem a pesquisa como uma estratégia de aprendizado. Contemplando, assim, perspectivas metodológicas que possibilitem um aprendizado mais autônomo, aliado à mediação necessária em cada nível de ensino.
Atualização de práticas pedagógicas	A possibilidade da utilização do ensino híbrido insere no planejamento das aulas dos professores uma série de possibilidades metodológicas que possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e menos centradas na exposição de conteúdos pelos professores. Ainda que nos momentos presenciais esta seja uma prática válida e necessária para o desenvolvimento de conceitos científicos e mediação entre estes conceitos e o processo de aprendizagem dos estudantes.
Inserção de TIC como ferramenta de aprendizagem, e não foco do processo educativo	Na educação híbrida, a inserção das TIC é permeada muito fortemente pela presença física do professor e por metodologias que utilizem a tecnologia como um meio, considerando também a necessária mediação do professor. Identificar o lugar das tecnologias no processo educativo, não atribuindo a uma máquina a centralidade do processo educativo, é uma das possibilidades de garantia de uma educação de qualidade, que se ampara na sociabilidade do processo educativo, independentemente dos espaços e locais em que este ocorre.
Intercâmbio entre docentes do IF Goiano e demais IES	A utilização de parte da carga horária a distância possibilita que professores dos diversos campi do IF Goiano (e outras IES) possam trocar experiências e conhecimentos, nas suas áreas de atuação, levando aos alunos de todos os câmpus os maiores especialistas que temos no nosso quadro. Esta prática possibilita que os professores especialistas em determinado assunto possam compartilhar com toda a comunidade acadêmica os resultados de suas pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Este intercâmbio pode ocorrer através de: vídeo-aulas, produção de materiais, entrevistas, e até com a parceria entre dois ou mais câmpus para que toda disciplina (no caso da graduação) seja mediada por um professor. Nesse caso, é necessário que cada câmpus que adote a disciplina 100% mediada por um professor de outro câmpus/ IES tenha um professor do câmpus na figura de tutor dessa disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PDI do IF Goiano (2018).

Como podemos observar, a perspectiva de uso da carga horária a distância em cursos presenciais pelo IF Goiano encontra ressonância no que é trabalhado por autores que pesquisam a educação a distância e a educação híbrida como uma possibilidade de uma prática social, dialógica e colaborativa, tal como o faz Lima (2014) ao conceituar a EaD, ou que analisam a organização do trabalho educativo tendo em vista as especificidades da educação online, como é o caso de Alonso (2010). Todos esses estudos conduzem à reflexão necessária sobre a não neutralidade da tecnologia no processo educativo, tendo em vista que a característica da mediação que a utiliza é a de possibilitar o diálogo do estudante com o conhecimento (TOSCHI, 2011).

Também acrescentamos aqui uma aproximação conceitual da educação híbrida proposta por Moreira e Horta (2020), que indicam a perspectiva de educação total, no sentido de integrar, mais do que momentos virtuais e presenciais, a inovação sustentável. É exatamente isso que

identificamos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, ou seja, o reforço que a instituição faz para garantir a necessária contextualização do uso das tecnologias na educação presencial, a partir das relações já estabelecidas entre professores e estudantes em sala de aula, e as metodologias que envolvem a dinâmica da educação presencial.

Uma das questões dos questionários aplicado aos participantes desta pesquisa tinha como objetivo identificar se os pressupostos indicados no documento seguiam a política institucional do IF Goiano. A organização desses dados encontra-se no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Intencionalidades da política institucional do IF Goiano de CHEaD, segundo a percepção dos GLE, por categoria de campus

	Campus Antigo	Campus Avançado	Campus Novo	Total
Inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso presencial	19	3	7	29
Atualização da prática docente	7	4	6	17
Propiciar a institucionalização da modalidade a distância	8	3	4	15
Complementação de conteúdos trabalhados em sala	8	3	2	13
Auxílio na redução de taxas de evasão	4	3	2	9
Redução de dias letivos presenciais na instituição	6	1	2	9
Otimização de pessoal docente	6	1	0	7
Redução de carga horária presencial	3	1	1	5
Diminuição do tempo de conclusão do curso	1	1	1	3
Aumento do número de matrículas	3	0	0	3
Expansão dos cursos presenciais com menor custo	2	1	0	3
Consolidação da verticalização do ensino	0	0	2	2
Intercâmbio entre campi ou instituições	1	0	0	1

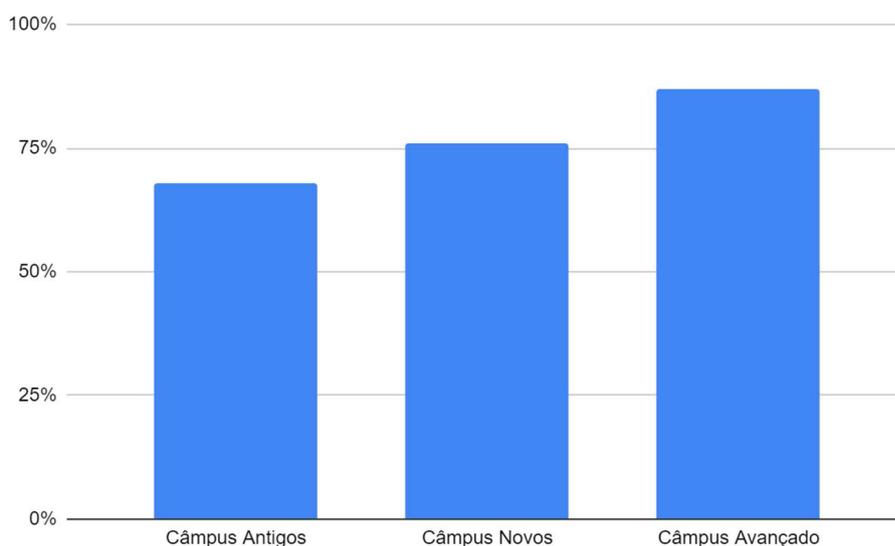
Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos participantes da pesquisa.

Podemos observar que a intencionalidade da inserção das TIC é a opção mais indicada pelos participantes, evidenciando um desdobramento de centralidade da tecnologia nas estruturas mais essenciais do processo educativo, tais como seriam a atualização do trabalho docente, a inovação das práticas de ensino e a redução da evasão. Outro ponto de destaque é que a expansão com menores custos aparece com um baixo percentual, indicando que a concepção da modalidade a distância na instituição, possivelmente pelo seu caráter público, se

encontra muito mais vinculada às questões preponderantemente didáticas e metodológicas, do que à precarização do processo educativo.

Para identificar a capilaridade dessa política, optamos por tratar os dados levantados pela pesquisa interinstitucional “Qualidade da Educação Superior a Distância: Concepções, Indicadores e Referenciais” (UFG/ CNPq), da qual a presente pesquisa de mestrado é vinculada. Dessa forma, identificamos que, no ano de 2019, 78% dos cursos presenciais do ensino médio e da graduação tinham algum tipo de inserção de carga horária a distância em sua organização curricular, distribuídos por categorização dos campi do IF Goiano, conforme o gráfico da Figura 14 a seguir.

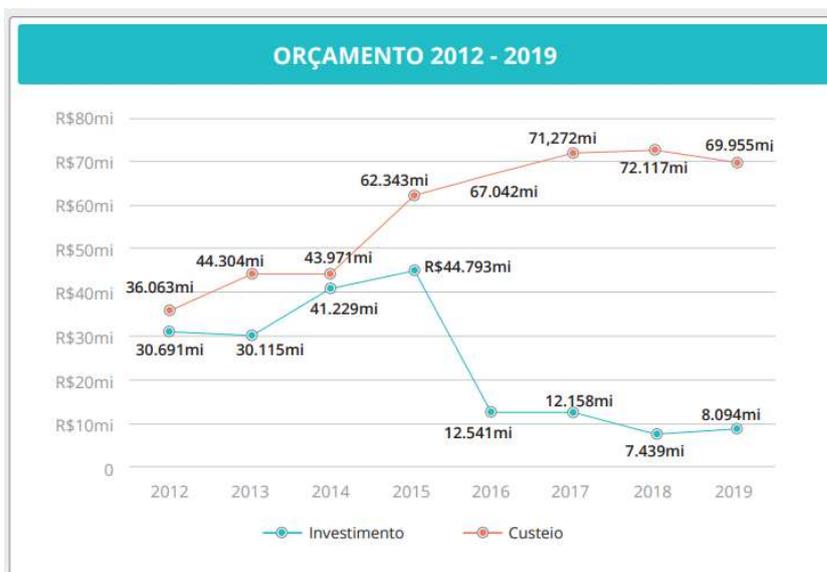
Figura 14 - Percentagem de oferta de carga horária a distância em curso presencial, por categorização dos campi do IF Goiano



Fonte: Elaborada pela autora, com dados levantados pelo projeto da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão” (UFG/ CNPq).

Como podemos observar, a percentagem de adesão dos campi à oferta de CHEaD foi proporcional à estrutura de que cada campus dispunha. O período de abertura dos campi avançados faz parte da terceira fase da expansão da Rede Federal, na qual “[...] houve constante expansão no total de matrículas, no período de 2008 a 2018. Em contraponto, os dados financeiros de recursos destinados a despesas de custeio e de investimentos, no período posterior a 2014, demonstram expressiva redução” (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 45). Em relação ao IF Goiano, o que vimos, em consonância com a constatação de Santos Filho e Chaves (2020), foi a redução de investimentos, contudo, com o aumento do orçamento de custeio, conforme podemos analisar no gráfico da Figura 15 seguinte.

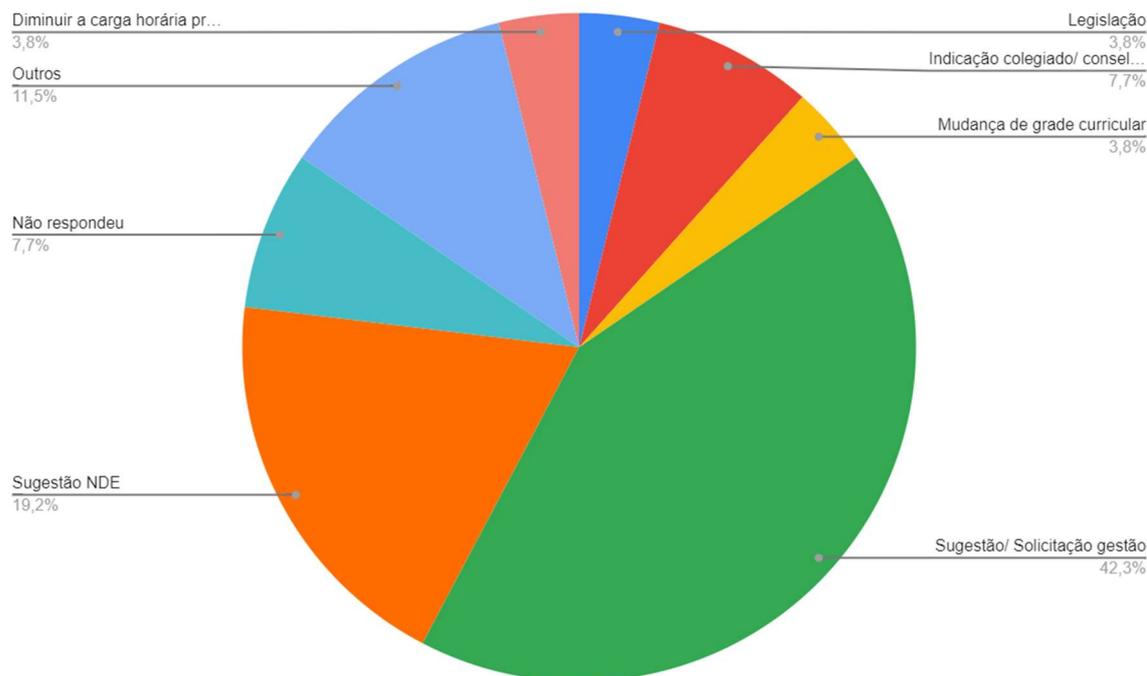
Figura 15 - Gráfico Orçamento do IF Goiano 2012-2019



Fonte: IF Goiano (2020, p. 24).

A resposta à questão sobre os motivos que levaram o IF Goiano a aderir à oferta de carga horária a distância em cursos presenciais que mais foi apontada pelo perfil Gestor Local de Ensino/ Coordenador de Curso incide sobre sugestão ou orientação de gestão. Somando-se a isso os dados levantados pela pesquisa de Santos Filho e Chaves (2020) sobre a expansão da Rede Federal a partir da instituição de campi avançados e da diminuição de orçamento público para a expansão com qualidade, é possível inferir que, mesmo que não seja uma política institucional que tenha esse objetivo como fim, a CHEaD pode estar sendo utilizada pelas instituições como uma forma de suprir a falta de infraestrutura e de corpo docente de seus campi. A Figura 16 traz os percentuais das respostas dos participantes da pesquisa sobre a carga horária a distância em cursos presenciais.

Figura 16 - Motivos para a adesão do curso à CHEaD no IF Goiano



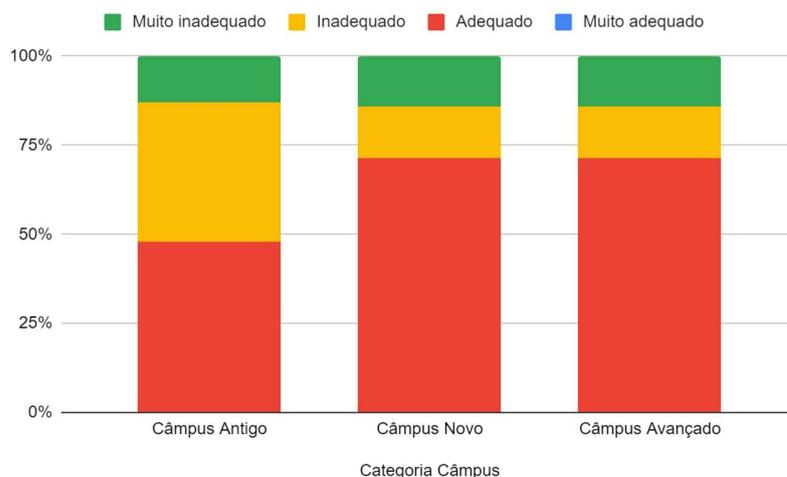
Fonte: Elaborada pela autora, com base nas respostas do perfil GLE/CC.

Ainda que a percepção dos gestores locais não aponte a expansão dos cursos com menores custos como uma intencionalidade da política do IF Goiano, ao ser questionado durante a entrevista, um dos gestores da administração central respondeu que a utilização da CHEaD pode se configurar como uma estratégia de expansão de vagas.

“Hoje, sem capacidade de fazer concurso, sem condições de ampliar o seu quadro, melhor racionalizá-lo e ainda garantindo uma qualidade aos nossos alunos, do que assumir uma postura de não fazer e a oportunidade passar. Daqui alguns anos, se nós tivermos a condição de reestruturamos o nosso quadro de servidores, esse 40% a mais de abrangência que poderíamos ter serviria para alcançarmos um número a mais de estudantes que precisam da instituição” (Gestor da Administração Central 1)

O dado que traz informações sobre a análise dos gestores locais de ensino quanto aos direcionamentos institucionais para a implantação da CHEaD também indica que quanto menos consolidada for a estrutura do campus, mais esse direcionamento é considerado adequado. Esse dado indica uma possível direção institucional para tentar suprir estruturas físicas e de pessoal deficitárias. É o que mostra o gráfico da Figura 17 a seguir.

Figura 17 - Direcionamento institucional das etapas de implantação da CHEaD no IF Goiano



Fonte: Elaborado pela autora.

Reforçamos que o direcionamento institucional não se configura como uma imposição para a adoção da oferta de carga horária a distância, e sim para a estruturação de uma organização interna para a utilização dessa oferta. Por isso, não podemos afirmar que a intencionalidade seja somente a de dinamizar as estruturas já existentes. É possível projetarmos que, com as políticas de contingenciamento do orçamento público para a educação⁵⁶ e as reformas em curso, em especial a administrativa, a utilização da CHEaD pode vir a ser uma estratégia de sobrevivência das instituições públicas. Todavia, os dados da presente pesquisa não indicam que a intencionalidade dessa oferta para fins de precarização do trabalho docente já esteja em curso. Essa afirmação leva em consideração diversas contribuições dos participantes, sejam eles da administração central, sejam da gestão local de ensino, de qualificar os processos pedagógicos e a cautela do IF Goiano em assumir uma política impositiva para esse uso sem um processo consolidado de convencimento da importância da oferta como uma das estratégias de qualificação da ação educativa na instituição. Isso fica ainda mais evidente no trecho destacado a seguir, quando um participante da gestão da administração central traz em sua fala a importância da estruturação de ações institucionais na adoção da oferta de carga horária a distância.

