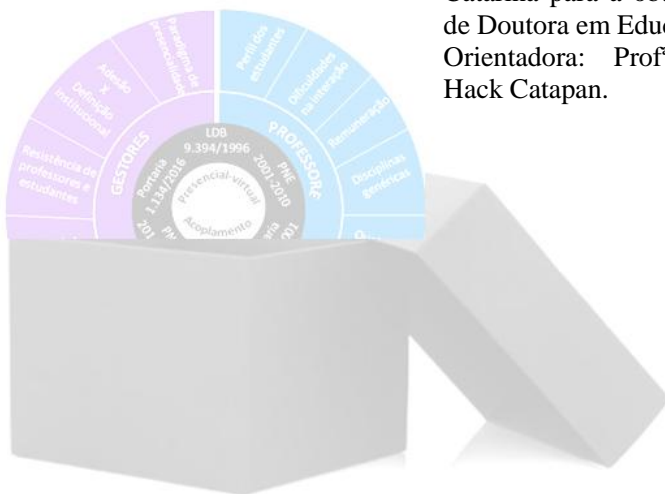


Kelly Aparecida Gomes

CONTROVÉRSIAS NA POLÍTICA DE 20% A DISTÂNCIA: A CAIXA-PRETA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Araci Hack Catapan.



Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Kelly Aparecida
Controvérsias na política de 20% a distância : a caixa preta / Kelly Aparecida Gomes ; orientador, Araci Hack Catapan, 2018.
255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. 20% a Distância. 3. Acoplamento. 4. Teoria Ator-Rede. 5. Educação Superior. I. Catapan, Araci Hack. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“CONTROVÉRSIAS NA POLÍTICA DE 20% A DISTÂNCIA: A CAIXA-PRETA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/05/2018

Dr^a Araci Hack Catapan (PPGE/CED/UFSC – Orientadora) *Araci Hack Catapan*
Dr^a Fernando Spanhol (EGC/UFSC – Examinador) *Fernando Spanhol*
Dr^a Daniela Karine Ramos (PPGE/CED/UFSC – Examinadora) *Daniela Karine Ramos*
Dr^a Rita Maria Lino Tarcia (UNIFESP – Examinadora) *Rita Maria Lino Tarcia*
Dr^a Lucia da Graça Cruz Domingues Amante (UAB/Portugal – Examinadora) *Lucia da Graça Cruz Domingues Amante*
Dr Luiz Otoni Meireles Ribeiro (IFSUL- Suplente)
Dr Juliana Cristina Faggion Bergmann (PPGE/CED/UFSC – Suplente)

Kelly Aparecida Gomes
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - MAIO/2018

Kelly Aparecida Gomes
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Dedico este trabalho aos coautores desta pesquisa e da minha vida: meu esposo Rediovani e meu filho Pedro. Sem seu amor, apoio, cumplicidade e compreensão o desenvolvimento desta pesquisa não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi escrita a muitas mãos.

Deus, que guiou meus passos e me abençoou com saúde, sabedoria e serenidade, para que eu pudesse conduzir a pesquisa e aprender todos os dias com as riquíssimas experiências vividas ao longo do caminho.

Minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Araci Hack Catapan, um ser de luz que com carinho, dedicação e paciência conduziu-me nos caminhos da pesquisa e como uma verdadeira mestra, aceitou compartilhar comigo suas experiências e seu conhecimento.

As professoras que integraram a banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Rita Maria Lino Tarcia, Prof^a. Dr^a. Lucia da Graça Cruz Domingues Amante, Prof^a. Dr^a. Daniela Karine Ramos e Prof^a. Dr^a. Prof^a. Juliana Cristina Faggion Bergmann que foram fundamentais para o aprimoramento do texto, da metodologia e da organização da pesquisa.

A Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE, que permitiu a realização dessa pesquisa; o Prof. Dr. Paulo Ivo Koentopp, secretário executivo da ACAFE, que acompanhou todas as etapas da pesquisa e se mostrou sempre muito disponível, tanto no fornecimento de dados, quanto na mediação com as instituições que compõem o Sistema ACAFE.

Todas as universidades e centros universitários do Sistema ACAFE, principalmente as 10 instituições que autorizaram a realização da pesquisa; os gestores, colaboradores, professores e estudantes que me receberam tão bem e se mostraram sempre tão colaborativos. Visitar

pessoalmente todas as dez instituições, conhecer seu entorno, “estar” em cada uma das instituições proporcionou experiências inesquecíveis.

Os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial as colegas da linha “Educação e Comunicação” Jane, Juliana e Arice, que durante as aulas e disciplinas cursadas, além das conversas “extrassala”, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

O Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, que ao me conceder a bolsa de estudos possibilitou a concretização desta pesquisa, principalmente quanto aos custos para realização das visitas *in loco* em cada instituição, e a participação em seminários e congressos, em especial a viagem a Portugal para apresentação de três artigos científicos no Congresso Internacional TIC e Educação, na Universidade de Lisboa.

Os amigos, que foram amparo nos momentos difíceis, em especial Nice, que me acolheu em sua casa com tanto carinho e generosidade; Josane e Júnior, amigos fiéis que tantas vezes me escutaram e me aconselharam; Prof^ª. Vânia e Prof^ª. Yara, que com amor e sabedoria me ajudaram a acreditar na concretização desta pesquisa.

Todos aqueles que próximos ou distantes torceram por mim!

Tenemos que cambiar nuestra actitud:
en vez de competir, colaborar;
en vez de desear, compartir.
Por eso hablamos del fin del liderazgo
y el inicio de la era de
la co-inspiración y la colaboración.

(Humberto Maturana, 2013)

RESUMO

O entendimento das controvérsias entre a educação presencial e a educação a distância pode superar a dicotomia que ainda se sustenta entre o presencial-virtual, pela potencialidade de um acoplamento estrutural implícito nessa organização (MATURANA; VARELA, 1997, 2001). Essa possibilidade de acoplamento – presencial-virtual – na educação superior está implícita nas políticas públicas instituídas pelo governo brasileiro por meio das Portarias nº. 2.253/2002, nº. 4.059/2004 e nº. 1.134/2016, popularmente conhecida como política de “20% a distância”, que autoriza a oferta de atividades ou disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. O objetivo desta tese é mapear as controvérsias que emergem entre os actantes envolvidos na implementação dessa política, actantes entendidos aqui na perspectiva da Teoria Ator-Rede (LATOUR 1994, 2012; LEMOS, 2013). Aplica-se a proposta metodológica dessa teoria, a cartografia de controvérsias (VENTURINI, 2010; 2012) para mapear os conflitos e embates que emergem entre actantes na implementação dessa política nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, mais especificamente nas IES do Estado de Santa Catarina que compõem a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE. Para perseguir os rastros dos actantes imersos na rede de associações estudada, elege-se a abordagem mista de investigação, por meio da estratégia aninhada concomitante de Creswell (2007). Esta estratégia é pertinente quando se busca perspectivas mais amplas na coleta de dados, usando técnicas e métodos diferentes de investigação. Para o rastreamento dos actantes foram eleitas três instrumentos de coleta de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com os gestores das IES, grupos focais com professores e estudantes; formulário baseado em escala de diferencial semântico aplicado a professores e estudantes. Com base nas controvérsias mapeadas entre os actantes, identificou-se que o processo de acoplamento presencial-virtual está em construção, predominando ainda entre os actantes a ideia de separação entre educação presencial e educação a distância. A análise dos rastros deixados pelos actantes possibilitou a construção de um diagrama de controvérsias que pode contribuir com IES na construção, organização e implementação dessa política para a melhoria dos projetos em andamento.

Palavras-chave: 20% a Distância. Presencial-Virtual. Acoplamento. Teoria Ator-Rede. Ensino Superior.

ABSTRACT

The understanding of the controversies between face-to-face education and distance education can overcome the dichotomy that still holds between virtual presence and the potential of a structural coupling implicit in this organization (MATURANA; VARELA, 1997, 2001). This possibility of coupling - presential-virtual - in higher education is implicit in the public policies instituted by the Brazilian government through the Ordinances nº. 2.253/2002, nº. 4.059/2004 e nº. 1.134/2016, popularly known as a "20% distance" policy, which authorizes the provision of distance learning activities / disciplines in face-to-face degree course. The purpose of this thesis is to map the controversies that emerge among the actors involved in the implementation of this policy, actors understood here from the perspective of the Actor-Network Theory (LATOUR 1994, 2012; LEMOS, 2013). It is applied the methodological proposal of this theory, cartography of controversies (VENTURINI, 2010; 2012) to map the conflicts and conflicts that emerge between actants in the implementation of this policy in Brazilian higher education institutions, more specifically in the State HEIs of Santa Catarina that make up the Catarinense Association of Educational Foundations - ACAFE. To pursue the traces of the actants immersed in the network of associations studied, the mixed approach of investigation is chosen, through the concomitant nested strategy of Creswell (2007). This strategy is relevant when looking for broader perspectives in data collection, using different research techniques and methods. For the tracking of the actants, three research collection instruments were chosen: semi-structured interviews with the HEI managers, focus groups with teachers and students; form based on semantic differential scale applied to teachers and students. Based on the controversies mapped among the actants, it was identified that the process of virtual-face coupling is under construction, and the idea of separating between face-to-face and distance education predominates among actants. The analysis of the traces left by the actantes allowed the construction of a diagram of controversies that can contribute with HEI in the construction, organization and implementation of this policy for the improvement of projects in progress.