“Para que isso ocorra [qualificação dos processos educativos que integrem tecnologias] tem que ter todo um processo de formação dos atores envolvidos, tanto dos professores, como dos estudantes, como da equipe que vai estar envolvida na gestão e organização disso [oferta de carga horária a distância]. Não é simplesmente o fato de ter as ferramentas que iremos garantir o ganho de qualidade, já que elas

⁵⁶ Não iremos nos aprofundar nas implicações da diminuição do orçamento para a educação, em especial a que foi feita por meio da EC n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Contudo, cientes da importância dessa análise para a compreensão do futuro da educação pública como um todo, indicamos o texto de Amaral (2016), que apresenta as restrições que as limitações impostas pela emenda irão causar à educação pública no Brasil nos próximos 20 anos.

são só um elemento do processo. Precisamos ter várias operações para que essa oferta de carga horária a distância dê certo. Desde o planejamento, acompanhamento, avaliação, formação...” (Gestor da Administração Central 5)

Conforme visto no Capítulo 3, Alonso (2010) indica um caminho que possibilita a interpretação dessa questão, quando afirma que a modalidade a distância deve estabelecer “arquiteturas” para sua implementação, como já ocorre na educação presencial. Para os campi antigos que têm essa arquitetura mais bem desenhada e delineada, a necessidade de um estabelecimento mais estruturado para caminhar por novos caminhos parece ser ainda mais necessário.

Lima (2014), ao discorrer sobre a arquitetura pedagógica e de gestão, frisa a necessidade de um trabalho colaborativo e define algumas categorias que precisam ser observadas na estruturação pedagógica para pensarmos na modalidade a distância como uma prática dialógica socialmente constituída. Na próxima seção, analisaremos os processos dessa implementação por categorias, para identificar a relação entre as especificidades que condicionam a estruturação de um fazer didático na modalidade a distância que ultrapasse a centralidade do sistema tecnológico. Verificaremos, ainda, como as definições institucionais são interpretadas pelos gestores locais de ensino quando do estabelecimento dessa estruturação.

4.2.1 O fazer didático e as definições institucionais

Com a publicação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, o IF Goiano consolidou o entendimento de que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais constitui uma forma de institucionalizar a educação a distância.

Além das ações que visam adesão a programas e implantação de cursos próprios em EaD, **o IF Goiano considera essencial a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais como processo de institucionalização da EaD na instituição.** No ano de 2017, a PROEN realizou uma edição da Pró-Reitoria de Ensino itinerante, no qual a CEaD teve a oportunidade de discutir com os campi questões pedagógicas e estruturais de implantação dos 20% nos cursos presenciais. Neste mesmo ano iniciamos uma política de incentivo à implantação de carga horária a distância de forma experimental na qual os docentes poderiam utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos, sem contabilização de carga horária à distância. Ainda em 2017 os campi começaram um processo de alteração curricular, a fim de adequações necessárias para utilização desta carga horária (IF GOIANO, 2018, p. 334, grifo nosso).

Na questão apresentada para os gestores locais de ensino sobre as razões pelas quais os campi adotam a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, algumas das

intencionalidades estabelecidas no PDI do IF Goiano, por exemplo, a institucionalização da modalidade a distância como a possibilidade de intercâmbio entre campi e instituições, não aparecem com grande relevância nos apontamentos dos participantes. É interessante ressaltarmos que os respondentes poderiam indicar até três alternativas como as principais razões para a oferta da CHEaD. Destacamos o fato de que, na indicação das intencionalidades da implantação da oferta mostradas a seguir na Tabela 8, os gestores indicaram como uma das principais intenções a institucionalização da modalidade, mas não reconheceram essa vinculação quando apontaram a razão para a adoção da oferta.

Tabela 8 - Razões para adoção da CHEaD no campus do IF Goiano, segundo concepção dos participantes

ALTERNATIVA	Respostas
Inserção de tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) no curso presencial	28
Redução de carga horária presencial	18
Complementação de conteúdos trabalhados em sala	14
Redução de dias letivos presenciais na instituição	11
Auxílio na redução de taxas de evasão	9
Atualização da prática docente	7
Otimização de pessoal docente	7
Propiciar a institucionalização da modalidade a distância	6
Consolidação da verticalização do ensino	5
Expansão dos cursos presenciais com menor custo	3
Diminuição do tempo de conclusão do curso	2
Aumento do número de matrículas	1
Intercâmbio entre campi ou instituições	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos participantes.

Já a inserção de TDIC em cursos presenciais consta como a principal razão apontada pelos participantes da pesquisa para a adoção da carga horária a distância. Isso evidencia uma possível relação com a política macro da instituição para o alcance da excelência acadêmica como resultado da inserção das TIC no processo.

Somado a isso, quando apontam os principais impactos do uso da CHEaD nos cursos, os participantes do perfil Gestor Local de Ensino indicam questões relacionadas mais ao processo específico da ação didática dos professores, do que aspectos estruturais do curso ou do processo educativo (Tabela 9).

Tabela 9 - Impactos da adoção da CHEaD no IF Goiano, segundo concepção dos participantes

ALTERNATIVA	Diretor de Ensino	Coordenador de EaD	Coordenador de curso	TOTAL
Inovação no processo de ensino-aprendizagem	7	2	22	31
Atualização de práticas pedagógicas	9	2	15	26
Redução da evasão	3	0	9	12
Maior participação dos estudantes no percurso de aprendizagem e atividades propostas	3	1	7	11
Maior envolvimento dos professores no processo de planejamento e de ensino dos conteúdos	0	1	4	5
Diminuição na taxa de reprovação por falta	1	0	4	5
Integração entre disciplinas	0	1	1	2
Aumento da evasão	1	1	0	2
Diminuição na taxa de reprovação por nota	0	0	2	2
Não houve alteração/impacto	0	0	2	2
Integração entre campi ou instituições na oferta de disciplinas comuns	0	1	0	1
Aumento na taxa de reprovação por falta	0	0	1	1
Aumento na taxa de reprovação por nota	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos participantes.

Nas falas registradas nas entrevistas com os gestores, fica evidente essa concepção de vinculação entre a carga horária a distância em cursos presenciais e a modalidade a distância. Contudo, essa vinculação aparece muito mais pela forma alinhada a utilização da tecnologia (ou mesmo dos sistemas tecnológicos) do que pela estruturação da modalidade, o que evidencia que a centralidade trazida na inserção das tecnologias para a excelência acadêmica apresenta restrições quando se pensa na estruturação das especificidades da modalidade. Alonso (2010) e Lima (2014) anunciam a necessidade de o projeto educativo mediado por tecnologias superar as restrições à modalidade a distância, em especial após a reforma educacional dos anos 1990, que relaciona a estruturação da modalidade a uma configuração adequada do sistema e dos aparatos tecnológicos.

“Eu sou favorável, eu acho que, por exemplo, vamos supor que estivesse lá no ensino. Eu acho que algumas experiências muito específicas de EaD as pessoas precisam ter para poder utilizar essa EaD no curso presencial. Não vou dizer que é semelhante, mas há aspectos, por exemplo: é o mesmo AVA, os mesmos multimeios didáticos; quando você faz um produto audiovisual para a EaD, ele é feito com os mesmos recursos de uma produção para a parte a distância de um curso presencial. Então eu acho que tem que estar lá, sim.” (Gestor Administração Central 3, grifo nosso)

A vinculação dessa prática à institucionalização da EaD parece-nos um caminho interessante, pois parte de uma visão mais unificada do uso das tecnologias na educação, seja presencial, seja a distância. Além disso, contribui para que a EaD passe a integrar, de forma mais orgânica, as políticas institucionais e práticas docentes, e, conseqüentemente, para uma possível dinamização das políticas das modalidades presenciais e a distância de uma mesma instituição de ensino.

Essa necessidade de integração na construção de projetos educacionais presenciais que ofertam carga horária a distância também é evidenciada em algumas falas dos entrevistados, por exemplo, na do Gestor da administração central 5:

“Eu vejo que por estar mais próxima à questão da EaD tenha ficado dentro da diretoria de Educação a Distância. Mas isso, pra mim, em termos de funcionalidade, de atuação, de operacionalidade mesmo, não faz muita diferença. Porque o importante é que essas áreas todas estejam em constante comunicação, isso tudo é processo educacional, ensino.” (Gestor da Administração Central 5)

A descrição constante do PDI considera a oferta de CHEaD como uma ação integrada e que supera as dicotomias impostas a uma mera sobreposição de cargas horárias. Isso, como vimos na fala do Gestor da administração 5, tem uma implicação importante na construção dos projetos de curso.

A concepção de comunicabilidade ora evidenciada também é destacada por Moreira e Horta (2020), que apontam a necessidade de a educação híbrida ser pensada a partir dos objetivos que o processo educativo pretende assumir. Freitas (2020) também discorre sobre a necessidade de estabelecer-se uma proposta de formação humana e, com isso, assumir a defesa da finalidade da educação como um processo amplificado de formação integral do ser humano, no qual a tecnologia tenha um papel importante, mas sem se sobrepor à essência humana das relações e do desenvolvimento.

A definição estabelecida pelo PDI, no que tange aos itens da modalidade a distância e da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, amplificam a compreensão de que a excelência acadêmica supera a inserção de tecnologias no processo educativo. Afirma, ainda, que se essa inserção não ocorrer em paralelo a um projeto educacional de estruturação de processos formativos e de acessibilidade e, principalmente de inclusão digital nos termos

estabelecidos por Lima (2020)⁵⁷, as possibilidades de inovação no processo pedagógico serão restritivos e ineficazes, conforme já identificado por Lima e Batista (2016).

Para ampliarmos, portanto, essa concepção de excelência acadêmica quando analisamos a educação mediada por tecnologia, faz-se necessário a compreensão da educação total, conforme desenvolvida Moreira e Horta (2020). Os autores apontam a necessidade de reflexão sobre o processo educativo, priorizando a comunicabilidade entre os agentes humanos (professores e alunos) e não humanos, ou seja, os aparatos tecnológicos. Nesse caso, o que se tem em vista é uma educação que integre, além das tecnologias, diferentes abordagens pedagógicas e tempos e espaços de formação.

Há também, nos apontamentos do PDI do IF Goiano, o reconhecimento de que a educação híbrida não pode ser reduzida a uma junção de cargas horárias, ora presenciais, ora a distância, em consonância com o que também é defendido por Lencastre (2013), Moreira e Monteiro (2013), Moreira e Horta (2020) e Moreira e Schlemmer (2020). O documento do IF Goiano (2018, p. 335) assim especifica:

Compreendemos que a adoção de carga horária à distância em cursos presenciais não é criar uma bolha didática dentro de um curso. Não devemos conduzir este processo com planejamentos díspares entre os momentos presenciais e momentos virtuais. A utilização desta adoção de carga horária precede um planejamento integrado de metodologias e uma reestruturação profunda do fazer pedagógico nos cursos. É necessário que o Núcleo Docente Estruturante, nos casos dos cursos superiores, e o Colegiado de Curso, nos casos dos cursos técnicos, analisem os projetos pedagógicos de curso para compreender quais ações didáticas se encaixam em ações didáticas pautadas nos momentos virtuais. Reiteramos que essa prática não deve ser conduzida pelos docentes de forma individualizada e fragmentada nas disciplinas, módulos e na concepção do curso. Ou seja, ainda que compreendamos que a adoção de carga horária à distância em cursos presenciais seja um importante processo de consolidação da EaD no IF Goiano, temos ciência de que a adoção desta prática não se configura como a inserção de cursos EaD, uma vez que cursos nesta modalidade precisam de uma concepção didático-metodológica diferenciada. Posto isso, acreditamos que a adoção de carga horária à distância no ensino presencial é uma forma de auxiliar a formação dos estudantes para além de conhecimentos técnicos, mas também para uma formação integral do trabalhador formado por nossos cursos.

Fica claro, no texto do IF Goiano, que esse processo de educação total não pode ser pensado como algo espontâneo e individualizado, ou que prescindia de uma infraestrutura institucional adequada e que dê suporte ao professor para que possa estabelecer os caminhos necessários para a organização do trabalho educativo. No próximo item apresentaremos os

⁵⁷ Conforme visto no Capítulo 2, para Lima (2020), uma inclusão digital só pode ser feita se considerar a superação da visão restrita ao acesso, para que seja possível utilizar o material disponibilizado na rede de forma crítica, autônoma e reflexiva.

dados referentes à importância dessas infraestruturas na construção de um projeto institucional que pense o uso das tecnologias como um meio para o processo de ensino-aprendizagem.

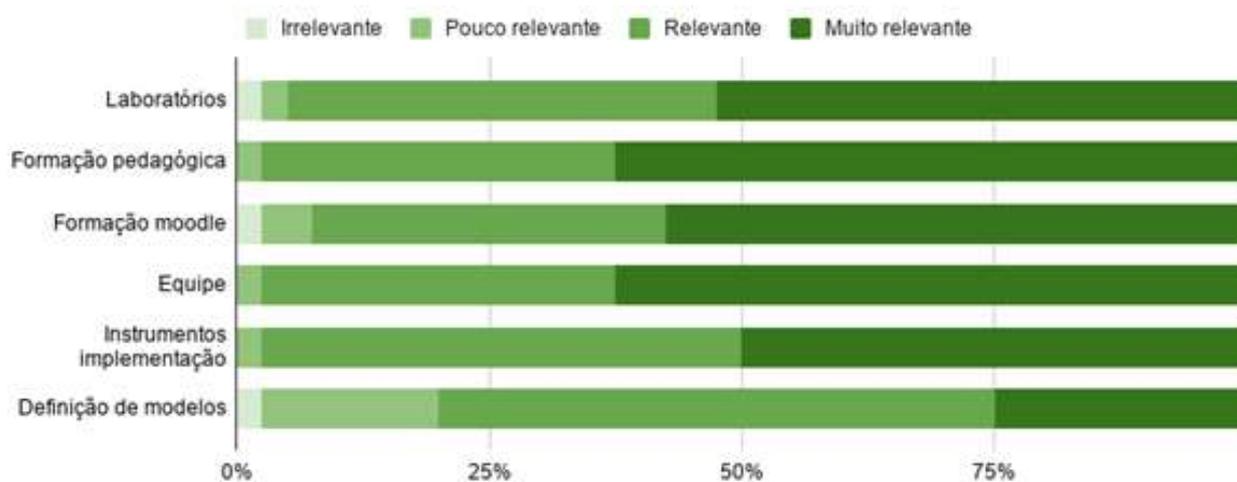
4.2.2 Importância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal

Durante a entrevista realizada na fase de coleta de dados, um dos gestores (Gestor da Alta Administração 1) apontou que a estruturação física só terá impactos na modalidade a distância se a formação pedagógica para a utilização de tecnologias na educação caminhar em paralelo com as questões de infraestrutura.

“A instituição tentou criar uma estrutura física para que isso acontecesse [implementação da EaD], ela investiu bastante. Ela teve apoio, inclusive, do nosso órgão gestor, a SETEC, aproveitando as políticas do momento que o governo investiu nessa questão do ensino a distância, com a construção de laboratórios, de estúdios. Então houve o investimento, mas eu não tenho dificuldade de assumir que esses laboratórios e essa infraestrutura ficaram um pouco ociosas porque a formação, isso no meu ver, na minha avaliação, a formação dos profissionais não acompanhou no mesmo ritmo, por ‘n’ motivos. Até sobrecarga dos profissionais envolvidos. Muitas vezes eles estavam extremamente atarefados com as atividades do cotidiano, então não deu tempo para isso.” (Gestor da Alta Administração 1, grifo nosso).

Quando questionamos os gestores locais de ensino sobre quais estruturas seriam mais relevantes para a oferta de cursos presenciais que tivessem parte de sua carga horária a distância, os itens que mais destacaram não diziam respeito a questões tecnológicas (no caso da questão, os laboratórios), mas sim a aspectos eminentemente humanos do fazer pedagógico: investir em profissionais com formação adequada para a docência, tanto nos aspectos pedagógicos como técnicos, e a existência de equipe de profissionais. Destacamos que os participantes do perfil Gestores locais de ensino, ainda que ocupem momentaneamente cargos de gestão, são docentes da instituição e, portanto, identificam em seu processo formativo o epicentro das ações didáticas que envolvem o fazer didático, independentemente da modalidade e da organização do processo educativo. No gráfico da Figura 18 a seguir, apresentamos a avaliação das estruturas do IF Goiano para a oferta de CHEaD.

Figura 18 - Relevância das estruturas institucionais para oferta de CHEaD no IF Goiano



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas do perfil GLE.

Analisando a implementação da CHEaD a partir da definição de uma política institucional estruturada, destacamos que essa definição é condição *sine qua non* para ultrapassar a tênue linha entre a tão defendida autonomia do estudante na educação mediada por tecnologias e o autodidatismo que muitas vezes lhe é imposto, de tal modo que passa a dialogar sozinho no processo educativo. Sabemos que a autonomia não é aspiração somente da EaD, mas de todo processo educativo que objetive a autoeducação, presente na reflexão de Gadotti (1993), conforme vimos no Capítulo 2. Contudo, nos discursos que envolvem a EaD, sempre é enfatizada a necessidade de se incentivar a autonomia do estudante. Por isso, compreendemos ser importante o destaque feito por um gestor da administração central, ao diferenciar a autonomia do processo educativo do autodidatismo que muitas vezes é assumido na educação mediada por tecnologias, que entrega ao material didático a organização do processo educativo.

“Eu acho muito mais difícil você dar uma aula na modalidade a distância do que uma aula presencial. Quando você dá uma aula a distância, a orientação que você tem que colocar para o aluno, até a preparação de uma aula a distância é muito maior do que uma aula presencial. Você trabalhar 45 minutos com um aluno em uma aula presencial é uma coisa, você trabalhar 45 minutos com um aluno dentro de uma aula a distância é totalmente diferente, até porque tem as questões das atividades síncronas e assíncronas, e principalmente quando é assíncrona, você tem que deixar toda uma orientação para o aluno fazer aquela atividade. Portanto, não é autodidatismo, é você dar autonomia ao aluno para que ele possa estar fazendo suas atividades.” (Gestor da Administração Central 4)

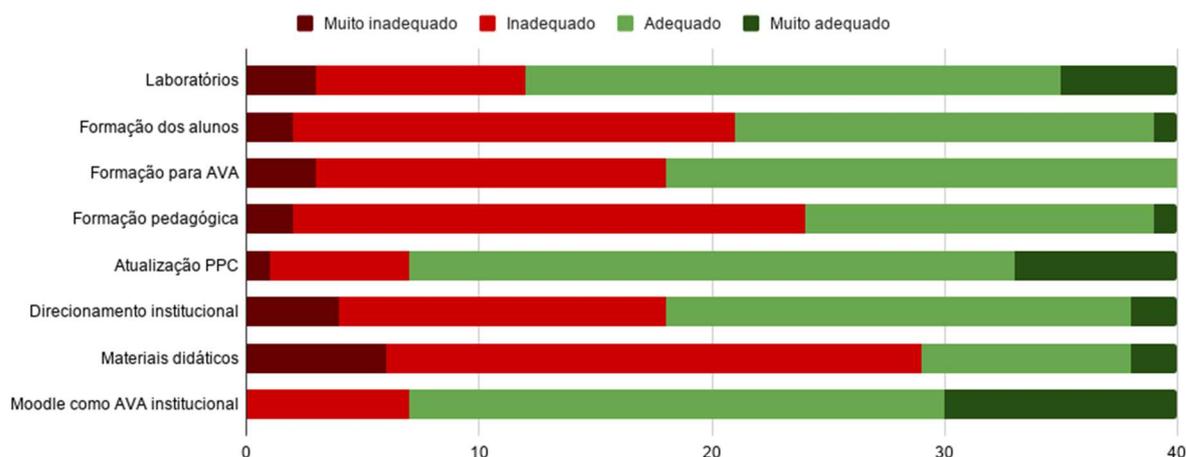
A fala do participante está em consonância com o que afirma Alonso (2010), isto é, que a dita autonomia do estudante está mais vinculada à precarização dos processos educativos do

que à possibilidade estruturada da dupla mediação, que traz avanços significativos ao processo educativo que integre tecnologia, conforme defende Toschi (2011).

É da ilusão do atendimento massificado que se origina a ideia de autonomia do aluno na EaD – dotemos os sistemas a distância de dispositivos que garantam acesso à informação (laboratórios, bibliotecas, material didático, entre outros) e os alunos farão sua parte: aprender. De fato, o acesso aos instrumentos da formação é relevante para o desenvolvimento da formação, não se esgotando, obviamente, nisso (ALONSO, 2010, p. 1327).

Os participantes da pesquisa puderam indicar qual o grau de adequação das estruturas já analisadas anteriormente por sua relevância (Figura 18), e as respostas caminham para a já apontada necessidade de formação pedagógica, que pode ser interpretada também na análise de alta inadequação do material didático. A Figura 19 a seguir traz as respostas dos participantes sobre a adequação do IF Goiano para a oferta da CHEaD.

Figura 19 - Adequação das estruturas e projetos para a oferta de CHEaD no IF Goiano



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas do perfil GLE.

O gráfico mostra que os participantes apontaram a alternativa “Materiais didáticos específicos para a modalidade a distância” como o pior item da adequação das estruturas para a oferta de CHEaD. Caberia um aprofundamento nessa análise, o que não foi possível em razão da pandemia e, por conseguinte, da aplicação online do questionário. Mas, no capítulo anterior, trouxemos dois apontamentos que podem nos auxiliar na interpretação dos motivos para essa resposta. Uma repousa na questão do instrumento de avaliação de reconhecimento de cursos superiores, que tem um item específico para os cursos que utilizam parte da carga horária a distância, e na necessidade de materiais didáticos específicos. A outra pode ser identificada na

fala de Pequeno (2018), que traz o material didático como um dos pilares da qualidade da modalidade EaD.

A compreensão de que tipo de material didático os participantes estariam apontando como uma inadequação precisaria ser mais aprofundada, ou se essa inadequação não revelaria outra questão essencial na modalidade a distância, que é a ausência de formação inicial nos cursos de licenciatura que possam trazer subsídios teóricos e práticos para uma ressignificação da prática docente construída no decorrer da vida escolar dos futuros professores.

Outra item que incide sobre essa questão do material didático pode ser analisado à luz do que Lima (2014) discorre sobre a arquitetura pedagógica quanto ao tempo de preparação para a docência, que necessita de um prazo maior para o planejamento do processo educativo, como ilustramos na última fala destacada do participante Gestor da Administração Central 4.

4.2.3 Acompanhamento e avaliação institucional

Na Tabela 10 a seguir, apresentamos dados percentuais das salas abertas, separadas por campus e tipo de curso, para que possamos visualizar a dimensão da oferta de CHEaD.

Tabela 10 - Percentual de salas abertas por tipo de curso e campus no âmbito do IF Goiano

Tipo de curso/ Campus	EPTM - Integrado	EPTM - Concomitante	EPTM - Subsequente	EPTM - Conc. Subs	EPTM - PROEJA	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia	Total do campus
Campos Belos	100%	100%	-	100%	-	100%	-	-	100%
Catalão	0%	50%	-	-	-	-	100%	-	60%
Ceres	33%	-	0%	-	-	66%	0%	-	18%
Cristalina	0%	100%	-	-	-	-	-	100%	33%
Hidrolândia	100%	-	-	-	-	-	-	100%	100%
Ipameri	100%	-	-	-	-	-	100%	100%	100%
Iporá	100%	100%	-	-	0%	100%	100%	100%	90%
Morrinhos	100%	-	-	-	-	100%	100%	100%	100%
Posse	50%	-	-	-	-	0%	-	-	71%
Rio Verde	-	100%	-	-	100%	100%	100%	100%	100%
Trindade	100%	-	100%	-	-	100%	-	-	100%
Urutaí	75%	100%	-	-	-	40%	66%	100%	64%
Total	77%	95%	43%	100%	80%	76%	75%	100%	--

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados levantados no âmbito do Projeto da Pesquisa “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão” UFG/ CNPq, e de relatório de dados institucionais.

Antes da utilização da educação remota emergencial, o índice de cursos que já trabalhavam com a modalidade a distância, seja de forma experimental, seja estruturada, alcançava quase 80% do total dos cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio (EPTM) e de graduação. Para compreendermos a capilaridade dessa ação, apresentaremos a seguir um quadro com a distribuição percentual de cursos, por campus e tipo, que solicitaram a abertura de sala no moodle presencial no ano de 2019.

Ainda que os gestores considerem que a etapa institucional de oferta de carga horária a distância em cursos presenciais seja precedida pelo convencimento dos professores e das equipes pedagógicas, os dados nos mostram que essa implantação já foi estabelecida, mesmo que sem ações estruturadas de acompanhamento e avaliação dessa implantação.

Destacamos a seguir o trecho da fala do Gestor da Administração Central 1, por compreender que seu entendimento coaduna com as necessidades vislumbradas pelos demais gestores locais sobre a necessidade do estabelecimento de políticas de formação para a consolidação da implementação da CHEaD e da responsabilidade institucional que isso acarreta.

“Se você parte para esse convencimento, essa construção coletiva, que essa alternativa é viável e não tem volta, precisa ser implementada, quando a maioria é convencida disso, aí sim, aí já vira regra. Aí não tem como um professor dizer: “Eu não vou usar”, ele tem que se adaptar. Mas esse se adaptar tem a responsabilidade também da instituição. Ela precisa dar formação para esse profissional para que ele consiga utilizar essas ferramentas da melhor forma possível.” (Gestor da Administração Central - 1)

A questão da formação, além de estar sempre como uma das mais destacadas pelos gestores locais sobre a necessidade de atuação institucional, também é a opção mais indicada pelos gestores que informaram que o curso que coordenam não utiliza CHEaD porque os docentes não têm uma formação pedagógica adequada que lhes dê segurança. É o que mostra a Tabela 11 a seguir.

Tabela 11 - Razões para a não implementação de CHEaD nos cursos do IF Goiano

ALTERNATIVA	TOTAL
Formação pedagógica que dê segurança para a utilização de CHEaD	6
Formação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem - moodle	4
Corpo docente não apresenta interesse	4
Política institucional sobre o tema incipiente	3
Ausência de modelos de curso e projetos para a adoção de CHEaD	3
Prejuízos ao processo educativo dos cursos presenciais	2
Suporte institucional pedagógico incipiente	2
Suporte operacional de TI incipiente	2
Resistência do Colegiado do Curso/Conselho de Curso	1
Ausência de fluxos para início da oferta de CHEaD	0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do perfil GLE.

Quando falamos em estabelecimento de políticas, referimo-nos especificamente aos processos de acompanhamento e avaliação, uma vez que as entrevistas com GAC indicam um não conhecimento dessa expansão, consolidando o que Segenreich (2009, 2014) alertou sobre a expansão silenciosa da EaD, e o que aponta Silva, M. (2016), ao identificar que os processos de implantação dessa oferta nas instituições pesquisadas também apresentam inconsistências de forma, conceito e definições. A consequência dessas ações é a consolidação de uma educação fragmentada do ponto de vista metodológico, conforme conclui Machado (2018), bem como a institucionalização do voluntarismo na adesão à carga horária a distância nos cursos presenciais, já apontada por Silva, Maciel e Alonso (2017).

Não é possível desvincularmos esse voluntarismo dos processos de flexibilização e desregulação que os instrumentos que regem a oferta de carga horária a distância sofreram, em especial nas portarias publicadas a partir de 2016, bem como do discurso de plasticidade empregado à educação híbrida e do não estabelecimento de porcentagens restritivas. Essas duas esferas somadas estabelecem um panorama de não controle que beneficia os processos mercantis da educação privada, ligada à expansão de vagas, mas também interfere na construção da educação híbrida como um projeto educacional, restringindo-a mais a uma possibilidade metodológica.

Concordamos, contudo, com o destaque trazido por um dos participantes da pesquisa, que acena para a importância de pensarmos em um projeto de curso que estabeleça carga horária a distância, sobretudo na intencionalidade de adoção de 40% de CHEaD:

“A gente tá pensando o percentual da CHEaD como se ele fosse um curso em EaD. Então o que acontece, nós estruturamos o PPC parte como se fosse 100% presencial (tudo o que está lá dentro se refere à modalidade presencial), depois a gente vai lá e coloca pinceladas de EaD dentro do curso. Eu sei que o curso é presencial, a modalidade é presencial. Mas eu penso que se você colocar 10% dentro de um curso, beleza. Mas hoje, a tendência é implementar os 40% que estão na legislação, 40% é a metade da carga horária. Se a gente tirar 10% da carga horária da curricularização da extensão, estágio, atividades complementares, então é a metade do curso. Então tem que ser pensado de uma forma mais integrada. A gente não pode pensar um curso presencial, e depois colocar umas pinceladas de EaD, numa carga horária que hoje é praticamente 50% do curso.” (Gestor da Administração Central 2)

Podemos observar, a partir dos dados coletados e analisados sob a luz das concepções teóricas estabelecidas no presente trabalho, que o estabelecimento das políticas institucionais para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais e a concepção de educação mediada por tecnologias sofrem, invariavelmente, os reflexos das concepções políticas que orientam o estabelecimento de diretrizes e instrumentos que regulam a prática.

Notamos na fala dos gestores e no desenvolvimento do texto do PDI destacados no presente trabalho um tensionamento que ora se aproxima de uma concepção crítica e reflexiva da inserção da tecnologia no currículo dos cursos e do uso de aparatos tecnológicos na mediação pedagógica de cursos presenciais, ora de uma concepção tecnicista, por vezes até de subsunção do processo formativo aos interesses mercadológicos.

Destacamos que esse embate, pelo que compreendemos das análises sobre as políticas públicas de educação no contexto da reforma educacional dos anos 1990 e com o aprofundamento da concepção ultraliberal, tem como uma de suas consequências o afastamento do Estado de políticas de cunho social, como é o caso da educação, conforme apontado por Dourado (2019) e Leher (2019).

Dessa forma, a crise identitária da finalidade da educação pública parece-nos como uma condição de sobrevivência e manutenção das instituições, que, ao procurarem uma aproximação das finalidades educativas à formação para o mercado de trabalho, identificam a descaracterização da proposta de uma educação pública com qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Reiteramos a identificação realizada no Capítulo 3 sobre o processo de flexibilização e desregulamentação que paulatinamente vem se aprofundado com essa oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, objeto de investigação deste trabalho, como um apagamento das políticas de Estado, que tem, como referência clara para os problemas da educação, a resolução dos conflitos do setor privado. Com isso, as regulamentações para a implementação dessa oferta não ressoam os objetivos da educação pública e acabam por ser ou invisibilizadas no planejamento da instituição, ou estabelecidas sem a proposição de estruturas que consolidem

um projeto alinhado à perspectiva da educação pública de qualidade. Essa consolidação precede o financiamento público e a estruturação física e de pessoal, o que não foi evidenciado na análise dos processos que constituem a elaboração das portarias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos este estudo, nosso objetivo fundamental foi a análise e a contextualização da inserção de carga horária em educação a distância (CHEaD) nos currículos dos cursos presenciais, com especial análise de sua implementação no IF Goiano, a fim de identificar as implicações da construção da política em uma instituição pública de educação. Para compreender as relações estabelecidas entre a política pública que regulamenta a oferta da CHEaD e os fundamentos, a intencionalidade e a implementação dessa política em uma instituição de educação pública, desenvolvemos como estratégia de pesquisa o estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), para uma análise orgânica das implicações dessa política na educação pública.

A interpretação das implicações dessa política macro, conforme o contexto do caso IF Goiano, evidencia que a instituição materializa os impactos que a desestruturação dos processos de acompanhamento e avaliação pelo Estado causam à implementação das políticas institucionais. Nessa desestruturação, pudemos identificar a mesma lógica de restrição encontrada na constituição da política pública para a fase de regular, implementar e acompanhar a ação pretendida.

Nossa análise coaduna com os estudos de Silva, M. (2016), que demonstraram a incompreensão das instituições de ensino sobre o que vem a ser a educação híbrida, conceito utilizado pela autora em analogia com a modalidade semipresencial proposta pela Portaria n.º 4059/2014. A pesquisadora, que analisou as esferas pedagógica, administrativo-financeira e tecnológica de universidades públicas que possuíam algum tipo de regulamentação da oferta da CHEaD, concluiu que essas instituições tinham uma concepção bem ampla de educação híbrida. Constatou, ainda, que havia uma inoperância das articulações entre as dimensões analisadas para a constituição de uma política institucional que fornecesse subsídios para uma ação estruturada da oferta da CHEaD, normatizada pela portaria supracitada.