Keywords: 20% at a distance. Presence-Virtual. Coupling. Actor-Network Theory. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acoplamento meio-ser	43
Figura 2 – Acoplamento ser-ser	44
Figura 3 – Evolução do acoplamento presencial-virtual na educação superior.....	46
Figura 4 – Diagrama Ator-Rede.....	56
Figura 5 – Evolução do número de ingressantes em IES privadas brasileiras	61
Figura 6 – Evolução número de matrículas no Ensino Superior – Presencial e EaD	75
Figura 7 – Crescimento percentual das matrículas no Ensino Superior – Presencial e EaD	75
Figura 8 – Ingressantes Ensino Superior 2015-2016 – Presencial e EaD	76
Figura 9 – Vê de Gowin	101
Figura 10 – Mapa metacognitivo da pesquisa “Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa-preta	102
Figura 11 – Categorias para análise dos dados.....	113
Figura 12 – Exemplo de Escala de Diferencial Semântico	149
Figura 13 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 1	150
Figura 14 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 2	150
Figura 15 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 3	150
Figura 16 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 4	151
Figura 17 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 5	151
Figura 18 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 6	152
Figura 19 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 7	152
Figura 20 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 8	153
Figura 21 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 9	153
Figura 22 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 10	154
Figura 23 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão 11	154

.....	154
Figura 24 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	12
.....	155
Figura 25 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	13
.....	156
Figura 26 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	14
.....	156
Figura 27 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	15
.....	157
Figura 28 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	16
.....	158
Figura 29 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	17
.....	158
Figura 30 – Escala de Diferencial Semântico Professores – Questão	18
.....	159
Figura 31 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	1
.....	172
Figura 32 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	2
.....	173
Figura 33 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	3
.....	173
Figura 34 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	4
.....	174
Figura 35 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	5
.....	175
Figura 36 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	6
.....	175
Figura 37 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	7
.....	175
Figura 38 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	8
.....	176
Figura 39 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	9
.....	176
Figura 40 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	10
.....	177
Figura 41 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	11
.....	177
Figura 42 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	12
.....	178
Figura 43 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão	13
.....	179

Figura 44 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão 14	180
Figura 45 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes – Questão 15	180
Figura 46 – Percepção professores e estudantes – Modelo didático	187
Figura 47 – Percepção professores e estudantes – Interação professor-estudante.....	187
Figura 48 – Percepção professores e estudantes – Interação entre os estudantes	188
Figura 49 – Percepção professores e estudantes – Atividades de Aprendizagem	189
Figura 50 – Percepção professores e estudantes – Material Didático	189
Figura 51 – Percepção professores e estudantes – EaD.....	190
Figura 52 – Diagrama das controvérsias – Política de 20% a distância nas IES ACAFE	193
Figura 53 – Acoplamento presencial-virtual	199
Figura 54 – Presencial e EaD	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas emitidas pelo governo federal com relação à EaD no ensino superior	73
Quadro 2 – Comparativo Portarias de Regulação 20% a distância	91
Quadro 3 – IES Sistema ACADE	98
Quadro 4 – Dados do levantamento inicial entre as IES ACADE	106
Quadro 5 – Dados do levantamento final entre as IES ACADE.....	107
Quadro 6 – Caracterização das 10 IES participantes da pesquisa	108
Quadro 7 – Ranking de cursos que ofertam 20% a distância	110
Quadro 8 – Ranking de disciplinas ofertadas na política de 20% a distância.....	111
Quadro 9 – Menções do 20% a distância no PDI.....	116
Quadro 10 – Breve histórico dos 20% a distância nas IES ACADE .	122
Quadro 11 – Tabela Cosmos	186

LISTA DE REDUÇÕES

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

EaD – Educação a Distância

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

Sapiens – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino

Superior

SESu – Secretária de Educação Superior

TAR – Teoria Ator-Rede

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 A ANTOLOGIA DOS ACTANTES – O PRSENCIAL-VIRTUAL	35
2.1 A TEORIA ATOR-REDE.....	36
2.2 AUTOPOIESE E ACOPLAMENTO ESTRUTURAL.....	41
2.3 CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS	48
3 ACTANTES E VÍNCULOS – DIAGRAMA ATOR-REDE	55
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	56
3.1.1 Breve Histórico	57
3.1.2 Novas Conexões	63
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	67
3.2.1 Semipresencial, <i>Blended Learning</i> e Ensino Híbrido	78
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	82
3.3.1 Políticas Públicas de 20% a Distância – O Presencial-Virtual	89
3.4 ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS – ACAFE.....	95
4 PERCURSO METODOLÓGICO	101
4.1 RASTREANDO OS ACTANTES	106
4.1.1 Caracterização das IES Participantes	107
4.1.2 Instrumentos para Rastreamento	111
4.2 OUVINDO OS GESTORES	113
4.2.1 Plano de Imanência	114
4.2.2 Plano de Gestão	122
4.2.3 Plano de Ação	127
4.2.4 Categorias não Criadas a Priori	130
4.3 OUVINDO OS PROFESSORES	137
4.3.1 Escala de Diferencial Semântico – Professores	148
4.4 OUVINDO OS ESTUDANTES	159
4.4.1 Escala de Diferencial Semântico – Estudantes	171
4.5 UM REGISTRO SOBRE AS IES ACAFE QUE NÃO OFERTAM 20% A DISTÂNCIA	181
5 DESDOBRANDO CONTROVÉRSIAS: DIAGRAMAS DE MEDIACÃO	183
5.1 UMA CARTOGRAFIA	190
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA CAIXA-PRETA? 201	
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A – FORMULÁRIO ELETRÔNICO – Levantamento de dados IES ACAFE	225

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – Gestores IES ACADEMIA	227
APÊNDICE C – ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO – PROFESSORES	229
APÊNDICE D – ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO – ESTUDANTES	237
APÊNDICE E – DADOS QUANTITATIVOS – Escala de Diferencial Semântico Professores	245
APÊNDICE F – DADOS QUANTITATIVOS – Escala de Diferencial Semântico Estudantes	251

PRENÚNCIO

Todo pesquisador fala de um certo lugar, com uma certa perspectiva e um determinado ponto de vista. Toda neutralidade é ilusória (MILL; PIMENTEL, 2013).

Se todo pesquisador fala “de um certo lugar” e “toda neutralidade é ilusória”, apresento, antes de adentrar ao texto formal desta tese de doutorado, uma breve síntese de minha trajetória acadêmica e profissional, pois se quem escreve apresenta “uma certa perspectiva”, quem lê amplia as possibilidades de diálogo com a escrita, por meio de outras perspectivas e outros lugares.

Formada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (2000), foi morando na cidade de Londrina, no Estado do Paraná, que iniciei meus primeiros contatos com a educação a distância. Primeiramente, no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, realizado na Universidade Estadual de Londrina em 2004, e quase que, simultaneamente, em minha primeira experiência profissional na educação superior, trabalhando como tutora em uma universidade de Londrina que dava os primeiros passos na oferta de cursos na modalidade a distância e que hoje faz parte do maior grupo privado de educação superior do país.

Em 2010, morando na cidade de Joinville, Santa Catarina, e continuando a atuar na educação superior, ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE - UFSC). Vinculada à linha “Educação e Comunicação”, apresentei como projeto de pesquisa o desejo de analisar ambientes virtuais de ensino-aprendizagem a partir do conceito de Design de Interação (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005), entendido como o processo que organiza situações de aprendizagem mediadas por artefatos de comunicação digital para implementar um determinado processo pedagógico.

Uma das etapas da dissertação teve como objetivo realizar um estudo de caso em uma instituição de ensino superior da cidade de Joinville, analisando o ambiente virtual utilizado nas disciplinas “semipresenciais” ofertadas nos cursos de graduação presenciais da respectiva IES, possibilidade regulamentada pela Portaria nº. 4.059/2004 do Ministério da Educação brasileiro. Essa pesquisa foi extremamente significativa, pois revelou entre os dados coletados a acentuada insatisfação dos estudantes quanto à oferta de disciplinas

“semipresenciais” na grade curricular de seus cursos, impactando, inclusive, nas experiências vivenciadas na interação “com” e “por meio” do ambiente virtual de ensino-aprendizagem (GOMES, 2012).

Foi nesse contexto que nasceu meu interesse em aprofundar as pesquisas sobre esse fenômeno de acoplamento presencial-virtual que vem acontecendo nas IES brasileiras.

Em 2015 ingressei no Doutorado, no PPGE - UFSC, com o projeto de pesquisa “Virtualização no Ensino Superior: um estudo do 20% a distância nas IES de Santa Catarina”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Araci Hack Catapan.

É importante registrar o quão importante torna-se o aceite desse projeto, uma vez que o número de pesquisas sobre educação a distância, tão importantes no atual contexto da educação brasileira, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e da pesquisa científica no Brasil ainda é muito reduzido.

Considerando as pesquisas desenvolvidas no PPGE da UFSC, a busca pela palavra-chave “educação a distância” no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, identificou 36 trabalhos publicados (27 dissertações e 9 teses) no período de 2000 a 2018. Número muito abaixo de pesquisas desenvolvidas no mesmo programa sobre “educação e infância”, por exemplo, com 111 trabalhos, ou “formação de educadores”, com 187 trabalhos no mesmo período¹.

Evidentemente que não se quer defender aqui a relevância de um tema sobre o outro, mas apenas enfatizar a importância de se trazer para a academia, em especial para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, espaço plural e crítico de debate sobre os avanços e impasses da educação brasileira, pesquisas que estudem, problematizem e discutam a educação a distância e todas as implicações que advêm de sua concepção, regulação e expansão em nosso país.

O presente texto é dedicado a todos os pesquisadores, educadores, gestores, professores, tutores que, assim como eu, interessam-se por educação, seja ela presencial, a distância ou um acoplamento entre as duas. Em especial, para aqueles que, de alguma forma, são actantes (na perceptiva de LATOUR, 2012) na rede de associações da qual faz parte a educação superior e por isso buscam novos modos de ensinar, aprender, mediar e construir conhecimento.

¹ Pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES em 04 de junho de 2018 utilizando os termos “educação a distância”, “educação e infância” e “formação de educadores”, considerando como filtros “Universidade Federal de Santa Catarina” e “Programa de Pós-Graduação em Educação”.

1 INTRODUÇÃO

Duas (ou mais) unidades autopoiéticas podem estar acopladas em sua ontogenia, quando suas interações adquirem um caráter recorrente ou muito estável (MATURANA; VARELA, 2001).

O termo “acoplamento” vem do idioma francês, “*accoupler*”, que por sua vez deriva do latim “*copulare*” que significa “ligar, unir, atar”. No dicionário, acoplamento adota o sentido de “junção ou união de extremidades ou eixos para formar um conjunto único” (MICHAELIS, 2015).

A proposta desta tese é olhar para extremidades que no decorrer da história da educação, em especial da educação superior brasileira, foram colocadas em lados opostos e antagônicos: a educação presencial e a educação a distância (EaD).

O paradigma da “presencialidade” predominou de forma absoluta desde as origens da educação superior no Brasil (e no mundo) até a maior parte do século XX. É somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em dezembro de 1996, que o governo brasileiro reconhece a educação a distância como educação formal a ser ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino no país.

A partir desse marco legal, por inúmeros fatores que serão discutidos neste trabalho, a educação a distância caminhou à margem da educação presencial, sendo vista por muitos como uma educação de qualidade inferior, o que produziu distorções na compreensão de sua concepção pedagógica e nas múltiplas possibilidades que ela pode trazer se “acoplada” à modalidade presencial.

O objetivo desta tese é olhar para essa relação presencial-virtual a partir do conceito de “acoplamento estrutural” de Maturana e Varela (1997; 2001), o qual supera dicotomias reducionistas e propõe um movimento cíclico de intensa troca entre as unidades interatuantes (presencial e virtual), onde não há competição ou rivalidade, mas uma rede de cooperação.

O acoplamento presencial-virtual aqui estudado pode se efetivar por meio de uma política pública da educação brasileira popularmente conhecida como a política do “20% a distância”, regulamentada no Brasil a partir da Portaria nº. 2.253 de 2001, mas amplamente popularizada a partir das alterações propostas na Portaria nº. 4.059 de 2004.

Quem se interessa por esse tema, provavelmente, em algum momento da trajetória de investigação bibliográfica, teve acesso ao artigo escrito por Moran, Araujo Filho e Sidericoudes (2005) que relata a implementação do 20% a distância na Faculdade Sumaré, na cidade de São Paulo.

Esse artigo tornou-se referência entre os pesquisadores da área por abordar o tema de forma abrangente e também por instigar debates polêmicos e necessários acerca do fenômeno presencial-virtual no ensino superior.

O artigo de Moran, Araujo Filho e Sidericoudes (2005) provocou, pela primeira vez, debates importantes sobre o tema, como a motivação das instituições de ensino superior (IES) na implementação de 20% a distância ser muitas vezes a busca por resultados econômicos em detrimento da promoção de um processo ensino-aprendizagem de qualidade, além de apresentar uma crítica ao limite legal de carga horária a distância (20%)² imposto pelo Ministério da Educação (MEC).

Naquela época, a Portaria n.º. 4.059/2004 acabava de ser publicada, revogando a Portaria n.º. 2.253/2001 e oferecendo mais autonomia às IES na oferta de 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância. Tudo isso movimentava as IES em busca de respostas para suas dúvidas técnicas, pedagógicas e de gestão.

Em 2010, Carlini e Tarcia publicaram a obra “20% a distância: e agora?”, que retratava, já na escolha do título, as inquietações das IES frente aos desafios de se implementar a política do 20% a distância nos cursos de graduação presenciais.

O Censo 2014 realizado pela Associação Brasileira da Educação a Distância - ABED apontou que 38% das IES participantes da pesquisa ofereciam, em seus cursos de graduação reconhecidos, disciplinas na modalidade a distância. E esse número tende a aumentar após a recente publicação da Portaria n.º. 1.134, em outubro de 2016, que revoga a Portaria n.º. 4.059/2004 e amplia ainda mais a autonomia das IES na oferta de 20% a distância na graduação presencial.

Fomentado pela LDB de 1996, pelas Portarias n.º. 2.253/2001, n.º. 4.059/2004, n.º. 1.134/2016 e indiretamente pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), entende-se esse fenômeno como

² Não há, em documentos oficiais publicados pelo MEC ou pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, justificativa para a definição do percentual de 20% como limite para oferta da carga horária a distância em cursos de graduação presenciais nas IES brasileiras.

uma política pública do governo no atendimento às expectativas e necessidades dos atores que compõe o ensino superior no Brasil.

Nesse contexto, se as políticas educacionais incentivam e ampliam a autonomia das IES na oferta de 20% a distância e os números demonstram que a cada dia mais IES aderem à convergência presencial-virtual em seus cursos, faz-se necessário analisar como essa política tem se desenvolvido no interior das IES, mapeando as implicações que podem surgir da implementação dessa política.

No entanto, não há, por exemplo, dados oficiais sobre a implementação de 20% a distância pelas IES, nem pelos órgãos competentes (MEC) nem por iniciativas particulares, uma vez que a ABED, no censo anual que realiza entre as IES de todo o país, passou a utilizar a partir de 2015 a expressão “cursos semipresenciais”, o que pode ser entendido pelas IES respondentes tanto como as disciplinas ofertadas na política de 20% a distância, como os cursos ofertados na modalidade “semipresencial” a partir do credenciamento que recebem do MEC para oferta de cursos a distância. Ou seja, atualmente não se tem dados precisos e oficiais quanto à oferta de 20% a distância nas IES brasileiras.

Inclusive, vale ressaltar essa distinção na utilização do termo “semipresencial” no Brasil: ele é utilizado por alguns para referência à política de 20% a distância, visto que a Portaria n°. 4.059/2004 caracterizou a oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais como “oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial”; e também é utilizado para referência à oferta de cursos “semipresenciais” pelas IES que detêm o credenciamento para EaD, nesses cursos ocorre a mescla de momentos presenciais e a distância sem nenhuma restrição de carga horária para um momento ou outro, visto que o curso é ofertado por meio do credenciamento da IES para EaD.

Nesta pesquisa, o objetivo é investigar a implementação da política de 20% a distância pelas IES, ou seja, a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.

A busca por pesquisas realizadas sobre essa temática apresenta um número restrito de publicações. No Banco de Dissertações e Teses da CAPES, repositório oficial de pesquisas acadêmicas realizadas no país, utilizando os termos “20% a distância”, “Portaria 4.059”, “semipresencial”, “*blended learning*” e “ensino híbrido” foram

localizadas 354 pesquisas³. No entanto, após a realização de um filtro para se verificar quantos desses trabalhos tratavam especificamente sobre a política de 20% a distância, restaram apenas 33 pesquisas: 29 dissertações e 4 teses.

As pesquisas abordam as várias dimensões que permeiam a política de 20% a distância: a docência (5), o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (3), a satisfação dos estudantes (5), a satisfação de professores e estudantes (3), o design educacional (2), a legislação (1), a tutoria (1), as políticas públicas (1), além de revisão bibliográfica sobre o assunto (1) e relatos de experiência (11).

Entende-se nesta pesquisa que todas essas dimensões se tornam actantes na rede de interações e mediações que conecta e associa esses agentes. Nesse sentido, elege-se como postulado teórico a Teoria Ator-Rede (TAR), uma corrente de pesquisa em teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade na década de 1980 a partir dos estudos de Bruno Latour, Michel Callon, Madelaine Akrich, entre outros.

Nas perspectivas da TAR, tudo aquilo que gera ação, que gera movimento, seja ele humano (gestores, professores, estudantes, por exemplo) ou não humano (leis, dispositivos tecnológicos e até mesmo instituições abstratas como o ensino superior ou a EaD, por exemplo) é considerado um actante.

Um dos principais interesses da TAR é analisar a associação que movimentam esses actantes na rede, entendendo a rede não como aquilo por onde os actantes passam, mas a própria relação de mediação e interação que se desenvolve, gerando, muitas vezes, embates e conflitos: as controvérsias.

A proposta desta tese é avançar nas pesquisas sobre a política de 20% a distância, tema tão importante para a educação superior brasileira, relacionando as políticas governamentais e as práticas institucionais, promovendo uma reflexão sobre as agendas de políticas públicas e as implicações que surgem nos processos de implementação dessas políticas pelas IES.

Nesse contexto, a questão norteadora da tese é: quais as controvérsias que emergem da implementação da política de “20% a distância” nos cursos de graduação presenciais das IES comunitárias do Sistema ACADE?

³ Pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, em 15 de fevereiro de 2018.

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos, que tem como atribuições planejar, articular e coordenar ações integradas para a educação no Estado de Santa Catarina. Sua criação teve o objetivo de congregar as fundações educacionais criadas no Estado por lei dos poderes públicos municipais e estaduais a partir da década de 60, a fim de promover um intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as instituições, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

São atualmente 16 instituições de ensino (11 universidades e 5 centros universitários) que atendem juntas 53 cidades do Estado de Santa Catarina, dividindo-se atualmente em 14 IES caracterizadas como comunitárias e 2 IES públicas.

As IES do Sistema ACAFE representam um significativo campo de pesquisa, visto o número total de estudantes que as IES atendem e a representatividade de cada uma das regiões do Estado de Santa Catarina em que atuam. Além disso, não há entre a pesquisadora e as IES nenhum tipo de vínculo profissional, acadêmico ou pessoal, o que colabora para maior liberdade na condução da pesquisa e análise dos dados.