A análise de Silva, M. (2017) mantém similaridade com o voluntarismo das ações de algumas instituições de ensino quando implementam ou regulam o uso de carga horária a distância em cursos presenciais, conforme constatado por Silva, Maciel e Alonso (2017). A nossa análise dialoga com essas questões, evidenciando que esse voluntarismo, mais do que uma consequência do afrouxamento das definições sobre o que realmente vem a ser a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, configura-se como um projeto intencional de política que, principalmente a partir da portaria publicada em 2016, inicia um processo sistemático de desestruturação das poucas ações instituídas para o acompanhamento do Estado

sobre essa oferta. Esse processo de desestruturação das ações de acompanhamento pelo Estado foi objeto de análise no Capítulo 3, em especial no Quadro 11, no qual apresentamos as ações estabelecidas para acompanhar a implementação e avaliar a oferta da CHEaD, e a extinção dessas ações no decorrer da publicação das portarias de 2016, 2018 e 2019.

Dessa forma, o estudo de campo do IF Goiano, como estratégia de pesquisa, evidencia que algumas questões inerentes a esse uso podem ser analisadas de forma geral na perspectiva da educação pública. Portanto, as análises dos dados do IF Goiano mostram como a oferta da carga horária a distância nos cursos presenciais (CHEaD) é estabelecida e quais os limites que se impõem à estruturação de uma política que integre o uso das tecnologias e dos aparatos tecnológicos ao currículo dos cursos presenciais. Esses entraves são atribuídos à ausência de uma política de inserção e uso das tecnologias na educação que contribua para a consolidação da soberania nacional, mas também evidencia que a ausência dessa política inviabiliza uma análise generalista sobre essa implementação. Isso porque as instituições, livres de direcionamento e de uma política que garanta a contratação de pessoal, a formação pedagógica e técnica e a manutenção de infraestrutura básica, acabam por consolidar práticas isoladas que, como aponta Silva, M. (2016), normalmente tendem a limitar-se à aprovação da oferta no âmbito institucional.

Essa compreensão determinou a análise que realizamos sobre a interpretação das cinco portarias que regulamentam o uso da CHEaD, a partir de três dimensões: organização curricular, aspectos didático-metodológicos e acompanhamento da oferta. A análise demonstrou que a desestruturação do acompanhamento da oferta caminha junto com a valorização dos instrumentos da ação educativa. Estes, ao serem elevados à condição de principais fatores de análise do processo de avaliação de curso, evidenciam a importância atribuída aos sistemas informacionais, ao material didático e à tutoria, consolidando a concepção determinista e tecnicista do uso de tecnologias no processo educativo.

A análise da tecnologia é desenvolvida na presente dissertação, em especial no Capítulo 1, e tem como ponto de partida a sua inserção e uso nas relações sociais de produção e nas construções teóricas de autores como Alves (2003, 2009, 2012), Dagnino (2004, 2014), Pinto (2005), Marx (2008, 2011), Braverman (2012) e Feenberg (2018) sobre a relação instituída a partir da subsumção da tecnologia pelo capital. A nosso ver, é basilar compreender os contextos da materialidade e das mediações que intervêm na construção de uma política educacional pública, uma vez que a valorização dos instrumentos para a definição de ritmos, estrutura e controle do trabalho humano é uma das principais características do sistema produtivo

capitalista. Ao dar centralidade aos instrumentos, o modo capitalista de produção objetifica o trabalho e legitima a exploração da força de trabalho.

Essa questão tornou-se, portanto, essencial para avançarmos na interpretação das implicações da inserção e uso das tecnologias propostas por documentos orientadores da construção de políticas educacionais emitidos por organismos multilaterais. Criados sob a lógica imperialista para dialogar com os países de economia dependente, tais documentos visavam a construção relacional entre educação e desenvolvimento social, a partir da lógica anunciada da doutrina política e econômica do neoliberalismo.

Não nos esqueçamos, contudo, que a presente pesquisa, ao estabelecer como objetivo geral a análise e a contextualização da política educacional, intenciona definir também a inserção e o uso de tecnologia na educação voltados para um projeto emancipatório. Acreditamos ser essa uma prática possível, desde que a instituição educacional não se abstenha de inserir a tecnologia nos currículos em sua dimensão cultural e social, e que utilize os aparatos tecnológicos na mediação do processo educativo para a ampliação dos tempos e espaços educativos, em um profundo diálogo entre a instituição de ensino, os estudantes e a comunidade local.

Dessa forma, não nos abstivemos de anunciar que uma premissa precursora desta pesquisa foi o interesse de qualificar a formação via carga horária em educação a distância (EaD), sobretudo no caso do IF Goiano. Isso porque compreendemos que, para a formação integral do ser humano, instituições públicas de ensino que tenham como finalidade o desenvolvimento local e regional precisam assumir, em seus currículos, práticas docentes e de gestão visando uma formação crítica sobre como a tecnologia vem sendo utilizada para perpetuar formas de exploração dos trabalhadores que estão formando.

De certo, não cabe à instituição escolar, isoladamente, o embate contra essa estrutura político-social, mas, corroborando o que Mészáros (2008) entende como o papel da educação, é importante criarmos estratégias coerentes para tensionar e possibilitar a mudança das condições objetivas de reprodução social do capitalismo. Tal enfrentamento torna-se mais premente ante o aprofundamento da exploração histórica à qual são submetidos os trabalhadores da América Latina, conforme anunciado por Marini (1990).

No decorrer do Capítulo 2, amparadas pela concepção e especificidades da EaD trazidas por Alonso (2010) e Lima (2014), construímos o entendimento de que a oferta de carga horária a distância, como uma implementação da EaD, precisa ser compreendida como educação, em sua concepção lato sensu, e organizada por suas especificidades. Estas, diferentemente do que estabelecem os instrumentos de regulação da modalidade, não residem nas ausências e/ou na

diminuição da presencialidade, e sim na organização do processo educativo, tendo em vista a ampliação de lugares, tempos, métodos e estratégias educativas, para o estabelecimento do diálogo entre os estudantes, a instituição e a comunidade na qual estão inseridos.

Essa organização, conforme Alonso (2010), será ampliada se a tecnologia passar a fazer parte do processo educativo, tornar-se um meio para a construção de relações pedagógicas estabelecidas mediante o diálogo entre as pessoas envolvidas. Por isso, é importante romper com a centralidade que os sistemas educativos acabam por ocupar em processos que compreendem a educação a distância pela ausência de pessoas, e não como a ampliação da comunicação entre elas. Nessa mesma direção, a dupla mediação teorizada por Toschi (2011) complementa e aprofunda essa perspectiva de organização do processo educativo, tornando-se assim fundamental para a compreensão de que a tecnologia, além de não ser neutra, possui um lugar próprio de mediação entre o estudante e o conhecimento. Por isso, como afirma Lima (2014), prescinde de ações coletivas entre a gestão, a equipe de TI e os professores.

Tendo em vista a concepção metodológica expressa no percurso da presente pesquisa, compreendemos ser necessário, para além das concepções teóricas e ideológicas para o uso da carga horária a distância em cursos presenciais, a análise das questões concretas que envolvem as relações materiais e históricas do objeto deste estudo. Dessa forma, na intenção de dialogarmos com o estabelecido no objetivo geral da presente pesquisa, em específico na necessidade de análise e contextualização da política, analisamos a oferta de CHEaD em cursos presenciais tendo como norte a apresentação do fluxo de elaboração dos instrumentos que regulam sua oferta pós-2016 e o contexto de influência de associações da educação superior privada na proposição dessa política.

Ao analisar os instrumentos que regulam a inserção de carga horária EaD no currículo dos cursos presenciais, consideramos todo o espectro de implantação dessa política desde 2001, ano em que foi publicada a primeira portaria sobre o tema. Para a análise contextualizada dessa política, apoiamo-nos principalmente nos estudos de Segenreich (2006, 2009, 2012, 2014, 2016), nos quais a autora evidencia a utilização inicial de carga horária EaD em cursos presenciais como uma estratégia para driblar os processos de credenciamento institucional para a oferta da modalidade a distância, haja vista a morosidade que vinha sendo apontada pelas associações de educação superior privada na obtenção de credenciamento. Segenreich (2014) aponta que existia, portanto, um interesse no estabelecimento de brechas que possibilitassem a utilização da EaD nas instituições de ensino superior sem que essas precisassem aguardar o processo de credenciamento na modalidade.

Os documentos levantados no âmbito das associações privadas de ensino superior e analisados no Capítulo 3, em especial os da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior Particular (ABMES), indicaram que, conforme apontado por Segenreich (2014), a identificação de brechas era o objeto da atenção dos gestores. Além disso, mostraram que a oferta de carga horária a distância era mais interessante para as instituições de pequeno e médio porte do que a modalidade em si, uma vez que a utilização da porcentagem em EaD não ensejava a necessidade de uma infraestrutura tecnológica incompatível com suas possibilidades.

Essa lógica de desregulamentação da prática e flexibilização dos processos de avaliação e acompanhamento da oferta de carga horária a distância é a premissa que acompanha a construção e implementação das portarias, que seguiam, a cada nova publicação, regulando cada vez mais as práticas de desresponsabilização do Estado, a favor da mercantilização da educação. Essa questão é ainda mais problemática quando identificamos que em nenhum dos processos de publicação das portarias analisadas consta qualquer representação das instituições de educação superior pública, sejam elas associações, sejam sindicatos. Já no âmbito das instituições privadas, nossa pesquisa levantou dados que indicam a influência tanto da ABMES, no processo de flexibilização do aumento da porcentagem da carga horária estabelecida pela Portaria n.º 1.428/2008, como da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), na extinção de condicionalidades dessa porcentagem estabelecida pela Portaria n.º 2.117/2019.

Os achados da nossa pesquisa dialogam com a constatação de Costa, Oliveira e Gomes (2019), que ao analisarem as mais recentes alterações legais normativas da educação superior no Brasil concluíram que, em especial no pós-2016, é possível identificar uma tendência de flexibilização e diminuição dos processos de controle da qualidade da educação superior pelo Estado. Os autores mostraram que no período de 2016-2019 foi possível identificar a eliminação de mecanismos e critérios mais objetivos para a aferição e o estabelecimento de padrões de qualidade nos processos que envolviam a supervisão das IES e seus cursos. Esse movimento se deu, segundo eles, para facilitar a expansão de cursos e vagas nas IES privadas, sobretudo na modalidade a distância.

Dessa forma, é possível compreendermos que a mercantilização da educação superior – projeto do Estado para esse nível de ensino desde a Reforma Educacional dos anos 1990 – alcançou, com as políticas públicas estabelecidas no pós-golpe de 2016 por governos altamente alinhados com um ideário ultraliberal (POCHMANN, 2017; AMARAL, 2019; LEHER, 2019), um processo sistemático e institucional de desregulamentação da atuação do Estado.

Destacamos, portanto, que a lógica assumida pela política brasileira, no que se refere à proposição da regulamentação da oferta de carga horária a distância, foi a alteração dos

processos legais e regulatórios para a manutenção da política macro, ou seja, a consolidação da educação superior privada no país. Dito de outra forma, a política era a mesma e manteve-se em diferentes governos, consolidando-se então como uma política de Estado. Os meios para o seu alcance é que foram sendo alterados, principalmente no pós-golpe, com a consolidação de uma política ultraliberal de desresponsabilização do Estado e de abertura total da educação à lógica de mercado, como visto anteriormente.

De certo, é necessário destacarmos que as escolhas políticas que prevaleceram até 2016 possibilitaram aos governos subsequentes atuarem para essa desregulamentação, ao optarem, mesmo com um discurso alinhado com a concepção desenvolvimentista de Estado, por ampliar a atuação das IES privadas com recursos e programas públicos. Contudo, novamente chamamos a atenção para o fato de que, tanto nos dados levantados por esta pesquisa como na análise de Costa, Oliveira e Gomes (2019), o que fica evidente é o aprofundamento da flexibilização e a desregulamentação do Estado como agente regulador da educação superior no Brasil, em ritmo mais acelerado de 2016 até agora.

Seki (2017) aponta que no processo de redemocratização do Brasil foram convergentes as ações das políticas econômicas que visavam a desregulamentação da circulação de ativos financeiros e a liberalização dos mercados de crédito e de propriedades. Conforme o autor, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (Prouni) tiveram um papel destacado nas políticas educacionais.

Nesta pesquisa, foi possível identificarmos ainda que a regulamentação da percentagem EaD no presencial foi utilizada como uma estratégia para atenuar os impactos financeiros que as IES privadas sofreram com a diminuição do valor das bolsas do FIES a partir do final de 2015. Na análise dos documentos que selecionamos, ficou evidente a estratégia que as instituições privadas passaram a adotar para “compensar” as perdas com a diminuição do valor desse financiamento: a utilização do percentual EaD em cursos presenciais. Essa compensação financeira é apresentada de forma explícita por consultores de empresas que trabalham no ramo do “mercado da educação” como uma resposta às “ausências do FIES” (KOIKE, 2018).

Analisando a utilização da carga horária a distância em cursos presenciais, constatamos que o estabelecimento dessa política foi um reflexo da orientação constante nas portarias publicadas em 2016, 2018 e 2019, que aprofundaram sucessivamente a flexibilização e a desregulamentação dessa oferta. O que chamou nossa atenção, no entanto, foi a adoção dessa política sem que houvesse ações efetivas para a implantação da CHEaD na educação pública e sem considerar as especificidades orçamentárias para a formação docente, o financiamento estudantil e a estruturação tecnológica das instituições de ensino, de tal modo que a educação

híbrida pudesse ser considerada para além da junção de momentos a distância e presenciais. Nossa análise subsidiou-se, também, nas concepções trazidas por Harvey (2014), principalmente quando o autor afirma que o Estado neoliberal típico prima por uma desregulamentação estatal, favorecendo a flexibilização das transações financeiras, as privatizações e a precarização da força de trabalho para garantir a mais-valia absoluta e relativa.

Compreendendo a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais como um processo de implantação da modalidade na educação superior, relacionamos a nossa análise com os dados trazidos por Fonseca (2020), que demonstram que todas as portarias que regulavam a EaD antes do golpe de 2016 foram modificadas. Essas alterações sistemáticas possibilitaram a compreensão da intencionalidade mercantilista atribuída à modalidade, na mesma medida em que integravam processos de sucateamento da educação pública.

A invasão silenciosa da EaD nas instituições privadas, conforme apontado por Segenreich (2006, 2009), é também invisível, uma vez que os dados de implantação da oferta da CHEaD não podem ser obtidos por meio do Censo da Educação Superior ou de qualquer outro documento oficial no âmbito da educação. Lembramos, aqui, que no ofício emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a análise da Portaria n.º 1.428/2008, a ideia de educação híbrida é ainda mais flexível quanto à inserção da EaD nos cursos de graduação presenciais, indicando que o limite percentual estipulado para a modalidade a distância não deveria ser estabelecido por uma portaria, e sim pelo currículo dos próprios cursos. Entendemos que essa oferta não pode ser compreendida apenas como uma invasão oportunista, mas também como a consolidação da massificação da EaD em todo o nível superior.

Muito alinhada a essa concepção do CNE, temos o entendimento estabelecido no CENSO EaD.BR 2017/2018, que emite o único documento de dados no qual encontramos informações sobre cursos híbridos, nomenclatura utilizada para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Nesse documento, encontramos também algumas informações importantes para compreendermos a quais aspectos está vinculada a concepção de qualidade para os cursos EaD: ao material didático, à tutoria, à avaliação e à metodologia (PEQUENO, 2018). Lima e Alonso (2019) chamam a atenção para a relação entre a multidimensionalidade do termo qualidade e o impacto da regulação sobre ela, apontando que podem ser consideradas três dimensões de qualidade para a modalidade EaD: micro, meso e macro. De acordo com a classificação das autoras, as indicações de qualidade apontadas no CENSO EaD.BR 2017/2018, constituem a dimensão micro, cuja ênfase recai sobre o instrumento de avaliação e reconhecimento de curso, desconsiderando as questões de nível meso, que indicariam o processo de qualidade dos cursos em relação à instituição, e não somente aos cursos.