Nesse sentido, o propósito foi cartografar as controvérsias que emergem da oferta de 20% a distância nas IES do Sistema ACAFE, possibilitando uma abrangente análise de como essa política pública vem se desenvolvendo no Estado de Santa Catarina, constituindo uma fonte de dados para refletir estratégias que potencializem o acoplamento presencial-virtual não só em Santa Catarina, mas em todo o país.

A cartografia de controvérsias é um procedimento de investigação científica baseado nos princípios da TAR. De acordo com Venturini (2010, 2012), colaborador de Latour, trata-se de uma abordagem didática da TAR que orienta pesquisadores a observar e descrever os rastros dos actantes para o desvelar de controvérsias.

Venturini (2010) afirma que apesar de ser uma técnica que vem se desenvolvendo ao longo dos anos e apresentando resultados significativos nas pesquisas sociais e tecnocientíficas, a cartografia de controvérsias ainda é pouco documentada e explorada em alguns campos de pesquisa. No campo da educação, por exemplo, foram localizadas apenas duas dissertações⁴ publicadas no país que abordam a cartografia de controvérsias como proposta metodológica.

⁴ OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. **Educação e teoria ator-rede: uma cartografia de controvérsias**. Mestrado em Educação. (Universidade Tiradentes)

Nesse sentido, ao promover um estudo da política de 20% a distância por meio da abordagem metodológica da cartografia de controvérsias, esta tese pode proporcionar contribuições não apenas teóricas, mas também metodológicas ao campo da pesquisa em educação.

Na cartografia de controvérsias, a proposta é não restringir o rastreamento dos actantes a um procedimento ou técnica de pesquisa, por outro lado, isso não significa a ausência de um rigor científico e metodológico. Desse modo, elegeu-se a abordagem mista de investigação, que de acordo com Creswell (2007) é empregada quando a investigação envolve coleta de dados quanti e qualitativos, de forma simultânea ou sequencial, para melhor entender os problemas de pesquisa.

Considerando as estratégias metodológicas na abordagem do método misto apresentadas por Creswell (2007), desenvolveu-se a estratégia aninhada concomitante, que de acordo com o autor utiliza técnicas diferentes em uma tentativa de validação cruzada dos resultados. Nessa estratégia, tanto dados quantitativos como qualitativos são coletados simultaneamente, mas ao contrário do modelo de triangulação tradicional, uma técnica aninhada tem um método predominante que guia a pesquisa, no caso desta tese, a abordagem qualitativa.

De acordo com Creswell (2007, p. 220) “geralmente esse modelo é usado para que o pesquisador possa ter perspectivas mais amplas como resultado do uso de métodos diferentes”, o que converge com os princípios norteadores da cartografia de controvérsias.

Para ouvir os actantes foram eleitas três técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com os gestores das IES, grupos focais com professores e estudantes; e formulário baseado em escala de diferencial semântico com professores e estudantes.

Os instrumentos utilizados no rastreamento de dados foram construídos com base na abordagem teórico-metodológica apresentada por Catapan (2001), que define três planos que sustentam toda e qualquer concepção pedagógica: plano de imanência, plano de ação e plano de gestão.

A tese está organizada em seis capítulos.

O capítulo dois apresenta o domínio conceitual da tese. São apresentados os pressupostos teóricos da TAR, com o intuito de familiarizar o leitor com os principais conceitos dessa teoria, principalmente, aqueles que serão fundamentais nesta pesquisa; discute-se as contribuições do conceito de acoplamento estrutural de acordo com Maturana e Varela (1997, 2001), para propor um novo olhar sobre a convergência presencial-virtual; e apresenta-se o roteiro proposto por Latour (1994a; 1994b; 2012) e Venturini (2010; 2012) para a aplicação da metodologia da cartografia de controvérsias.

No capítulo três são apresentados os actantes estudados nesta tese: educação superior brasileira; educação a distância; políticas públicas de educação, de EaD e de 20% a distância; e a ACAFE, universo eleito para esta pesquisa.

O capítulo quatro descreve o domínio metodológico da pesquisa, apresentando as técnicas de pesquisa utilizadas, os instrumentos elaborados para rastreamento dos actantes e a análise desses rastros.

No capítulo cinco descreve-se os desdobramentos das controvérsias mapeadas entre os actantes, por meio de diagramas de mediação construídos a partir da Teoria Ator-Rede; e no capítulo seis apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

2 A ANTOLOGIA DOS ACTANTES – O PRSENCIAL-VIRTUAL

O social não é um lugar, uma coisa, um domínio ou um tipo de matéria, mas sim um movimento provisório de associações novas (LATOUR, 2012, p.341).

Um dos postulados teóricos que sustentam esta tese é a Teoria Ator-Rede, a TAR, teoria que nasceu no âmbito dos estudos de ciência e tecnologia, sendo estabelecida nos anos 80 e tendo como principais precursores Bruno Latour e Michel Callon; e no Brasil, André Lemos.

De acordo com Law (1992) a TAR foi desenvolvida por um grupo de sociólogos vinculados ao *Centre de Sociologie de l'Innovation da Ecole Nationale Supérieure des Mines*, em Paris, formado por aproximadamente dez pesquisadores que compartilhavam as mesmas inquietações: incertezas quanto à natureza dos grupos, das ações, das coisas, dos fatos e sobre o modo de conhecer e escrever sobre o social. Entre esses pesquisadores estão Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich, Geof Bowker, Alberto Cambrosio, Antoine Hennion, Cecile Medea, Arie Rip, Susan Leigh Star e o próprio John Law.

As discussões propostas por esses autores dialogam também com outros pensadores como Gabriel Tarde, sociólogo francês que se destacou na segunda metade do século XIX, os filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Serres e o semioticista Algirdas Julien Greimas (LEMOS, 2013).

A questão principal apresentada pela TAR é provocar uma reconfiguração no modo de olhar o “social”, redefinindo a sociologia não como a ciência do social, mas como o movimento de busca por associações. Por esse motivo, a TAR também é chamada de “Sociologia das Associações” ou “Sociologia da Tradução”.

A TAR critica a forma como o termo “social” foi sendo empregado ao longo dos séculos, principalmente pelo fato de que, ao ser acrescentado como adjetivo a um fenômeno, o termo apresenta o sentido de estabilidade, como se as estruturas fossem imutáveis e as categorias já estivessem preestabelecidas.

Latour diferencia a nova proposta que ele e seus colegas propõem na TAR nomeando o grupo como “sociólogos das associações”, em oposição aos “sociólogos do social”:

Para os sociólogos do social, a ordem é a regra; a decadência, a mudança ou a criação são as exceções. Para os sociólogos das associações, a regra é a performance e aquilo que tem de ser explicado, a exceção é perturbadora, é qualquer tipo de estabilidade a longo prazo e em larga escala. É como se nas duas escolas, frente e fundo se invertessem. (LATOURET, 2012. p. 60)

Para a TAR, não existe sociedade ou domínio social, mas coletivos, associações, agenciamentos, traduções entre mediadores que geram rastros.

Defende-se um pensamento sociológico menos sujeito a regras e estruturas e mais próximo a desestabilizações e variações não hierárquicas. De acordo com Lemos (2013) a TAR propõe uma superação do paradigma de que “social é uma coisa”, conforme defendia Émile Durkheim, para propor que “toda coisa é social”, como já anunciava Gabriel Tarde.

2.1 A TEORIA ATOR-REDE

A TAR apresenta a perspectiva de que não há definições rígidas que possam ser aplicadas em todas as situações, há sim associações, instáveis e não rígidas, que promovem a interação entre os atores de forma que redes sejam formadas e desmanteladas com a mesma facilidade.

Na ontologia da TAR o primeiro conceito fundamental tomado para esta pesquisa é o reconhecimento dos atores como actantes.

Actante é um termo emprestado da semiótica greimasiana e significa tudo aquilo que gera uma ação, que provoca movimento, que produz diferença, podendo ser humano ou não-humano (LEMOS, 2013).

Um actante é mediador, articulador, aquele que modifica uma situação e ao gerar diferença, deixa rastros. Nesse movimento de mediação, um actante pode ser humano ou não-humano, visto que a TAR defende uma simetria generalizada com o propósito de superar o conceito cartesiano de dualismos e purificação dos híbridos (natureza/cultura, humano/objeto, sociedade/técnica).

De acordo com Santaella e Cardoso (2015) a TAR recusa tanto um determinismo da técnica sobre o humano (materialismo) quanto o determinismo do humano sobre a técnica (antropocentrismo). É a ação

que deve ser analisada, por meio de seus rastros, em uma determinada associação. O mais importante é o “entre” e não o “lá” e o “cá”.

Nesse entendimento de agenciamento o mediador faz a diferença, provoca mudanças, é agente na ação, é um actante ativo. Em todos os processos de ação, seja no sentido da interação ou não, encontram-se atores mais atuantes, os que promovem a ação, e atores menos atuantes que sofrem a ação ou estão presentes mas passam despercebidos: nesse caso denominados de intermediários.

Para Latour (2012), intermediário é aquele que transporta sem transformar. Ele não media, não produz diferença. Como complementa Lemos (2013, p.6) “ele circula sem mexer no espaço, nem no tempo. Ele não é actante, mas pode vir a ser”.

Afirmar que “intermediários” podem se tornar “actantes” e vice-versa pode causar certa confusão, mas apenas se o princípio fundamental da TAR for esquecido: não há categorias estruturantes e estabilizadas, mas redes em movimento, agenciamentos em efervescência, que são feitos e desfeitos a todo momento. No mesmo contexto o indivíduo ou o artefato podem ser em um dado momento um actante e em outro um intermediário.

A noção de actante origina-se da semiótica de Algirdas Greimas. O actante greimasiano é entendido como aquele que “articula o enunciado elementar em funções” (GREIMAS E COURTES, 2008, p. 21). Na TAR, esse sentido é absorvido como aquele que faz o outro fazer.

De acordo com Latour (2012) os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam aquilo que veiculam. Os intermediários não transformam, não produzem diferença, eles estão lá, mas no fundo, transportando sem modificar.

Para exemplificar essa distinção entre mediadores e intermediários, Lemos apresenta um exemplo elucidativo:

[...] Em um teatro, os intermediários estão lá quando entramos e nos sentamos. Mas a peça só começa quando mediadores tomam a cena. A questão é que como não há essência, um pode virar o outro, a depender de como se constitui a rede, as associações (LEMOS, 2013. p.47).

Nesse exemplo, fica clara a inversão que pode ocorrer entre actantes e intermediários. Se ocorre um problema técnico durante a encenação, ou se por descuido da equipe de produção algum objeto do

cenário não está no lugar marcado por um dos atores, ou se ocorre qualquer outro evento que modifique a ação de um dos mediadores em cena, o intermediário passa a ser um mediador e modifica o curso da ação.

Como defende Latour (1994a), deve-se considerar a subsistência e não a substância. Intermediários são intermediários em determinada associação, não devem ser enquadrados em categorias ou estruturas, pois como afirma o autor “não somos nós que acrescentamos arbitrariamente a "dimensão simbólica" às forças puramente materiais. Assim como nós, estas também são transcendentais, ativas, agitadas e espirituais” (LATOURE, 1994a, p. 127).

Um outro exemplo apresentado por Lemos (2013), para enfatizar as noções de actantes e intermediários, aborda o papel dos gandulas em um jogo de futebol. Durante o jogo, sua função é buscar as bolas que são jogadas para fora do campo e as repor para que o jogo tenha continuidade.

No contexto da TAR, os gandulas não passam de intermediários. Eles fazem parte do evento, mas estão no fundo, transportam sem modificar. O papel de actantes geralmente fica a cargo dos jogadores, técnicos, juiz e bandeirinhas⁵, uma vez que suas ações produzem movimento e modificações na associação que se desenha.

Entretanto, há registros de jogos em que o gandula quis passar de intermediário à mediador, passando a bola ou colocando-a em posição de ser recolocada em jogo rapidamente de forma ensaiada com os jogadores. Tais situações geraram polêmica e provocaram reações dos clubes, dos torcedores e das confederações de futebol.

Nesse exemplo fica clara a instabilidade presente nos agenciamentos, uma vez que o gandula, assim como qualquer outro ator, não tem função definida pela estrutura, mas se revela no fluxo da rede que o conecta aos demais atores.

É nessa conexão que se desenha a rede de relações entre os actantes. “Rede” é entendida pela TAR não como a via por onde os actantes passam, mas a própria associação que acontece entre os atores: “a rede é o próprio movimento associativo que forma o social” (LEMOS, 2013, p. 53).

⁵ Entendendo aqui que, no sentido da TAR, jogadores, técnicos, juiz, bandeirinhas e qualquer outro ator também podem assumir o papel de intermediário, a depender do fluxo da rede que é agenciada e das ações que são desempenhadas por esses atores.

Callon (2008) acrescenta à discussão do conceito de rede, a distinção entre “redes sociotécnicas”, sentido eleito pela TAR, e “redes sociais”. Para o autor, as redes sociais são configuradas por pontos e relações identificáveis; nas redes sociotécnicas deseja-se conhecer as traduções que se deslocam entre os pontos e os actantes que circulam na rede.

De acordo com o autor:

A implicação importante na rede sociotécnica reside em que se quer saber o que é transportado entre os pontos, conhecer como são e de que maneira ocorrem os deslocamentos, o que está circulando, apreciar o que está em causa, o que está se fabricando como identidade, a natureza do que se desloca, etc. A focalização teórica e a metodologia interessada no que circula permite conhecer de que matéria o social está feito e seguir sua dinâmica. Então, a ideia de tradução corresponde à circulação e transporte, a tudo o que faz que um ponto se ligue a outro pelo fato da circulação (CALLON, 2008, p.4).

Ou seja, o movimento gera instabilidade, provoca uma dinâmica de associações circulando e criando redes a todo momento e são os rastros deixados pelos actantes, na formação das associações, que podem ser mapeados pelo pesquisador.

Surge então outro conceito da TAR: a tradução, também chamada de translação. Latour entende tradução como um “deslocamento, deslize, invenção, mediação, a criação de uma conexão que não existia antes e que, em algum grau, modifica os dois elementos ou agentes” (LATOURE, 1994a, p. 32).

Para evidenciar esse conceito de modificação mútua entre dois ou mais actantes, sejam eles humanos ou não humanos, Latour utiliza o exemplo da arma de fogo:

Esta tradução é totalmente simétrica. Você é diferente com uma arma na mão; a arma é diferente com você segurando. Você é outro sujeito porque segura a arma; a arma é outro objeto porque entrou em um relacionamento com você. A arma não é mais a arma no arsenal ou a arma na gaveta ou a arma no bolso, mas a arma na mão, apontada para alguém que está gritando.[...].

O duplo erro dos materialistas e dos sociólogos é começar com essências, aquelas de sujeitos ou de objetos. Esse ponto de partida torna impossível a medida do papel mediador das técnicas. Nem sujeito nem objeto (nem seus objetivos) são fixos (LATOURE, 1994a, p. 33, tradução nossa).

Nessa relação instável e dinâmica onde nada é fixo, torna-se inevitável o surgimento de controvérsias, que na concepção da TAR, não são entendidas apenas no sentido denotativo de “discórdia” ou “desentendimento”, mas como redes em formação, movimentos de circulação e negociação entre os actantes.

Venturini (2010a) afirma que a definição de controvérsia é bastante direta: as controvérsias são situações em que os atores discordam, ou melhor, concordam em discordar. Geram conflitos e debates, mostram-se resistentes à redução da complexidade e são capazes de descrever o social em sua forma mais dinâmica.

A noção de desentendimento a de ser tomado no sentido mais amplo: as controvérsias terminam quando os atores conseguem resolver um sólido comprometer-se a viver juntos. Qualquer coisa entre esses dois extremos (o frio consenso de desconhecimento recíproco e o amplo consenso de acordo e aliança) pode ser chamado de controvérsia (VENTURINI, 2010, p.6, tradução nossa).

Quando cessam as controvérsias e a rede se estabiliza surgem as caixas-pretas. Caixa-preta é entendida na TAR como estabilização. Quando a controvérsia é solucionada, a rede se estabiliza e se torna uma caixa-preta. Como afirma Latour (2012) toda associação tende a virar uma caixa-preta, estabilizando e cessando a controvérsia.

Mas a estabilização não é definitiva. Ao surgir novas controvérsias que revelem novas associações, a rede se torna visível e as caixas-pretas se abrem para novas traduções.

Lemos (2013, p.56) afirma que “o interesse é sempre abrir as caixas-pretas, colocar de novo em causa os elementos estabilizados, ressaltando a necessidade de olhar para as controvérsias (a construção das associações) e as suas novas e futuras estabilizações (em outras caixas-pretas)”.

Franco (2014) em sua tese sobre a análise de controvérsias na implementação da educação a distância na Universidade de São Paulo (USP), acrescenta que a consciência sobre a existência de uma caixa-preta surge quando algo sai “fora do normal” e constata-se que cada actante é resultado de numerosas forças que foram reunidas de forma pacífica ou não. Percebe-se então, que essas forças/actantes/atores/objetos foram tratadas como uma coisa única apenas enquanto a rede se apresentava, aparentemente, sólida.

Abrir uma das caixas-pretas da educação superior brasileira é a principal proposta desta tese. Interessa analisar as controvérsias que emergem da implementação da política de 20% a distância em universidades brasileiras, identificando os embates que promovem a tradução entre os actantes que constituem a rede: gestores, professores, estudantes, MEC, políticas públicas de educação superior e demais actantes que serão apresentados.

Mapear a rede que conecta esses actantes, analisando como essa política tem sido implementada e como os mediadores conectados nessa associação têm sido impactados por esse fenômeno que vem crescendo entre as IES, requer um outro entendimento da questão da Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) e as associações na dinâmica dos actantes na rede. Tem-se como proposta promover esse entendimento numa perspectiva de acoplamento presencial-virtual.

2.2 AUTOPOIESE E ACOPLAMENTO ESTRUTURAL

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo (MATURANA; VARELA, 2001, p.32).

A convergência presencial-virtual tem trilhado um árduo caminho de reconfiguração das práticas pedagógicas na educação, em particular na educação superior, tanto nos aspectos teóricos-conceituais quanto nos aspectos práticos de sua materialização nas IES pelo país.

A discussão teórico-conceitual se faz importante, pois contribui para o desenvolvimento de bases sólidas para a concretização da teoria na prática, evitando que uma nova abordagem se torne apenas um modismo ilusório, que pode até renovar em aparência, mas não transformar em essência.

Nessa perspectiva, um conceito que pode contribuir de forma significativa para a compreensão de como a convergência presencial-virtual pode promover avanços na área educacional, é o conceito de acoplamento estrutural proposto por Maturana e Varela (1997; 2001).

As ideias propostas pelos biólogos e filósofos chilenos são amplamente conhecidas como a “Biologia do Conhecer”, a qual defende uma continuidade entre o biológico e o social ou cultural, evidenciando que o fenômeno do conhecer é um todo integrado que está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos.

Um dos conceitos centrais da teoria proposta por Maturana e Varela (1997) é o conceito de “autopoiese”. “*Poiesis*” é um termo grego que significa “produção”, portanto autopoiese é entendido como “autoprodução”. Para os autores, os seres vivos devem ser definidos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem, de maneira incessante, os seus componentes desgastados.