Essa compreensão de qualidade apontada por Pequeno (2018) se alinha ao debate sobre a regulação do Estado sobre a oferta da carga horária a distância em cursos presenciais, se considerarmos o instrumento de avaliação dos cursos superiores. Portanto, essa afirmação sobre a relação entre a compreensão de qual qualidade está sendo defendida e como a regulação está alinhada a ela demonstra mais uma vez a integração entre as associações privadas e os processos regulatórios das políticas educacionais conduzidos pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC). O que vemos nesses documentos, portanto, não é a conceituação de uma educação híbrida, mas sim uma hibridização de conceitos que tratam de concepções distintas, na tentativa de elaborar um discurso que traz pinceladas de proposições inovadoras para uma educação de qualidade, mas que na verdade caminham na direção de consolidar processos individuais de garantia da qualidade muito próximos do discurso meritocrático já defendido pela ideologia neoliberal.

Outro ponto que merece destaque nestas Considerações Finais diz respeito à compreensão de qualidade na modalidade EaD nos estudos que foram selecionados para análise. De acordo com Lima e Alonso (2019), a qualidade na EaD pode ser compreendida, a partir do levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, como busca de aprimoramento, satisfação do estudante, produtividade, competitividade, performatividade e individualismo. Essas concepções vinculadas à modalidade EaD, todavia, não atendem as finalidades da educação emancipatória que defendemos neste estudo, ou seja, não são consoantes com os princípios da educação pública como bem social. A experiência de países imperialistas que produzem (e exportam) tecnologia e sistemas tecnológicos só atende à concepção tecnicista e determinista da inserção e uso das tecnologias, seja no currículo dos cursos presenciais, seja nos cursos da modalidade a distância. O objetivo primordial dessa política é o de manter a dependência tecnológica e econômica dos países da América Latina e do Caribe.

A construção de um projeto alinhado com as finalidades emancipatórias da educação pública precisa, a nosso ver, considerar a soberania nacional na produção de tecnologia e a incorporação de sistemas tecnológicos que sejam pensados e utilizados com a finalidade de assegurar o diálogo entre os estudantes, a instituição de educação e a comunidade. Inserir e utilizar a tecnologia na educação não deveria ser, portanto, um processo de retirar os estudantes da instituição, e sim de ampliar as fronteiras por vezes limitantes da sala de aula, construindo espaços educativos em outros ambientes da instituição e também fora dela. Por isso, entendemos que a tecnologia não pode ser concebida apenas na visão estreita e mercadológica da expansão de vagas para a maximização dos lucros de empresários da educação, às custas da precarização do trabalho docente e da desqualificação dos processos educativos.

Nessa perspectiva, fica evidente que a educação não pode ser pensada por agentes que a veem como mercadoria, movidos por interesses diretamente opostos à concepção da educação total defendida por Moreira e Horta (2020), ou seja, possibilitada pela construção de um projeto que assuma a reflexão sobre o processo educativo, colocando no centro dessa reflexão a comunicabilidade dos agentes envolvidos no dinâmico processo ensino-aprendizagem utilizados a serviço de uma educação que integre, além das tecnologias, diferentes abordagens pedagógicas e tempos e espaços de formação. É esse conceito que subsidia nossa defesa de um projeto de inserção de tecnologias para a educação pública, compreendendo, contudo, a necessidade de ampliar a relação que os dois autores estabelecem com a realidade brasileira, no sentido do fortalecimento de experiências que tragam maiores referências aos processos culturais e sociais de países economicamente dependentes e historicamente explorados pelas economias centrais do capitalismo.

Defendemos que a educação a distância precisa ser instituída como modalidade, justamente por compreendermos a necessária ação do Estado no processo de regulação do uso das tecnologias e das proposições para esse diálogo, entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil. Mas, infelizmente, o que temos observado é a desconstrução da EaD como modalidade, seja em cursos totalmente a distância, seja em cursos presenciais, para ser pensada e implementada como uma metodologia de ação, na qual são as ferramentas tecnológicas (sistemas e materiais didáticos) que organizam e estruturam o processo educativo, e não o professor.

Para o IF Goiano, conforme constatamos nos documentos analisados, a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é uma forma de institucionalizar a modalidade, ainda que na pesquisa realizada com os gestores da instituição essa compreensão não seja apontada como uma das principais intencionalidades da política. Compreendemos que falar sobre institucionalização da educação a distância, em especial em uma instituição pública, precede uma discussão sobre a qualidade da modalidade. A qualidade, portanto, precisa ser pensada em nível macro, a partir da proposição das políticas internacionais e das políticas públicas nacionais, em uma relação direta com a dimensão meso das políticas institucionais. Nesse processo, evidentemente, também devem ser levados em conta os impactos e a relação dessa arquitetura pedagógica e de gestão nas ações que compõem o nível micro dos procedimentos didáticos e metodológicos do trabalho docente.

Com base nessas duas premissas delineadas pelo estudo teórico e bibliográfico, e traçadas em especial nos capítulos 1, 2 e 3, compreendemos que a análise dos dados resultantes da pesquisa de campo no IF Goiano trazem algumas considerações importantes para a

contextualização da política macro e seus impactos nas ações institucionais para planejar, implementar e acompanhar essa oferta.

Tendo em vista o nosso referencial teórico e a análise dos documentos realizada no Capítulo 4, consideramos necessário destacar a análise dos dados da pesquisa de campo. O fato de as respostas dos participantes sobre a intencionalidade da política institucional estarem mais vinculadas à qualificação do ato educativo do que a questões mercadológicas é, a nosso ver, o que garante a importância de pensarmos a inserção e o uso de tecnologias no âmbito da educação pública. Ressignificar esses usos, discutir a dimensão social, histórica e política das tecnologias, pensar na ampliação do processo dialógico da educação, seja ela presencial, seja a distância, é uma discussão que uma instituição que objetive uma educação baseada em lucro e bolsa de valores não irá se propor a realizar.

Cabe à instituição pública e ao compromisso social que a orienta a defesa desse projeto emancipatório, inserindo nesse embate o essencial olhar crítico nas intencionalidades do uso das tecnologias no processo educativo. Mas também, como aponta Freitas (2020), cabe a ela a proposição de ações e projetos que subvertam a lógica capitalista imposta aos processos educativos mediados por tecnologias.

Ao analisar o documento “Concepções de Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, identificamos que a concepção de tecnologia e o seu uso nos processos educativos das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica coaduna com a de tecnologia social que defendemos. Na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, identificamos uma aproximação com essa compreensão social do uso da tecnologia, mas também encontramos alguns trechos que defendiam a centralidade da tecnologia nos processos inovadores e qualitativos da educação promovida pela instituição. Essa dualidade, no nosso entendimento, é um reflexo das políticas macro, que muitas vezes caminha na direção de consolidar essa centralidade, mas que também está presente no vazio deixado por uma política institucional que trata a inserção das tecnologias no processo educativo de forma estruturada, conforme identificado na análise dos dados levantados.

Essa ausência regulamentar, já bastante discutida neste item da pesquisa, também é sentida na definição conceitual oficial do que seja a oferta da carga horária a distância nos cursos presenciais. Não existe uma compreensão se esse uso é uma metodologia, uma organização curricular ou uma modalidade. A cada portaria publicada, a denominação para a oferta é alterada, sem que sejam explicitados os procedimentos sobre essas concepções que

estampam as regulamentações, mas que nada dizem das instituições, sejam elas públicas, sejam privadas.

Com base na concepção mais ampla dos processos educativos e na compreensão da EaD como uma forma de organizar o ensino, em consonância com o que diz Alonso (2010), bem como na educação híbrida defendida por Moreira e Horta (2020), defendemos que a oferta da EaD no presencial configura-se também como uma possibilidade de organização curricular, inserida na organização do processo educativo inerente à modalidade a distância. Portanto, entendemos que esse uso é realmente uma forma de implementar a modalidade, ao garantir especificidades formativas, curriculares, avaliativas, temporais e geográficas ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. [Correspondência]. Destinatário: Ministro da Educação. São Paulo, 2016, carta. Disponível em: http://http://www.abed.org.br/arquivos/Carta_ABED_EAD_Ministro_Educacao_2016.pdf/ Acesso em: 3 jan. 2021.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Pequenas e médias IES: tendências e oportunidades. Cadernos ABMES. 26 v. Cecília Eugenia Rocha Horta (org.). Brasília: ABMES Editora, 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/editora/detalhe/62/abmes-cadernos-26/> Acesso em: 20 mar. 2021.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Of. Circ. Pres. ABMES nº 031/2014**. 2014. [online]. Disponível em: http://www.abmes.org.br/public/arquivos/eventos/Of_Circ_Pres_ABMES_n031_-_curso_online_EAD.pdf/ Acesso em: 20 mar. 2021.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Of. Circ. Pres. ABMES nº 007/2015**. 2015. [online]. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/OfCircPresABMESn007-CamaraPMIES-carta_aos_associados.pdf/ Acesso em: 20 mar. 2021.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Censo 2014 X Realidade 2016 (Apresentação slide). **Seminário ABMES – Análise competitiva do ensino superior privado**. 2016. [online]. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/2016-03-05-Seminario_ABMES-Final.pdf /Acesso em: 20 mar. 2021.
- ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Introdução. *In*: ALMEIDA FILHO, Niemeyer (org). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=18337&catid=336/ Acesso em: 6 de jul. 2020.
- ALONSO, Kátia Morosov. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci_abstract&tlng=pt/ Acesso em: 20 ago. 2020.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. **Educação**, Maceió, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf> /Acesso em: 1 out. 2020.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e 'captura' da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências**, Niterói, v. 10, p. 97-120, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34245/>. Acesso em: 2 out. 2020.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Blog da Boitempo**, 21 set. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/> Acesso em: 11 de mar. 2020.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Crise estrutural do capital, maquinofatura e a precarização do trabalho: A Questão Social no Século XXI. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, p. 221-234, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/15882/> Acesso em: 2 out. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/> Acesso em: 22 mar. 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. **A dimensão ultraliberal do grupo no poder federal está expressa na PEC 188/2019** – Senado: um desastre para as políticas sociais brasileiras. Texto autoral, 2019. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/2019/12/a-dimensao-ultraliberal-do-grupo-no.html?m=0/> Acesso em: 20 mar. 2021.

ANTONELLO NETO, Alberto Pedro. **A aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Colégio Técnico Industrial. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria, RS, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. **A relação entre educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação em marcos legais específicos para a Educação Básica brasileira**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias). Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Goiás, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BICHIR, Máira Machado. **A questão do estado na teoria marxista da dependência**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330510/1/Bichir_MairaMachado_D.pdf/. Acesso em: 8 jan. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDALISE, Camila. Pedaladas no FIES. Istoé, 3, jul. 2015. não paginado. Disponível em: https://istoe.com.br/425766_PEDALADAS+NO+FIES/. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Manual de elaboração de atos normativos no Ministério da Justiça e Segurança Pública**. [s.d.]. Disponível em:

https://www.justica.gov.br/seus-direitos/elaboracao-legislativa/manual_elaboracao_atos_normativos_mjisp-portaria-gm-n-776-de-5-de-setem.pdf
Acesso em: 26 dez. 2020.

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/. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 2.253, 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. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, 13/12/2004, Seção 1, p. 34. **Trata da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no Art. 81 da Lei n.º 9.394/1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf/ 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/. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm/ Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. 2016a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf/> Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed., 2016b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192/ Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251/ Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913/> Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 7, de 15 de maio de 2020**. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-ppc007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 5 de janeiro de 2021**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 10 abr. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília: ENAP, 1995. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/95-Estado_aparelho_do_estado_sociedade_civil-TD-ENAP.pdf/ Acesso em: 23 dez. 2020.

BRINGEL, Acácia Aparecida. Políticas educacionais e ação sindical na década de 1990. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org.). **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2012.

CASTRO, Ana Cristina de. **Mediação pedagógica do tutor: estudo de caso no contexto semipresencial de uma faculdade privada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. Campinas, SP: Cedes, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf/> Acesso em: 9 jan. 2021.

CIPRIANI, Cristian. Educação para a não instrumentalização da Tecnologia: Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto e a Escola de Frankfurt. *In: II FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; XIV FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO; e XVII SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA TEMA: ESCOLA E PROFESSOR/A: IDENTIDADES EM RISCO?* 2016, Santa Cruz: Edunisc, 2016. v. 1. p. 1-12. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14828/> Acesso em: 29 jul. 2020.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CM CONSULTORIA. **Estudos e Projeções: Panorama e propostas**. *In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICULAR*. 2011. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Projeto_10_Milhoes_de_Alunos_no_Ensino_Superior.pdf/ Acesso em: 20 mar. 2020.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho; OLIVEIRA, João Ferreira; GOMES, Daniela Fernandes. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**. Inhumas, GO, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924/> Acesso em: 3 abr. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 89-107, 2000.

DAGNINO, Renato. A Tecnologia Social e seus desafios. *In: LASSANCE Jr., Antonio et al.* (org.). **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 187-210.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. *In: DAGNINO, Renato. Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas* [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 19-34. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7hbdt/pdf/dagnino-9788578793272-04.pdf> Acesso em: 9 mar. 2021.

DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. *In*: DE PAULO, Antonio *et al.* (org.). **Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 15-64.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 40, 2019, p. 1-24.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília R.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEI/PUCSP, 2001. p. 13-41.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213- 225, 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 27 fev. 2021.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 15th ed. NJ, Prentice-Hall: Cambridge University Press, 1972.

FAGUNDES, Gustavo. A ampliação da possibilidade de oferta de carga horária em EAD nos cursos presenciais. **Educação superior comentada**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [Colunas], Ano 4, nº 37, 2016 [online].

<https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1682/educacao-superior-comentada-a-ampliacao-da-possibilidade-de-oferta-de-carga-horaria-em-ead-nos-cursos-presenciais/> Acesso em: 20 mar. 2021.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade e Democracia**. Organização e tradução: Eduardo Beira. Edição Revisada. Inovatec: Portugal, 2018.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Qualidade da educação superior e a distância no Brasil: entre o revelado e o velado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. Unesp.1997

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 2006. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf/. Acesso em: 3 dez. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em de 4 out. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência**. In: XI SEMINÁRIO REGIONAL ANPAE CENTRO-OESTE, 2020. Goiânia. Abertura oficial e conferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=vpPCpDLdaiM/> Acesso em: 12 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudencio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> Acesso em: 12 jan. 2021

FRIGOTTO, Gaudencio. Tecnologia. In: BRASIL, Isabel Pereira; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2009. v. 1, p. 337-382. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada/> Acesso em: 29 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Kelly Aparecida. **Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa-preta**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

GONZÁLEZ, Benítez. La Educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. **Revista Científica de la UCSA**, Asunción, Paraguay, v. 6, n. 3, p. 32-43, 2019. Disponível em: <http://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v6n3/2409-8752-ucsa-6-03-32.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

GRAHAM, Charles R. **Blended learning systems**. The handbook of blended learning: Definition, Current trends and future directions. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. Disponível em: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf Acesso em: 22 out. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2016a.

HARVEY, David. Neoliberalismo é um projeto político. **Jacobin**. Entrevistador: Bjarke Skaerlund Risager. New York, 23/09/2016. [online]. 2016b. Disponível em: <https://www.jacobinmag.com/2016/07/david-harvey-neoliberalism-capitalism-labor-crisis-resistance/> Acesso em: 3 mar.2020.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100563&script=sci_arttext/ Acesso em: 10 jan. 2020.

HERRMANN, Ivan Claudino. **Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional). Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2018.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2019 a 2023.** Goiânia: Conselho Superior, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 7 nov. 2020.

IF GOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Do cultivo à colheita: O IF Goiano de 2012 a 2019/** Edição de: Cláudia Sousa Oriente de Faria *et al.* Goiânia IF Goiano, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1422/> Acesso em: 11 abr. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOIKE, Beth. Participação de graduação híbrida deve subir para 21%. **Valor Econômico.** 11/6/2018. [não paginado]. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/imprimir/2826/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LEHER, R. A destruição da educação, da ciência e da cultura pelo governo Bolsonaro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [n.p.] 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/> Acesso em: 20 out. 2020.

LENCASTRE, José Alberto. Blended Learning: a evolução de um conceito. *In*: MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; ALMEIDA, Ana Cristina; LENCASTRE, José Alberto (coord.). **Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação.** 2. ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2013. p. 19-32.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. **Estratégias Cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software Everest:** contribuições para uma metodologia de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

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, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192/. Acesso em: 20 fev. 2018.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. Tecnologia, educação e formação: conceitos, inclusão e iniciativa. *In*: ANDERI, Elaine Gonçalves; TOSCHI, Mirza Seabra (org.). **Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania**. Anápolis, GO: Editora UEG, 2016.