A teoria da autopoiese reside em mostrar que o ser vivo é um ente sistêmico, mesmo que sua realização seja de caráter molecular. Nesse sentido, nenhuma molécula ou classe de moléculas, determina, por si mesma, qualquer aspecto ou característica do operar do ser vivo porque elas se organizam de forma integrada, modulando-se mutuamente de uma maneira generativa, de modo que o que acontece em uma, muda de acordo com o que acontece na outra.

Para Maturana e Varela (1997), o termo "autopoiese" traduz o que eles chamam de "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos". Para exercê-la de modo autônomo, os seres vivos precisam recorrer a recursos do meio ambiente, ou seja, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes.

Maritotti (1999) afirma que essa relação autonomia-dependência, no conceito de autopoiese, traz um paradoxo que não pode ser compreendido pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz à binariedade do sim/não, do ou/ou. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é melhor entendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico, que analisa as partes considerando a dinâmica do todo.

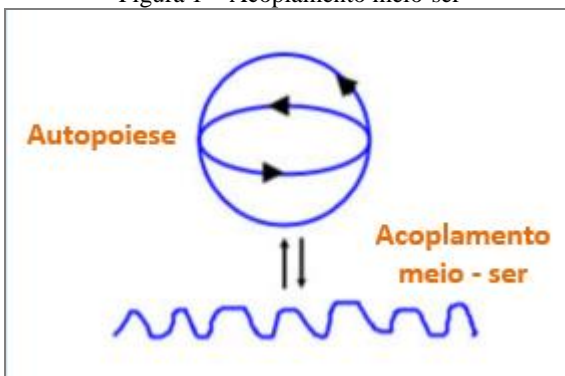
De acordo com Maturana e Varela (2001) é inconcebível olhar para o fenômeno do conhecer como se houvesse fatos ou objetos “lá fora” que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma forma muito particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge dessa interação.

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo**. [...] Tudo isso pode ser englobado no aforismo: **todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer** (MATURANA e VARELA, 2001, p. 30, grifos do autor).

Ao observar essa dinâmica de relações entre o ser e o meio, Maturana e Varela observaram que o meio não só não determina as mudanças pelas quais a estrutura do ser passa, como também não é determinado pela ação do ser. Trata-se de um processo de mudanças mútuas e concordantes, um “acoplamento estrutural que surge como resultado das modificações mútuas que as unidades interagentes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações” (MATURANA e VARELA, 1997, p.105).

O processo de transformação contínua pela qual passa o ser vivo em sua interação com o meio é exemplificada pelos autores por meio da ilustração apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Acoplamento meio-ser

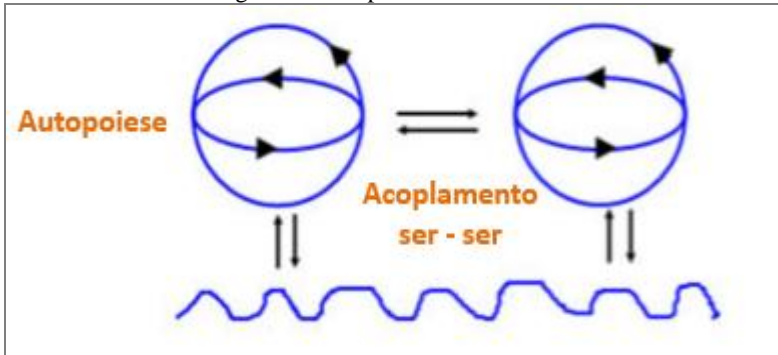


Fonte: Adaptado de Maturana e Varela (2001, p.86)

O ser vivo passa por mudanças estruturais em sua unidade, mas sem perder sua organização. Essas transformações acontecem a cada momento, o que provoca alterações desencadeadas por interações com o meio ou como resultado de sua própria dinâmica interna. As transformações só cessam quando a unidade se desintegra.

E quando as transformações acontecem não apenas em uma unidade, mas em duas ou mais?

Figura 2 – Acoplamento ser-ser



Fonte: Adaptado de Maturana e Varela (2001, p.86)

Nessa ilustração, evidencia-se o conceito autopoietico de acoplamento: duas unidades que interagem com o meio e entre si, estabelecendo uma relação de troca e cooperação, ao mesmo tempo que mantém sua dinâmica interna de constantes mudanças e transformações.

Nas palavras de Maturana e Varela (2001, p.87):

Isso significa que duas (ou mais) unidades autopoieticas podem estar acopladas em sua ontogenia, quando suas interações adquirem um caráter recorrente ou muito estável. [...]. O resultado será uma história de mudanças estruturais mútuas e concordantes: haverá acoplamento estrutural.

A partir da observação de que o sistema vivo e o meio em que ele vive se modificam de forma congruente, Maturana e Varela evidenciam que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez agem sobre ele, transformando-o, numa relação circular e contínua, culminando no conceito de “acoplamento estrutural”.

Mariotti (1999) contribui para a compreensão desse conceito, explicando que quando um organismo influencia outro, este replica influenciando sobre o primeiro, isto é, desenvolve uma conduta compensatória. O primeiro organismo, por sua vez, dá a tréplica,

voltando a influenciar o segundo, que por seu turno retruca, e assim por diante, durante o tempo em que os dois continuarem em acoplamento.

Quando um sistema está em acoplamento com outro, num dado momento dessa inter-relação, a conduta de um é sempre fonte de respostas compensatórias por parte do outro, ocasionando eventos transacionais e recorrentes. Sempre que um sistema influencia outro, este passa por uma mudança de estrutura, que ao replicar, dá ao primeiro uma interpretação de como percebeu essa mudança (MATURANA E VARELA, 2001).

Estabelece-se assim um diálogo, uma intensa relação de troca entre as unidades interatuantes, onde não há competição entre os sistemas, mas uma rede de cooperação.

Relacionando os postulados teóricos da biologia do conhecer com o debate que se apresenta nesta pesquisa sobre a convergência entre educação presencial e educação a distância na educação superior, acredita-se que o conceito de acoplamento estrutural tem muito a contribuir com a ressignificação de olhares que separam presencial e a distância ou que os unem de maneira equivocada. A proposta é avançar numa perspectiva sistêmica que, assim como no entendimento de Maturana e Varela, constrói entre os atores uma relação circular e híbrida, de transformações mútuas e concordantes.

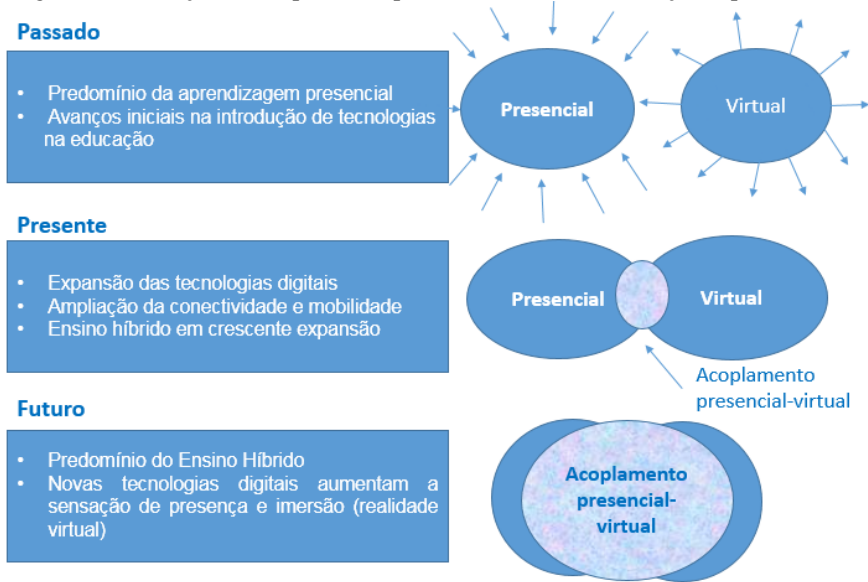
Nesse sentido, defende-se a concepção de acoplamento presencial-virtual com o objetivo de superar a visão antagonista que separa as modalidades presencial e a distância e que, em muitos casos, coloca-as em posições opostas ou de competição.

Como no conceito de acoplamento estrutural defendido por Maturana e Varela (1997), em que o movimento cíclico de réplicas e trélicas entre as unidades interatuantes mobilizam transformações em cada uma delas, no acoplamento presencial-virtual o diálogo entre as unidades possibilita uma relação de reciprocidade, provocando transformações que potencializam mutuamente os benefícios que cada uma das modalidades de educação pode promover, gerando uma rede de troca e cooperação.

Tori (2009) apresenta uma visão esquemática da evolução dos AVI, que ele chama de “Sistemas de Aprendizagem Virtual Interativa”, que ao se aproximarem de AP (“Aprendizagem Presencial”) deram origem ao ensino híbrido, que pode ser, no futuro, a forma predominante de educação.

Baseada na contribuição de Tori, apresenta-se essa visão esquemática com pequenas adaptações relacionadas à concepção de acoplamento presencial-virtual aqui defendida.

Figura 3 – Evolução do acoplamento presencial-virtual na educação superior



Fonte: Elaborada pela autora com base em Tori (2009, p.122)

A intenção não é prever o futuro ou determinar os caminhos que a educação percorrerá, mas evidenciar as possibilidades positivas que um acoplamento presencial-virtual poderá oferecer à educação e todos os atores associados a ela.

Corroborando com essa tese, a Hoper Educação, empresa especializada em consultoria, pesquisa e levantamento de dados quantitativos na área educacional, afirma que há uma tendência que aponta para o desaparecimento gradativo da distinção entre cursos presenciais e cursos a distância. O predomínio, tanto do componente virtual, quanto do componente presencial, se dará de acordo com a finalidade do curso, contexto e público-alvo (HOPER, 2014).

Com base em pesquisas anuais⁶ que desenvolve tanto entre acadêmicos de cursos na modalidade presencial quanto na modalidade a

⁶ Com base em informações disponíveis em seu site (<http://www.hoper.com.br>), a Hoper informa que os dados que apresenta são coletados por meio de entrevistas estruturadas (questionários) com uma média de 5.000 estudantes do ensino superior de cursos presenciais (de todos os cursos) em 18 unidades da Federação, anualmente; entrevistas estruturadas (questionários) com uma média

distância, a Hoper publicou os resultados de pesquisas realizadas quanto à convergência presencial-virtual no ensino superior. Os dados demonstraram que a tese de convergência está alicerçada nos seguintes eventos:

a) crescente aceitação da sociedade e do mercado de trabalho pela formação na modalidade a distância; b) convergência do perfil de público entre as modalidades de ensino (presencial e a distância); c) convergência do portfólio de cursos entre as duas modalidades; d) convergência nas metodologias de ensino utilizadas por ambas as modalidades; e) convergência nas mídias e tecnologias utilizadas por ambas as modalidades; f) possibilidade real e concreta de extensão do financiamento público ao estudante (FIES) para a modalidade a distância; g) equivalência na qualidade educacional (resultado de aprendizado dos alunos) de MEC; h) elevação do nível de satisfação do estudante de EaD, com consequente redução da evasão (HOPER, 2014).

Nesse sentido, se as evidências demonstram que há uma convergência natural entre educação presencial e educação a distância e, como já apresentado, a concepção de acoplamento estrutural pode reconfigurar a relação presencial-virtual no ensino superior, como têm se movimentado os actantes nessa rede?

Na tradução, processo de intensa troca e mediação entre os actantes (LATOURET, 1994a e 2012), quais controvérsias emergem? O acoplamento presencial-virtual como política pública pode ser configurado a partir da inclusão dos “20% a distância”? Essa política estaria encerrada em uma caixa-preta conforme a concepção da TAR ou ainda há controvérsias em efervescência que merecem atenção antes de sua estabilização?

de 1.500 estudantes de ensino superior de cursos a distância (de todos os cursos) em 18 unidades da Federação, a cada 3 anos; grupos focais com uma média de 500 estudantes de ensino superior, em ambas as modalidades, de 18 Estados da Federação, anualmente; tabulação e integração das pesquisas internas realizadas por mais de 150 IES, clientes da Hoper, que fornecem seus dados para compor o sistema de indicadores educacionais da empresa.

2.3 CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS

Como reencontrar uma objetividade que não repousa mais em uma admiração silenciosa, mas em uma gama de opiniões conflitantes sobre as versões contraditórias dos mesmos problemas? Como relacionar essas versões a fim de obter uma opinião? Essa é a questão do que eu chamo de cartografia de controvérsias científicas e técnicas (LATOUR, 2007, p. 83).

Se a agência entre os actantes provoca constantes movimentos gerando mudanças, constituindo e desconstituindo actantes e intermediários, fazendo e desfazendo redes e provocando conflitos, é preciso analisar esses conflitos (controvérsias) antes de sua estabilização como caixas-pretas.

Para orientar pesquisadores da TAR, Latour desenvolveu a cartografia de controvérsias, uma espécie de guia metodológico para estudos que tem como postulado teórico a Teoria Ator-Rede.

Os conceitos e etapas que compõe a cartografia de controvérsias estão organizados principalmente em dois artigos de Tommaso Venturini, pesquisador do Institut des Systèmes Complexes Rhône-Alpes e da École Normale Supérieure de Lyon e um dos principais colaboradores de Bruno Latour no desenvolvimento da cartografia de controvérsias: *“Diving in Magma: how to explore controversies with actor-network theory”*, publicado em 2010, e *“Building on faults: How to represent controversies with digital methods”*, publicado em 2012.

De acordo com Venturini (2010) a cartografia de controvérsias apresenta um conjunto de técnicas para explorar e visualizar embates e conflitos que emergem das mais diversas associações entre os actantes. Foi desenvolvida por Bruno Latour como versão didática da TAR para orientar estudantes universitários na investigação do debate sociotécnico contemporâneo, entretanto, de acordo com Venturini, o alcance e o interesse dessa cartografia excedem sua origem didática. Adaptada e desenvolvida em várias universidades na Europa e nos EUA, a cartografia de controvérsias é hoje um método de pesquisa completo, infelizmente, não muito documentado.

Venturini (2010) relata que quando solicitado a fornecer instruções de sua cartografia, Bruno Latour responde: "apenas olhe as controvérsias e conte o que vê". Essa indicação acaba por criar uma

impressão ilusória de que cartografar controvérsias é um trabalho fácil e rápido, visto que o pesquisador deve apenas registrar suas impressões sobre as disputas que movimentam a interação entre os actantes. Entretanto, a questão está justamente nas palavras “apenas” e “controvérsias”, que pronunciadas por Latour, jamais seriam expressões sem qualquer intenção.

Uma das premissas da cartografia social é não exigir teorias ou metodologias específicas para rastrear os actantes e é justamente no uso da palavra “apenas” que essa premissa se revela extremamente significativa. “Apenas observar” não significa que os pesquisadores estejam impedidos de empregar e pré-estabelecer teorias e metodologias de pesquisa, pelo contrário, não impondo uma filosofia ou procedimento particular, a cartografia de controvérsias convida os estudiosos a usarem todas as ferramentas de observação e análise e misturá-las sem restrições.

Nesse sentido, Venturini (2010) descreve três princípios importantes para um cartógrafo de controvérsias:

- a) não restringir a observação a uma única teoria ou metodologia;
- b) observar a partir de tantos pontos de vista quanto possível;
- c) ouvir as vozes dos atores mais do que as próprias presunções do pesquisador.

Ou seja, a recomendação de rastrear os actantes sem uma metodologia ou técnica específica não pode passar uma impressão ilusória de que a cartografia de controvérsias não segue um rigor científico, mas sim de que será a partir da escolha de procedimentos metodológicos adequados, que possibilitem olhares de diversos pontos de vista, que o cartógrafo conseguirá revelar as controvérsias que circulam na rede.

O terceiro princípio destaca o cuidado que o pesquisador deve ter em ouvir os actantes, muito mais do que as suas crenças e opiniões. Essa recomendação pode parecer inequívoca em toda pesquisa científica, mas numa abordagem da TAR ela se torna ainda mais importante, pois o interesse é rastrear os actantes e investigar os vários pontos de vista que eles lançam sobre o objeto de estudo do pesquisador, sem que definições a priori ou a interferência do próprio pesquisador, que também é um actante, possam direcionar o curso da controvérsia. De acordo com Latour (2012, p.257) “a TAR é antes de tudo um princípio de projeção abstrato para desenhar qualquer forma, não uma decisão arbitrária concreta sobre qual forma deve estar no mapa”.

Retomando a principal recomendação “apenas olhe as controvérsias e conte o que vê”, um outro aspecto de extrema importância é definir a controvérsia (ou as controvérsias) que será observada. Nesse sentido, Venturini (2010) afirma que não há instruções exatas sobre como escolher uma boa controvérsia, mas algumas recomendações:

- a) evitar controvérsias frias: se a controvérsia é o espaço entre a polêmica de qualquer coisa e a plena harmonia, ela será melhor observada quando estiver no estágio de superaquecimento. Se não há debate ou o debate é letárgico, se todos os atores concordam com as principais questões e estão dispostos a negociar, então não há controvérsia autêntica e a cartografia resultante será maçante ou parcial;
- b) evitar controvérsias passadas: as questões devem ser estudadas quando são salientes e não resolvidas. Uma vez que um acordo tenha sido alcançado, uma solução foi imposta ou a discussão foi encerrada de alguma outra maneira, as controvérsias perdem rapidamente interesse. Questões passadas podem ser investigadas somente se a observação puder ser movida de volta ao momento em que a controvérsia estava sendo ignorada;
- c) evitar controvérsias ilimitadas: as controvérsias já são por definição complexas, se forem abertas demais tendem a tornar-se cada vez mais complexas à medida que mobilizam novos atores e problemas. Ao selecionar seu caso de estudo, o pesquisador deve considerar seus recursos. O mapeamento de grandes debates, como o aquecimento global ou organismos geneticamente modificados, por exemplo, exigem enormes quantidades de tempo e trabalho. Como regra geral, quanto mais a controvérsia for restrita a um assunto específico, mais fácil será sua análise;
- d) evitar controvérsias secretas: para uma controvérsia ser observável, tem que ser, pelo menos, parcialmente aberta a debates públicos. A questão não é que poucos atores estejam envolvidos nessas controvérsias, mas se esses atores têm uma atitude secreta. A cartografia de controvérsia foi desenvolvida para mapear o espaço público e tem um desempenho ruim quando aplicado a tópicos que estejam obscuros ou sejam de difícil acesso.

Constata-se que a controvérsia a ser escolhida pelo pesquisador deve ser aquela que gera conflitos entre os actantes, os quais

mobilizados por um objetivo em comum, compartilham incertezas ou opiniões distintas. Deve-se eleger questões que estão atualmente em debate, em efervescência, ou que trazem embates camuflados, passando a falsa impressão de estarem encerradas em caixas-pretas, mas que ainda provocam desacordos e negociações entre os atores.

Além das recomendações, Venturini (2010) também apresenta as “lentes” pelas quais o cartógrafo de controvérsias deve olhar para seu objeto de estudo. O autor utiliza uma metáfora, comparando a cartografia de controvérsias a um magma. Como um fluxo de rocha parcialmente fundida, o magma se configura em uma massa mineral que é líquida e sólida ao mesmo tempo, exatamente como o social está em controvérsias.

No magma, os estados sólido e líquido existem em uma incessante e mútua transformação (acoplamento estrutural). Por um lado, a rocha sólida tocada pelo calor do fluxo derrete e torna-se parte do fluxo, por outro lado, nas margens do fluxo, a lava esfria para baixo e cristaliza.