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 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 abr. 2021.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo Integrado: uma análise a partir do seu processo de formulação na perspectiva do ciclo de Política Pública. **Anais [...] XIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED**, 2016. Disponível em: <http://www.anpedco2016.com.br/anais-do-evento/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de; BATISTA, Tatiana Custódio da Silva. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 54, p. 218, 2016. [online]. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori. Educação Superior a Distância: a contribuição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para o desenvolvimento do plano nacional de educação. **REVELLI**, v. 12, p. 1-21, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

LIMA, Daniela 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, p. 59-76, 2021.

LIMA JUNIOR, Paulo; DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; ANDRELLA NETO, Ricieri; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 20, p. 175-194, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n1/a11v20n1.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

LONGO, Carlos. É possível oferecer EAD de qualidade em um ambiente extremamente competitivo por preço? *In*: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (org). **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 17-20. Disponível em:

http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

LOPES, Luís Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. O que e o quem da EaD. *In*: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko (org.) **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. Disponível em:

https://www.ead.unb.br/arquivos/livros/ead_reflexoes_critica_praticas.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nathália Savione. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. Curitiba, 2018.

MARINI, Rui Mauro. Subdesarrollo y revolución en América Latina. *In*: **Tricontinental**, Havana, n. 7, 1968. [não paginado]. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/349_subdesarrollo_revolucion.html. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARINI, Rui Mauro. **A dialética da dependência**. 10. ed. México: Era, 1990. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MARINI, Rui Mauro. Acerca del Estado en América Latina. Intervenção no Congresso de ALAS, Havana, 1991. Versão definitiva, publicada em **Memoria del Congreso**, N. Sociedad. [não paginado]. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/070_estado_america_latina.html Acesso em: 27 jul. 2020.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MARX, Karl. **O Capital** (Livro I). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAZETTO, Flávio Eduardo. Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**. Alfenas, MG, edição especial, p. 1-21, 2015.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>/ Acesso em: 28 jul. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Manual de elaboração de atos normativos no ministério da justiça e segurança pública**. S/D. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/elaboracao-legislativa/manual_elaboracao_atos_normativos_mj-sp-portaria-gm-n-776-de-5-de-setem.pdf/ Acesso em: 26 dez. 2020.

MORAN, José Manuel; ARAUJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. **Ampliação dos vinte por cento a distância**. In: 12º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005, Florianópolis, SC. Trabalhos Científicos Apresentados. São Paulo: ABED, 2005. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/ampliacao.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

MOREIRA, José Antônio; HORTA, Maria José. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-29, 2020. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66027/> Acesso em: 3 abr. 2021.

MOREIRA, José Antônio; MONTEIRO, Angélica. Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. In: Hélder Henriques (org.). **Educação e Formação de Professores**. História(s) e Memória(s). Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p. 85-94. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2783/> Acesso em: 5 nov. 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772/>. Acesso em: 7 nov. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo (org). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, Adriana Tavares de. **Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceitos e reflexões.** Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala.** Porto Alegre: Bookman, 1997.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da superexploração. *In:* ALMEIDA FILHO, Niemeyer (org.). **Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini.** Brasília: Ipea, 2013.

Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=18337&catid=336/. Acesso em: 6 jul. 2020.

OTA, Marcos Andrei. **Adaptatividade em Ambientes Virtuais: uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2018.

PEQUENO, Mauro. Qual é o papel da ABED na discussão da qualidade da EAD no Brasil? *In:* ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (org.). **CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 13-15. Disponível em:

http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf/. Acesso em: 2 jan. 2021.

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: 18 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. *In:* LIBÂNIO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

PIMENTEL, Nara Maria. As políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Educ. foco**, Juiz de Fora, MG, v. 17, n. 2, p. 83-102, jul./out. 2012. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo4.pdf/> Acesso em: 6 jul. 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto: 2005. (v. I)

PIRES, Denise Elvira. Divisão social do trabalho. *In:* PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 125-130.

POSTIGLONE, Elionai de Moraes. **Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 309-330, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200309/ Acesso em: 16 jan. 2020.

REINECKEN, Daniela Prado Damasceno Ferreira; NEVES, Lafaiete Santos. A Dependência Tecnológica Segundo a Dialética da Dependência de Ruy Mauro Marini. **Caderno de Iniciação Científica - FAE Business School**, Curitiba, v. 1, p. 1-62, 2011. Disponível em: <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/23587255307096012.pdf/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

RIVEIRA, Carolina. Menos professores, mais margem: a portaria que muda as faculdades privadas. **Exame**, 12/12/2019. [n.p.]. Disponível em: <https://exame.com/negocios/menos-professores-mais-margem-a-portaria-que-muda-as-faculdades-privadas/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos, 2008. Disponível em: <https://reexistencia.files.wordpress.com/2011/07/inventamos-o-erramos.pdf/> Acesso em: 22 jul. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF_2012_EDL_01_003.pdf/ Acesso em: 5 ago. 2020.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e os desafios do financiamento (2013-2018). **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, p. 33-50, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/383/> Acesso em: 16 jan. 2021.

SAVIANI. Demerval. **História do tempo e o tempo da história: Estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCARTEZINI, Natália. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo (UNESP)**, v. 14/15, p. 25-37, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159> . Acesso em 5 abr. 2021.

SEAMAN, Julia E.; SEAMAN, Jeff. Digital Learning Compass – Distance Education State Almanac. Disponível em: https://www.bayviewanalytics.com/reports/almanac/national_almanac2017.pdf Acesso em 15 abr. 2021.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: a invasão silenciosa dos “vinte por cento”. **Anais [...] X SEMINÁRIO**

ESTADUAL DA ANPAE, São Paulo, 28 a 30 de junho de 2006. [CD-ROM]. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/StellaCeciliaDuarteSegenreich_GT2_integral.pdf/ Acesso em: 20 set. 2020.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / 3º CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Vitória: ANPAE, agosto de 2009. *In: Cadernos ANPAE*, n. 8, 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. *Cadernos ANPAE*, v. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/StellaCeciliaDuarteSegenreich_GT2_integral.pdf. Acesso em 3 jan. 2021.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A inserção da EaD nos cursos presenciais de graduação do Brasil: lógicas de gestão na rede pública e privada. *In: V Congresso Ibero-Americanos de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso Brasileiro de Políticas e Administração da Educação*, 2016, Goiânia. **Anais - Série cadernos da ANPAE**. Goiânia: ANPAE, 2016. v. 41. p. 1-8. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_2/E2_A21.html Acesso em 26 dez. 2020.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A inserção da Educação a Distância no Ensino Superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 42, p. 89-118, 2012.

SEKI, Allan Kenji. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017*, 2017, Niterói (RJ). **Anais [...] COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: De O Capital à Revolução de Outubro (1867?-1917)**. Niterói (RJ): Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC48/mc481.pdf/> Acesso em: 7 jan. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/> Acesso em: 9 jul. 2020.

SIQUEIRA, Manoel Brod. **A educação híbrida e sua efetividade em universidades públicas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Ensino Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018.

Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3720/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Tecnologias e Educação: O discurso da UNESCO. **EDUCAÇÃO**. Santa Maria, RS, v. 44, p. 1-17, 2019 [online]. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37288/html/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende Silva. **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Michele Rejane Coura da. **Ensino híbrido nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

SILVA, Michele Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. Híbridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 95-117, 2017.

STIGLITZ, Joseph Eugene. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. O pensamento educacional de Simón Rodríguez: ou inventamos ou erramos / José Newton Tomazzoni Tavares. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

TEIXEIRA, Fábio. **Percepções do professor de direito que atua no ensino semipresencial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2019.

TRINDADE, Glademir Alves. **O processo de formação científico-tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Pato Branco – a partir da relação trabalho, tecnologia e educação**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande, v. 19, p. 35-42, 2005.

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: 12 jan. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Tecnologias para a transformação da educação: experiências bem-sucedidas e expectativas. [s.d.] Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf/. Acesso em :10 jul. 2020.

VATIN, François. Marx et le travail: acte créateur et instrument d'aliénation. **Revue du MAUSS permanente**, 6 février 2010. [não paginado]. Disponível em: <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article634/>. Acesso em: 4 mar.2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico & Civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WEFFORT, Francisco C. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

APÊNDICE 1 – TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor	Título	Tema	Objeto da pesquisa
Adriana Tavares de Oliveira	Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceitos e reflexões	Implementação	Análise da legislação e conceitos
Alberto Pedro Antonello Neto	A aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades	Processos Pedagógicos	Utilização do ensino híbrido na EPT
Benítez González	Ensino superior na modalidade mista: pontos fortes e fracos de sua implementação	Implementação	Implementação modalidade mista
Divjak, Blaženka; Redep, Nina Begicevic	Ciclo Estratégico de Tomada de Decisão no Ensino Superior: Estudo de Caso de E-Learning	Implementação	Planejamento estratégico para implementação de E-learning nas Instituições de Ensino Superior australiano
Elionai de Moraes Postiglione	INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	Implementação	Analisar as possibilidades de integração das TIC nos processos ensino-aprendizagem técnico de nível médio, visando a implementação da Resolução CNE nº 6/2012.
Emílio Rodrigues Junior; Fabricio Juliano Fernandes	Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais	Implementação	Uso dos 20%
Fabio de Almeida, Carmen Irene C. de Oliveira	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O SENTIDOS CONSTRUÍDOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS	Análise de documentos legais EaD	Sentidos da EaD nos instrumentos legais
Ivan Claudino Herrmann	Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados	Implementação	Averiguar as potencialidades, fragilidades e limites da utilização do ensino híbrido, levando-se em consideração a opinião de docentes e discentes acerca do assunto
John Chubb	Dentro de um ambiente de aprendizado combinado (Inside a Blended Learning Environment)	Implementação	Análise de aprendizado combinado
Julia Marques Carvalho da Silva, Ana Virginia Giordani Bertolini, Maurício Covolan Rosito	O DESAFIO DE CAPACITAR (CONVENCER) PROFESSORES E ALUNOS PARA O USO DO AVEA MOODLE NAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS	Ambiente Virtual de Aprendizagem	Processo de capacitação e convencimento da utilização do moodle como aporte para o ensino presencial.
Kelly Aparecida Gomes	CONTROVÉRSIAS NA POLÍTICA DE 20% A DISTÂNCIA: A CAIXA-PRETA	Implementação	O uso da carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação
MANOEL BROD SIQUEIRA	A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E SUA EFETIVIDADE EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL	Qualidade	A incorporação das tecnologias de informação e comunicação como possibilidade de aumentar a efetividade social das universidades públicas brasileiras

MARCOS ANDREI OTA	Adaptatividade em Ambientes Virtuais: uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior	Ambiente Virtual de Aprendizagem	Educação Híbrida
MICHELE REJANE COURA DA SILVA	ENSINO HÍBRIDO EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA REGULAMENTAÇÃO	Regulamentações institucionais do ensino híbrido	regulamentações que autorizam as práticas de ensino híbridas nos cursos de graduação presenciais das universidades federais e que indicam a implantação e oferta da semipresencialidade
MICHELE REJANE COURA DA SILVA CRISTIANO MACIEL KÁTIA MOROSOV ALONSO	Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação	Implementação	Regulamentação das IES públicas
Miron, Gary; Gulosino, Charisse	Relatório de escolas virtuais 2016: Diretório e análise de desempenho (Virtual Schools Report 2016: Directory and Performance Review)	Análise de desempenho	Análise de desempenho de escolas que utilização o ensino misto, de nível médio integral
Nathália Savione Machado	Fazendo o semipresencial e sonhado com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado.	Percepção de alunos e/ou professores	identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial que se utilizam da parcialidade a distância.
Paola Costa; Karem Celis; Nancy Castillo-Valenzuela; Gabriel Espinoza	Análise da implementação da modalidade b-learning em cursos de graduação em três universidades chilenas	Implementação	Implementação blended learning
ROBERTO OLIVEIRA BATISTA JÚNIOR	ENSINO HÍBRIDO: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DE ATÉ 20% DE EAD NA CARGA HORÁRIA DE CURSOS PRESENCIAIS DA UFPE	Implementação	Análise institucional da implementação dos 20%

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE para os participantes que realizaram entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES, que faz parte de pesquisa maior CNPq intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, coordenada pela minha orientadora de Doutorado profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Meu nome é Marina Campos Nori Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação e Educação a Distância. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale abaixo a sua concordância na participação (questão 1). Será enviado para seu email, uma via desse termo assinado pela pesquisadora responsável para guarda dos participantes. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail marina.rodrigues@ifgoiano.edu.br. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é um desdobramento de pesquisa anterior realizada entre 2015-2018 com o tema “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”, também financiada pelo CNPq, cujo resultado demonstrou que todas as universidades federais da região ainda se encontram em processo de institucionalização, numa fase anterior a ela. Assim, esta pesquisa tem como tema a qualidade e inovação na oferta da Educação a Distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, ampliando o campo de estudo que agora compreende além das instituições federais de educação superior, institutos federais e universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos. Seu objetivo geral é analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da Educação a Distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade.

Dentro dessa pesquisa maior, realizaremos uma pesquisa cujo objetivo geral é compreender e analisar os limites e as potencialidades de utilização da carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD) do IF Goiano, tanto nos cursos profissionais de nível médio, como nos cursos de graduação. Sendo assim, compreendemos ser necessário a distinção da avaliação por

parte do coordenador que coordenam simultaneamente cursos de nível médio e nível superior, tendo em vista que a avaliação da política institucional, por parte dos coordenadores, pode ser distinta a depender do nível no qual ela está sendo implementada.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais, por meio de entrevistas audiogravadas e aplicação de questionário. Assim, os participantes da entrevista e/ou questionário podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta a vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora. A participação na entrevista e/ou questionário não causa nenhum risco à saúde ou bem estar do entrevistado/participante, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a EaD nas Instituições Participantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que a pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, visto que a responsável pela pesquisa e sua equipe que se deslocarão ao local previamente agendado por você, de sua melhor conveniência. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo assegurada pela Resolução 510/16.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

No que se refere aos riscos, pode-se ocorrer constrangimentos ao conceder determinadas informações sobre a temática pesquisada, mas lhe é de direito se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista/questionário. No que se refere a benefícios, a reflexão acerca da Educação a Distância desenvolvida na instituição em que você trabalha e/ou estuda podem lhe auxiliar na realização/desenvolvimento de suas atividades e de outros, visto que esteja realizado uma (auto)/ avaliação destes elementos, contribuindo direta e indiretamente para melhoria da oferta da modalidade pela instituição de que faz parte, seja como profissional ou estudante.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este documento aplica-se a realização da(s) entrevistas áudiogravadas ou aos questionários respondidos, que seguirão um roteiro semiestruturado, sendo que sua realização demandará em média 1h (uma hora) para sua realização, podendo ser mais breve ou prolongar-se de acordo com sua realização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTANCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Marina Campos Nori Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2020.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS GESTORES DA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL (PERFIL GAC)

- 1 – Descrição da atuação profissional (Quanto tempo atua na gestão do IF Goiano, e no cargo que está atualmente).
- 2- Avaliação da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais no cenário da educação brasileira.
- 3 – Análise da implementação dessa oferta no IF Goiano?
- 4 – Posicionamento sobre a inserção dessa CHEaD nas práticas docentes. Justificar a resposta.
- 5 – Regulamentação da CHEaD no IF Goiano. Estabelecer os processos de elaboração da política institucional mais pertinentes.
- 6 – Identificar os passos da implementação da política institucional de CHEaD.
- 7 – Estabelecer a(s) contribuição(ões) do uso da carga horária a distância nos cursos presenciais do IF Goiano?
- 8 – Indicar os desafios mais complexos enfrentados pelo IF Goiano para a utilização da CHEaD?
- 9 – Apontar os impactos da utilização da CHEaD no IF Goiano.
- 10 – Estabelecer a vinculação entre a política institucional da modalidade a distância e a oferta de CHEaD.
- 11 – Apresentar outras questões sobre a oferta de CHEaD.

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADA AOS DIRETORES DE ENSINO (PERFIL GLE/ DE)

Questionário direcionado para Diretor de Ensino (ou equivalente) para a pesquisa "A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES" sob responsabilidade da pesquisadora Marina Campos Nori Rodrigues.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES, que faz parte de pesquisa maior CNPq intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, coordenada pela minha orientadora de Doutorado profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Meu nome é Marina Campos Nori Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação e Educação a Distância. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale abaixo a sua concordância na participação. Foi enviado para seu email, uma cópia digital desse termo assinado pela pesquisadora responsável para que você possa guardá-lo e consultá-lo, caso sinta necessidade. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail marina.rodrigues@ifgoiano.edu.br. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa é um desdobramento de pesquisa anterior realizada entre 2015-2018 com o tema “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”, também financiada pelo CNPq, cujo resultado demonstrou que todas as universidades federais da região ainda se encontram em processo de institucionalização, numa fase anterior a ela.

Assim, esta pesquisa tem como tema a qualidade e inovação na oferta da Educação a Distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, ampliando o campo de estudo que agora compreende além das instituições federais de educação superior, institutos federais e universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos.

Seu objetivo geral é analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da Educação a Distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais, por meio de entrevistas audiogravadas e aplicação de questionário. Assim, os participantes da entrevista e/ou questionário podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta a vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora.

A participação na entrevista e/ou questionário não causa nenhum risco à saúde ou bem estar do entrevistado/participante, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a EaD nas Instituições Participantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta

pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que a pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo assegurada pela Resolução 510/16.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

No que se refere aos riscos, pode-se ocorrer constrangimentos ao conceder determinadas informações sobre a temática pesquisada, mas lhe é de direito se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista/questionário.

No que se refere a benefícios, a reflexão acerca da Educação a Distância desenvolvida na instituição em que você trabalha e/ou estuda podem lhe auxiliar na realização/desenvolvimento de suas atividades e de outros, visto que esteja realizado uma (auto)/ avaliação destes elementos, contribuindo direta e indiretamente para melhoria da oferta da modalidade pela instituição de que faz parte, seja como profissional ou estudante.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este documento aplica-se a realização dos questionários respondidos(s) que demoraram cerca de 15 minutos para serem respondidos, e entrevistas audiogravadas, que seguirão um roteiro semiestruturado, sendo que sua realização demandará em média 1h (uma hora) para sua realização, podendo ser mais breves ou prolongar-se de acordo com sua realização.

1. Aceita participar da pesquisa? *

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar da pesquisa.

Não tenho interesse em participar da pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAR DA PESQUISA

Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Concordo em participar do estudo intitulado “A utilização de carga horária a distância (CHEaD) em cursos presenciais do IF Goiano – limites e potencialidades”, pertencente à pesquisa maior CNPq “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Marina Campos Nori Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

2. Declaro que *

Marque todas que se aplicam.

() estou ciente dos termos estabelecidos no documento “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”.

3. Referente a divulgação de suas opiniões provenientes das respostas nos resultados finais da pesquisa, enquanto participante: *

Serão utilizados protocolos de descaracterização das identidades para preservar o sigilo dos participantes.

Marcar apenas uma oval.

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

4. Nome completo do participante: *

Insira o seu nome completo.

Questão 1

Q.1.1 - Informe o Campus do IF Goiano que você atua:

Q.1.2 - Informe ano de início no cargo:

Caso o atual mandato seja uma recondução sem interrupção entre mandatos anteriores, informe o ano de início do primeiro mandato da sequência.

AVISO IMPORTANTE

O presente questionário tem como objetivo analisar a Política Institucional da Oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais baseada na legislação que autoriza tal prática em vigência antes da Pandemia de COVID-19.

NÃO É OBJETO DESTE ESTUDO A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM RAZÃO DA PANDEMIA DE COVID-19 CAUSADA PELO NOVO CORONAVÍRUS.

Questão 2

Q.2.1 - Você concorda com a utilização de CHEaD em cursos presenciais? Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

a) Concordo, independentemente do nível de ensino.

b) Concordo somente nos cursos profissionais técnicos de nível médio.

c) Concordo somente nos cursos de graduação.

d) Não concordo.

Q.2.2 - Justifique a resposta:

Questão 3

Q.3 - Qual opção descreve a situação do Campus em relação à CHEaD em cursos presenciais antes da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Pelo menos um curso presencial do Campus fazia uso de CHEaD.

Pular para a pergunta 14

b) Nenhum curso presencial ofertava CHEaD no Campus.

Pular para a pergunta 10

Questão 4 de 6

Q.4 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o Campus não utiliza CHEaD:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Formação pedagógica que dê segurança para a utilização de CHEaD.

Formação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem - moodle. Prejuízos ao processo educativo dos cursos presenciais.

Corpo docente não apresenta interesse.

Resistência do Colegiado do Curso/Conselho de Curso.

Política institucional sobre o tema incipiente.

Suporte institucional pedagógico incipiente.

Suporte operacional de TI incipiente.

Ausência de modelos de curso e projetos para adoção de CHEaD.

Ausência de fluxos para início da oferta de CHEaD.

Outro:

Questão 5 de 6

Q.5. - O curso que você coordena passou a utilizar CHEaD depois da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Sim.

b) Não.

Questão 6 de 6

Q.6.1 - Pretender dar continuidade a utilização de CHEaD em curso presencial no curso que você coordena depois do fim da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Sim.

b) Não.

c) Talvez.

Q.6.2 - Justifique a resposta:

Questão 4 de 12

Q.4 - Informe a quantidade de cursos conforme o enunciado de cada da questão abaixo:

Considere a realidade pré-pandemia.

Q.4.1 - Cursos presenciais de nível médio em funcionamento no Campus (nas modalidades integrada, subsequente ou concomitante):

Q.4.2 - Cursos presenciais de graduação em funcionamento no Campus (tipos de curso: licenciatura, tecnológico ou bacharelado).

Q.4.3 - Cursos presenciais de nível médio que fazem uso de carga horária a distância (CHEaD) (nas modalidades integrada, subsequente ou concomitante): Se você não tiver esse dado, indique na resposta "não tenho esse dado".

Q.4.4 - Cursos presenciais de graduação que fazem uso de carga horária a distância (CHEaD) (tipos de curso: licenciatura, tecnológico ou bacharelado): Se você não tiver esse dado, indique na resposta "não tenho esse dado".

Questão 5 de 12

Q.5.1 – Qual a opção que melhor retrata a equipe do Campus que trabalha com Educação a Distância?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Somente 1 pessoa.
 - b) Equipe de profissionais.
 - c) Não temos equipe e/ou membro indicado que trabalhe especificamente com EaD.
- Q.5.2 - Descreva a equipe do Campus que trabalha com Educação a Distância: Considere a realidade pré-pandemia.

Questão 6 de 12

Q.6 - Qual o tipo de acompanhamento da oferta de CHEaD em cursos presenciais é realizado no Campus?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Uma pessoa acompanha as solicitações.
- b) Uma pessoa acompanha as solicitações e a condução das disciplinas. c) Uma equipe acompanha as solicitações.
- d) Uma equipe acompanha as solicitações e a condução das disciplinas. e) Não existe acompanhamento.

Outro:

Questão 7 de 12

Q.7 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o Campus utiliza CHEaD em cursos presenciais:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Otimização de pessoal docente.

Diminuição de tempo de conclusão do curso.

Atualização da prática docente.

Auxílio na redução de taxas de evasão.

Inserção de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso presencial.

Consolidação da verticalização do ensino.

Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.

Aumento do número de matrículas.

Expansão dos cursos presenciais com menor custos.

Redução de dias letivos presenciais na instituição.

Intercâmbio entre campi ou instituições.

Redução de carga horária presencial.

Complementação de conteúdos trabalhos em sala.

Outro:

Questão 8 de 12

Q.8 - Selecione até 3 itens que você considera serem os principais impactos da adoção da CHEaD no Campus:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Atualização de práticas pedagógicas.

Inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Integração entre campi ou instituições na oferta de disciplinas comuns.

Integração entre disciplinas.

Maior envolvimento dos professores no processo de planejamento e de ensino dos conteúdos.

Maior participação dos estudantes no percurso de aprendizagem e atividades propostas.

Aumento da evasão.

Redução da evasão.

Aumento na taxa de reprovação por falta.
 Diminuição na taxa de reprovação por falta.
 Aumento na taxa de reprovação por nota.
 Diminuição na taxa de reprovação por nota
 Não houve alteração/impacto.
 Outro:

Questão 9 de 12

Q.9.1 - Considerando a implantação e oferta da CHEaD em cursos presenciais do Campus, indique para cada um dos itens (linhas) o grau de adequação (colunas):

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Estrutura de laboratórios e rede de internet.
 Formação dos alunos para utilizar o moodle.
 Formação docentes para utilizar o moodle.
 Formação pedagógica para adequações no planejamento das disciplinas.
 Atualização do PPC (alteração de matriz e metodologias).
 Direcionamento institucional das etapas necessárias para oferta de CHEaD
 Materiais didáticos específicos para a modalidade a distância
 Definição do moodle como AVA institucional

Avaliações para a questão 9.1 - Muito Adequada, Adequada, Inadequada, Muito Inadequada

Q.9.2 - Caso tenha algum outro item referente a implantação e oferta de CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação: Considere a realidade pré-pandemia.

Questão 10 de 12

Q.10.1 - Considerando a estrutura institucional para a oferta de CHEaD, indique para cada uma das ações (linhas) o grau de relevância (colunas): Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Formação específica para utilizar adequadamente todos os recursos adequadamente todos os recursos do moodle.

Formação pedagógica para a docência on line.

Infraestrutura adequada de laboratórios de informática

Estrutura de pessoal no Campus que dê suporte a modalidade a distância

Instrumentos institucionais que direcionem as etapas de implantação e oferta da CHEaD

Definição institucional de modelos utilizados em outras unidades/ IES

Avaliações para a questão 9.1 - Pouco relevante, Irrelevante, Relevante, Muito relevante.

Q.10.2 - Caso tenha algum outro item referente a estrutura institucional para a oferta CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação:

Questão 11 de 12

27.

Q.11 - Selecione até 3 itens que você reconhece serem as principais intenções da política institucional da CHEaD do IF Goiano:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Otimização de pessoal docente.

Diminuição de tempo de conclusão do curso.

Atualização da prática docente.

Auxílio na redução de taxas de evasão.

Inserção de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso presencial.

Consolidação da verticalização do ensino.

Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.

Aumento do número de matrículas.

Expansão dos cursos presenciais com menor custos.

Redução de dias letivos presenciais na instituição.

Intercâmbio entre campi ou instituições.

Redução de carga horária presencial.

Complementação de conteúdos trabalhos em sala.

Outro:

Questão 12 de 12

Q.12 - Caso você ache necessário, utilize o espaço abaixo para complementar alguma informação que julgue necessária sobre a oferta e/ou a política institucional de CHEaD em cursos presenciais do IF Goiano:

Considere a realidade pré-pandemia.

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (PERFIL GLE/ CEaD)

Questionário direcionado para Coordenador de Educação a Distância (ou equivalente) para a pesquisa "A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES" sob responsabilidade da pesquisadora Marina Campos Nori Rodrigues.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES, que faz parte de pesquisa maior CNPq intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, coordenada pela minha orientadora de Doutorado profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Meu nome é Marina Campos Nori Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação e Educação a Distância. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale abaixo a sua concordância na participação. Foi enviado para seu email, uma cópia digital desse termo assinado pela pesquisadora responsável para que você possa guardá-lo e consultá-lo, caso sinta necessidade.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail marina.rodrigues@ifgoiano.edu.br. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa é um desdobramento de pesquisa anterior realizada entre 2015-2018 com o tema “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”, também financiada pelo CNPq, cujo resultado demonstrou que todas as universidades federais da região ainda se encontram em processo de institucionalização, numa fase anterior a ela.

Assim, esta pesquisa tem como tema a qualidade e inovação na oferta da Educação a Distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, ampliando o campo de estudo que agora compreende além das instituições federais de educação superior, institutos federais e universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos.

Seu objetivo geral é analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da Educação a Distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais, por meio de entrevistas audiogravadas e aplicação de questionário. Assim, os participantes da entrevista e/ou questionário podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta a vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora.

A participação na entrevista e/ou questionário não causa nenhum risco à saúde ou bem estar do entrevistado/participante, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a EaD nas Instituições Participantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que a pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo assegurada pela Resolução 510/16.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

No que se refere aos riscos, pode-se ocorrer constrangimentos ao conceder determinadas informações sobre a temática pesquisada, mas lhe é de direito se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista/questionário.

No que se refere a benefícios, a reflexão acerca da Educação a Distância desenvolvida na instituição em que você trabalha e/ou estuda podem lhe auxiliar na realização/desenvolvimento de suas atividades e de outros, visto que esteja realizado uma (auto)/ avaliação destes elementos, contribuindo direta e indiretamente para melhoria da oferta da modalidade pela instituição de que faz parte, seja como profissional ou estudante.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este documento aplica-se a realização dos questionários respondidos(s) que demoraram cerca de 15 minutos para serem respondidos, e entrevistas audiogravadas, que seguirão um roteiro semiestruturado, sendo que sua realização demandará em média 1h (uma hora) para sua realização, podendo ser mais breves ou prolongar-se de acordo com sua realização.

1. Aceita participar da pesquisa? *

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar da pesquisa.

Não tenho interesse em participar da pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Concordo em participar do estudo intitulado “A utilização de carga horária a distância (CHEaD) em cursos presenciais do IF Goiano – limites e potencialidades”, pertencente à pesquisa maior CNPq “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Marina Campos Nori Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

2. Declaro que *

Marque todas que se aplicam.

estou ciente dos termos estabelecidos no documento “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”.

3. Referente a divulgação de suas opiniões provenientes das respostas nos resultados finais da pesquisa, enquanto participante: *

Serão utilizados protocolos de descaracterização das identidades para preservar o sigilo dos participantes.

Marcar apenas uma oval.

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

4. Nome completo do participante: *

Insira o seu nome completo.

Questão 1

Q.1.1 - Informe o Campus do IF Goiano que você atua:

Q.1.2 - Informe ano de início no cargo:

Caso o atual mandato seja uma recondução sem interrupção entre mandatos anteriores, informe o ano de início do primeiro mandato da sequência.

AVISO IMPORTANTE

O presente questionário tem como objetivo analisar a Política Institucional da Oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais baseada na legislação que autoriza tal prática em vigência antes da Pandemia de COVID-19.

NÃO É OBJETO DESTE ESTUDO A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM RAZÃO DA PANDEMIA DE COVID-19 CAUSADA PELO NOVO CORONAVÍRUS.

Questão 2

Q.2.1 - Você concorda com a utilização de CHEaD em cursos presenciais?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

a) Concordo, independentemente do nível de ensino.

b) Concordo somente nos cursos profissionais técnicos de nível médio.

c) Concordo somente nos cursos de graduação.

d) Não concordo.

Q.2.2 - Justifique a resposta:

Questão 3

Q.3 - Qual opção descreve a situação do Campus em relação à CHEaD em cursos presenciais antes da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Pelo menos um curso presencial do Campus fazia uso de CHEaD.

Pular para a pergunta 14

b) Nenhum curso presencial ofertava CHEaD no Campus.

Pular para a pergunta 10

Questão 4 de 6 (Ramo Q.3-R.b)

Q.4 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o Campus não utiliza CHEaD:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Formação pedagógica que dê segurança para a utilização de CHEaD.

Formação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem - moodle.

Prejuízos ao processo educativo dos cursos presenciais.

Corpo docente não apresenta interesse.

Resistência do Colegiado do Curso/Conselho de Curso.

Política institucional sobre o tema incipiente.

Suporte institucional pedagógico incipiente.

Suporte operacional de TI incipiente.

Ausência de modelos de curso e projetos para adoção de CHEaD.

Ausência de fluxos para início da oferta de CHEaD.

Outro:

Questão 5 de 6

Q.5. - O curso que você coordena passou a utilizar CHEaD depois da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Sim.

b) Não.

Questão 6 de 6

Q.6.1 - Pretender dar continuidade a utilização de CHEaD em curso presencial no curso que você coordena depois do fim da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

a) Sim.

b) Não.

c) Talvez.

Q.6.2 - Justifique a resposta:

Questão 4 de 12 (Ramo Q.3-R.a)

Q.4 - Informe a quantidade de cursos conforme o enunciado de cada da questão abaixo:

Considere a realidade pré-pandemia.

Q.4.1 - Cursos presenciais de nível médio que fazem uso de carga horária a distância (CHEaD) (nas modalidades integrada, subsequente ou concomitante): Se você não tiver esse dado, indique na resposta "não tenho esse dado".

Q.4.2 - Cursos presenciais de graduação que fazem uso de carga horária a distância (CHEaD) (tipos de curso: licenciatura, tecnológico ou bacharelado): Se você não tiver esse dado, indique na resposta "não tenho esse dado".

Pular para a pergunta 16

Questão 5 de 12

Q.5.1 – Qual a opção que melhor retrata a equipe do Campus que trabalha com Educação a Distância?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Somente 1 pessoa.
- b) Equipe de profissionais.
- c) Não temos equipe e/ou membro indicado que trabalhe especificamente com EaD.

Q.5.2 - Descreva a equipe do Campus que trabalha com Educação a Distância: Considere a realidade pré-pandemia.

Questão 6 de 12

Q.6 - Qual o tipo de acompanhamento da oferta de CHEaD em cursos presenciais é realizado no Campus?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Uma pessoa acompanha as solicitações.
- b) Uma pessoa acompanha as solicitações e a condução das disciplinas.
- c) Uma equipe acompanha as solicitações.
- d) Uma equipe acompanha as solicitações e a condução das disciplinas.
- e) Não existe acompanhamento.

Outro:

Questão 7 de 12

Q.7 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o Campus utiliza CHEaD em cursos presenciais:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

- Otimização de pessoal docente.
- Diminuição de tempo de conclusão do curso.
- Atualização da prática docente.
- Auxílio na redução de taxas de evasão.
- Inserção de TDICs no curso presencial.
- Consolidação da verticalização do ensino.
- Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.
- Aumento do número de matrículas.
- Expansão dos cursos presenciais com menor custos.
- Redução de dias letivos presenciais na instituição.
- Intercâmbio entre campi ou instituições.
- Redução de carga horária presencial.

Complementação de conteúdos trabalhos em sala.

Outro:

Questão 8 de 12

Q.8 - Selecione até 3 itens que você considera serem os principais impactos da adoção da CHEaD no Campus:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Atualização de práticas pedagógicas.

Inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Integração entre campi ou instituições na oferta de disciplinas comuns.

Integração entre disciplinas.

Maior envolvimento dos professores no processo de planejamento e de ensino dos conteúdos.

Maior participação dos estudantes no percurso de aprendizagem e atividades propostas.

Aumento da evasão.

Redução da evasão.

Aumento na taxa de reprovação por falta.

Diminuição na taxa de reprovação por falta.

Aumento na taxa de reprovação por nota.

Diminuição na taxa de reprovação por nota

Não houve alteração/impacto.

Outro:

Questão 9 de 12

<https://docs.google.com/forms/d/1pvw06o6dr3XGwz-o9Y0vCpm9DtCfxgkzZHcQ2lkHANw/Q.9.1>

- Considerando a implantação e oferta da CHEaD em cursos presenciais do Campus, indique para cada um dos itens (linhas) o grau de adequação (colunas):

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Estrutura de laboratórios e rede de internet.

Formação dos alunos para utilizar o moodle.

Formação docentes para utilizar o moodle.

Formação pedagógica para adequações no planejamento das disciplinas.

Atualização do PPC (alteração de matriz e metodologias).

Direcionamento institucional das etapas necessárias para as etapas necessárias para oferta de CHEaD

Materiais didáticos específicos para a modalidade a distância para a modalidade a distância

Definição do moodle como AVA institucional

Avaliação da questão 9.1 - Muito adequado; Adequado; Inadequado; Muito Inadequado

Q.9.2 - Caso tenha algum outro item referente a implantação e oferta de CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação: Considere a realidade pré-pandemia.

Questão 10 de 12

Q.10.1 - Considerando a estrutura institucional para a oferta de CHEaD, indique para cada uma das ações (linhas) o grau de relevância (colunas): Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Avaliação da questão 10.1 Irrelevante; Pouco relevante; Relevante; Muito relevante

Formação específica para utilizar adequadamente todos os recursos do moodle.

Formação pedagógica para a docência on line.

Infraestrutura adequada de laboratórios de informática

Estrutura de pessoal no Campus que dê suporte a modalidade a distância

Instrumentos institucionais que direcionem as etapas de implantação e oferta da CHEaD

Definição institucional de modelos

Definição institucional de modelos utilizados em outras unidades/ IES

Q.10.2 - Caso tenha algum outro item referente a estrutura institucional para a oferta CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação:

Questão 11 de 12

Q.11 - Selecione até 3 itens que você reconhece serem as principais intenções da política institucional da CHEaD do IF Goiano:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Otimização de pessoal docente.

Diminuição de tempo de conclusão do curso.

Atualização da prática docente.

Auxílio na redução de taxas de evasão.

Inserção de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso presencial.

Consolidação da verticalização do ensino.

Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.

Aumento do número de matrículas.

Expansão dos cursos presenciais com menor custos.

Redução de dias letivos presenciais na instituição.

Intercâmbio entre campi ou instituições.

Redução de carga horária presencial.

Complementação de conteúdos trabalhos em sala.

Outro:

Questão 12 de 12

Q.12 - Caso você ache necessário, utilize o espaço abaixo para complementar alguma informação que julgue necessária sobre a oferta e/ou a política institucional de CHEaD em cursos presenciais do IF Goiano:

Considere a realidade pré-pandemia.

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PERFIL DE COORDENADORES DE CURSO (PERFIL GLC/ CC)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - Coordenador de Curso

Questionário direcionado para Coordenador de Curso para a pesquisa "A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES" sob responsabilidade da pesquisadora Marina Campos Nori Rodrigues. ***Obrigatório**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO – LIMITES E POTENCIALIDADES, que faz parte de pesquisa maior CNPq intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, coordenada pela minha orientadora de Doutorado profa. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Meu nome é Marina Campos Nori Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação e Educação a Distância. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale abaixo a sua concordância na participação. Foi enviado para seu email, uma cópia digital desse termo assinado pela pesquisadora responsável para que você possa guardá-lo e consultá-lo, caso sinta necessidade.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail marina.rodrigues@ifgoiano.edu.br. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa é um desdobramento de pesquisa anterior realizada entre 2015-2018 com o tema “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”, também financiada pelo CNPq, cujo resultado demonstrou que todas as universidades federais da região ainda se encontram em processo de institucionalização, numa fase anterior a ela.

Assim, esta pesquisa tem como tema a qualidade e inovação na oferta da Educação a Distância (EaD), com foco na região Centro-Oeste, ampliando o campo de estudo que agora compreende além das instituições federais de educação superior, institutos federais e universidades privadas confessionais e sem fins lucrativos.

Seu objetivo geral é analisar as concepções, dimensões e mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da Educação a Distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais, por meio de entrevistas audiogravadas e aplicação de questionário. Assim, os participantes da entrevista e/ou questionário podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta a vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora.

A participação na entrevista e/ou questionário não causa nenhum risco à saúde ou bem estar do entrevistado/participante, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a EaD nas Instituições Participantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que a pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo assegurada pela Resolução 510/16.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

No que se refere aos riscos, pode-se ocorrer constrangimentos ao conceder determinadas informações sobre a temática pesquisada, mas lhe é de direito se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista/questionário.

No que se refere a benefícios, a reflexão acerca da Educação a Distância desenvolvida na instituição em que você trabalha e/ou estuda podem lhe auxiliar na realização/desenvolvimento de suas atividades e de outros, visto que esteja realizado uma (auto)/ avaliação destes elementos, contribuindo direta e indiretamente para melhoria da oferta da modalidade pela instituição de que faz parte, seja como profissional ou estudante.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este documento aplica-se a realização dos questionários respondidos(s) que demoraram cerca de 15 minutos para serem respondidos, e entrevistas audiogravadas, que seguirão um roteiro semiestruturado, sendo que sua realização demandará em média 1h (uma hora) para sua realização, podendo ser mais breves ou prolongar-se de acordo com sua realização.

1. Aceita participar da pesquisa? *

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Concordo em participar do estudo intitulado “A utilização de carga horária a distância em cursos presenciais do IF Goiano – limites e potencialidades”, pertencente à pesquisa maior CNPq “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Marina Campos Nori Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

2. Declaro que *

Marque todas que se aplicam.

estou ciente dos termos estabelecidos no documento “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”.

3. Referente a divulgação de suas opiniões provenientes das respostas nos resultados finais da pesquisa, enquanto participante: *

Serão utilizados protocolos de descaracterização das identidades para preservar o sigilo dos participantes.

Marcar apenas uma oval.

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

4. Nome completo do participante: *

Insira seu nome completo.

Questão 1

Q.1.1 - Qual o seu cargo? *

Caso coordene mais de um curso (em diferentes tipos ou modalidades), favor responder um questionário para cada um.

Marcar apenas uma oval.

a) Coordenador de Curso Profissional Técnico de Nível Médio.

b) Coordenador de Curso de Graduação.

.

Q.1.2 - Informe o curso que você coordena:

Caso coordene mais de um curso (em diferentes tipos ou modalidades), informe qual curso será analisado por você neste questionário.

Q.1.3 - Informe Campus do IF Goiano que você atua:

Q.1.4 - Informe ano de início como Coordenador de Curso:

Caso o atual mandato seja uma recondução sem interrupção entre mandatos anteriores, informe o ano de início do primeiro mandato da sequência.

AVISO IMPORTANTE

O presente questionário tem como objetivo analisar a Política Institucional da Oferta de Carga Horária a Distância em Cursos Presenciais baseada na legislação que autoriza tal prática em vigência antes da Pandemia de COVID-19.
NÃO É OBJETO DESTE ESTUDO A UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM RAZÃO DA PANDEMIA DE COVID-19 CAUSADA PELO NOVO CORONAVÍRUS.

Questão 2

Q.2.1 - Você concorda com a utilização de carga horária a distância (CHEaD) em cursos presenciais?

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Concordo, independentemente do nível de ensino.
- b) Concordo somente nos cursos profissionais técnicos de nível médio.
- c) Concordo somente nos cursos de graduação.
- d) Não concordo.

Q.2.2 - Justifique a resposta:

Questão 3

https://docs.google.com/forms/d/1_2A1RYEdwXjAY-NQbABvrSw4N10_qwaHQZheoUwaJSQ.3.1

3.1 - O curso que você coordena utilizava CHEaD antes da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim. *Pular para a pergunta 18*
- b) Não. *Pular para a pergunta 13*

Q.3.2 - Informe o ano de início da utilização de CHEaD no curso que você coordena:

Caso você não tenha esse dado, indique no campo da resposta "não tenho esse dado". Caso tenha selecionado a opção "Não" na resposta anterior, deixe o campo abaixo em branco.

Questão 4 de 6

Q.4.1 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o curso que você coordena não utiliza CHEaD:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Formação pedagógica que dê segurança para a utilização de CHEaD.

Formação para utilização do ambiente virtual de aprendizagem - moodle.

Prejuízos ao processo educativo dos cursos presenciais.

Corpo docente não apresenta interesse.

Resistência do Colegiado do Curso/Conselho de Curso.

Política institucional sobre o tema incipiente.

Suporte institucional pedagógico incipiente.

Suporte operacional de TI incipiente.

Ausência de modelos de curso e projetos para adoção de CHEaD.

Ausência de fluxos para início da oferta de CHEaD.

Q.4.2 - Caso tenha algum item que considere relevante sobre a não utilização da oferta de CHEaD no curso que você coordena e que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo: Considere a realidade pré-pandemia.

Questão 5 de 6

Q.5. - O curso que você coordena passou a utilizar CHEaD depois da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.

Questão 6 de 6

Q.6.1 - Pretender dar continuidade a utilização de CHEaD em curso presencial no curso que você coordena depois do fim da Pandemia de COVID-19?

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Talvez.

Q.6.2 - Justifique a resposta:

Questão 4 de 10

Q.4 - Qual dos itens provocou a oferta de CHEaD no curso que você coordena? Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval.

- a) Sugestão do Núcleo Docente Estruturante.
- b) Indicação do colegiado/conselho de curso.
- c) Solicitação do professor da disciplina.
- d) Solicitação dos alunos.
- e) Adequação a ausência de professores para a disciplina.
- f) Atendimento a solicitação da gestão do Campus ou Reitoria.

Outro:

Questão 5 de 10

Q.5 - Selecione até 3 itens que você considera serem as principais razões pelas quais o curso utiliza CHEaD:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Otimização de pessoal docente.

Diminuição de tempo de conclusão do curso.

Atualização da prática docente.

Auxílio na redução de taxas de evasão.

Inserção de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso presencial.

Consolidação da verticalização do ensino.

Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.

Aumento do número de matrículas.
 Expansão dos cursos presenciais com menor custos.
 Redução de dias letivos presenciais na instituição.
 Intercâmbio entre campi ou instituições.
 Redução de carga horária presencial.
 Complementação de conteúdos trabalhos em sala.
 Outro:

Questão 6 de 10

Q.6 - Selecione até 3 itens que você considera serem os principais impactos da adoção da CHEaD no curso que coordena:

Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Atualização de práticas pedagógicas.
 Inovação no processo de ensino-aprendizagem.
 Integração entre campi ou instituições na oferta de disciplinas comuns.
 Integração entre disciplinas.
 Maior envolvimento dos professores no processo de planejamento e de ensino dos conteúdos.
 Maior participação dos estudantes no percurso de aprendizagem e atividades propostas.
 Aumento da evasão.
 Redução da evasão.
 Aumento na taxa de reprovação por falta.
 Diminuição na taxa de reprovação por falta.
 Aumento na taxa de reprovação por nota.
 Diminuição na taxa de reprovação por nota
 Não houve alteração/impacto.
 Outro:

Questão 7 de 10

Q.7.1 - Considerando a implantação e oferta da CHEaD no curso que você coordena, indique para cada um dos itens (linhas) o grau de adequação (colunas):

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Estrutura de laboratórios e rede de internet.
 Formação dos alunos para utilizar o moodle.
 Formação docentes para utilizar o moodle.
 Formação pedagógica para adequações no planejamento das disciplinas.
 Atualização do PPC (alteração de matriz e metodologias).
 Direcionamento institucional das etapas necessárias para oferta de CHEaD
 Materiais didáticos específicos para a modalidade a distância para a modalidade a distância
 Definição do moodle como AVA institucional

Avaliações para a questão 7.1 - Muito Adequada, Adequada, Inadequada, Muito Inadequada

Q.7.2 - Caso tenha algum outro item referente a implantação e oferta de CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação:

Questão 8 de 10

Q.8.1 - Considerando a estrutura institucional para a oferta de CHEaD em cursos presenciais, indique para cada uma das ações (linhas) o grau de importância (colunas):

Considere a realidade pré-pandemia.

Marcar apenas uma oval por linha.

Avaliações para a questão 8.1 - Pouco relevante, Irrelevante, Relevante, Muito relevante.

Formação específica para utilizar adequadamente todos os recursos do moodle.

Formação pedagógica para a docência on line.

Infraestrutura adequada de laboratórios de informática.

Estrutura de pessoal no Campus que dê suporte a modalidade a distância.

Instrumentos institucionais que direcionem as etapas de implantação e oferta da CHEaD.

Definição institucional de modelos

Definição institucional de modelos utilizados em outras unidades/IES.

Q.8.2 - Caso tenha algum outro item referente a estrutura institucional para a oferta CHEaD em cursos presenciais que não tenha sido abordado nos itens da pergunta acima, utilize o espaço abaixo para indicá-lo e seu grau de adequação:

Questão 9 de 10

Q.9 - Selecione até 3 itens que você reconhece serem as principais intenções da política institucional da CHEaD em cursos presenciais do IF Goiano: Considere a realidade pré-pandemia.

Marque todas que se aplicam.

Otimização de pessoal docente.

Diminuição de tempo de conclusão do curso.

Atualização da prática docente.

Auxílio na redução de taxas de evasão.

Inserção de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso presencial.

Consolidação da verticalização do ensino.

Propiciar a institucionalização da modalidade a distância.

Aumento do número de matrículas.

Expansão dos cursos presenciais com menor custos.

Redução de dias letivos presenciais na instituição.

Intercâmbio entre campi ou instituições.

Redução de carga horária presencial.

Complementação de conteúdos trabalhos em sala.

Outro:

Questão 10 de 10

Q.10 - Caso você ache necessário, utilize o espaço abaixo para complementar alguma informação que julgue necessária sobre a oferta e/ou a política institucional de CHEaD em cursos presenciais do IF Goiano:

Considere a realidade pré-pandemia.