Venturini (2010 e 2012) afirma que a mesma dinâmica pode ser observada em controvérsias, a mesma flutuação entre diferentes estados de solidez. Através dessa dinâmica, o social é incessantemente construído, desconstruído e reconstruído. Este é o social em ação e é por isso que não há outra escolha para o pesquisador que não mergulhar no magma e desvendar suas camadas.

Para ajudar os estudiosos a ampliarem sua visão em diferentes camadas de uma controvérsia, algumas lentes de observação são recomendadas, mas Venturini (2010) alerta: as lentes não são obrigatórias nem devem ser exaustivas, elas apenas fazem lembrar que em uma observação profunda, é inevitável a superposição de uma variedade de camadas:

- a) de declarações para literaturas: ao abordar qualquer controvérsia, a primeira impressão é geralmente a de um espaço caótico de declarações concorrentes. A primeira tarefa da cartografia social é mapear essa teia de referências, revelando como discursos dispersos são tecidos em literaturas articuladas. Isso constitui um primeiro nível de articulação que a cartografia deve ser capaz de destacar. Mas essa análise merece atenção, pois quando dizem respeito a questões controversas, as literaturas são dinâmicas e disputadas como as próprias controvérsias;
- b) da literatura aos actantes: seguindo as teias de relações que envolvem questões e declarações controversas, o cartógrafo

social é inevitavelmente levado a considerar conexões que se espalham além dos limites do universo textual. Além de estar conectado a outras reivindicações, declarações sempre fazem parte de redes maiores que compreendem seres humanos, objetos técnicos, organismos, entidades metafísicas e assim por diante. O cartógrafo social deve dedicar atenção a todos os actantes envolvidos, sejam eles humanos, artefatos, instituições ou algo mais. Tudo que faz a diferença é um actante;

- c) de atores a redes: se para a TAR não existe separação de híbridos, a cartografia enxerga sempre a tradução em rede. Não existe um ator isolado. Atores são sempre interfaces entre diferentes coletivos sociais, pois ambos são compostos e componentes de redes. Nesse sentido, a cartografia social não pode ignorar este dinamismo relacional: observar controvérsias é observar o trabalho incessante de vincular e desvincular redes;
- d) das redes ao cosmos: a ênfase que se coloca na dinâmica das redes não deve levar o pesquisador a se esquecer que a maioria dos atores e grupos aspiram a algum tipo de estabilidade. Aqueles que disputam são conduzidos por um desejo de simplificação. Essa aspiração provoca ideologias que não devem ser ignoradas pelos cartógrafos. As ideologias não pretendem ser uma descrição do mundo como ele é, mas visões do mundo como deveria estar. Enquanto a vida coletiva é caótica e errática, as ideologias são ordenadas e harmoniosas: eles não são universos, mas cosmos. A observação, portanto, não pode ser limitada a declarações, ações e relações, mas tem que se estender ao significado que os atores atribuem a essas interações;
- e) do cosmos à cosmopolítica: exige abandonar uma das mais veneráveis ideias da cultura ocidental: a crença de que, por trás de todas as ideologias e controvérsias, alguma realidade objetiva deve existir independentemente do que os atores pensam ou dizem sobre isso. Às vezes, as disputas são temporariamente silenciadas pelo fato de que alguns cosmos prevaleceram sobre os outros ou pelo fato de que os atores encontraram um compromisso de resistência, mas não de acordo, nenhuma convenção, nenhuma realidade coletiva chegou sem discussão.

Considerar essas lentes e as camadas do “magma” onde reside a controvérsia estudada possibilita ao pesquisador organizar seu percurso metodológico e construir diretrizes que evitem desajustes no foco da pesquisa. Se a imparcialidade é praticamente inevitável em pesquisas científicas, o pesquisador pode se aproximar dela ao multiplicar os pontos de vista a partir dos quais o fenômeno pode ser abordado, promovendo a escuta do que “dizem” os actantes.

3 ACTANTES E VÍNCULOS – DIAGRAMA ATOR-REDE

A questão principal proposta pela TAR às ciências sociais como um todo é, a meu ver, dedicar atenção à dinâmica da formação das associações, aos movimentos dos agenciamentos, à distribuição da ação entre os atores diversos, humanos e não-humanos, a partir de uma simetria generalizada (LEMOS, 2013, p. 37).

Olhar para a dinâmica da formação de associações e para os movimentos de agenciamento, exige do pesquisador, em primeiro lugar, identificar os actantes que compõe a rede a fim de reconhecer o terreno que será cartografado.

A associação em destaque congrega todos os actantes que afetam e são afetados pela implementação da política de 20% a distância no ensino superior brasileiro, em especial, nas IES comunitárias do Sistema ACAFE no estado de Santa Catarina. São considerados todos os actantes, humanos e não-humanos, que provocam ações no coletivo, que produzem movimento e diferença na rede de associações que permeia o acoplamento presencial-virtual aqui estudado.

Lemos (2013) sugere a construção de um “diagrama ator-rede” para facilitar a visualização dos actantes que serão observados, oferecendo um desenho ilustrado das suas relações e sua importância na constituição da controvérsia em foco.

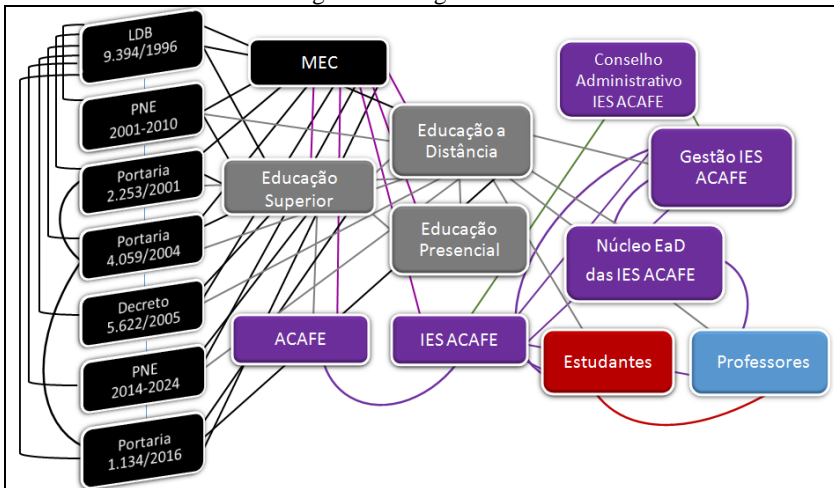
Integram o agenciamento estudado nesta pesquisa:

- a) MEC, órgão da administração federal direta criado em 1930, que tem como área de competência a política nacional de educação em todos os seus níveis, em todos os estados da federação⁷;
- b) políticas públicas de incentivo e regulamentação da educação a distância e seu acoplamento à educação presencial;
- c) educação superior e as modalidades de educação, presencial e a distância, que por vezes são colocadas em posições antagônicas (presencial X EaD), mas que nesta tese são entendidas como convergentes e complementares;

⁷ Reconhece-se o vínculo das IES do Sistema ACAFE ao Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina, mas neste estudo, não se considera o CEE como actante, visto que no que tange à política de 20% a distância, o CEE segue a regulação e normatização das Portarias decretadas pelo MEC e em nenhum momento do rastreamento dos actantes o CEE foi mencionado.

- d) o Sistema ACADE e cada uma de suas 16 instituições eleitas como o universo de pesquisa desta tese;
- e) o conselho administrativo das IES, que por sua origem comunitária, é considerado pelas IES como actante em sua constituição;
- f) equipe multidisciplinar que organiza e implementa a oferta de EaD nas IES, nomeadas na maioria das instituições como “Núcleo de EaD”;
- g) gestores, professores e estudantes.

Figura 4 - Diagrama Ator-Rede



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Evidentemente que seguindo a abordagem da TAR, tem-se nesse diagrama o desenho macro dos actantes que participam da implementação da política de 20% a distância nas IES, o que não quer dizer que em dado momento da associação, determinados actantes tornem-se intermediários e alguns intermediários tornem-se actantes. Será na descrição do percurso metodológico da tese, na efetiva cartografia de controvérsias, que essas relações poderão ser melhor visualizadas.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Inicia-se por um dos actantes que, de certa forma, mobiliza os demais actantes em sua rede de interação, uma vez que foi a partir de

sua criação no Brasil que os demais actantes foram constituídos ou pelo menos, inseridos na rede.

Falar sobre educação, considerando qualquer um de seus níveis, torna-se sempre um grande desafio devido ao agenciamento que afeta tanto atores quanto intermediários. Tratar da educação superior, em especial, intensifica esse desafio pois exige do pesquisador o cuidado em escolher muito bem as “estacas” que nortearão o “caminho” a ser percorrido ao longo do texto, para que não ocorram desvios que prejudiquem o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa.

Nesse sentido, demarca-se como estacas neste texto: um breve histórico da educação superior, buscando destacar fatos relevantes que marcaram a consolidação da educação superior no Brasil; e uma discussão, também breve, dos desafios enfrentados pela educação superior na atualidade.

3.1.1 Breve Histórico

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, quatrocentos e vinte anos após a chegada das caravelas de Pedro Álvares Cabral. Regulamentada pelo Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, faculdades profissionais preexistentes, apresentando um formato mais voltado ao ensino do que à pesquisa, conservando a orientação profissional dos seus cursos e o perfil elitista dos estudantes.

Anteriormente a essa data, a universidade a que os brasileiros tinham acesso, ou como relata Teixeira (1989) os “portugueses nascidos no Brasil”, era a Universidade de Coimbra. Na Colônia, a educação formal era realizada pelos jesuítas que se dedicavam à cristianização dos índios em seus aldeamentos, à formação do clero em solo brasileiro e à educação dos filhos da classe dominante: donatários e funcionários do governo português.

Soares (2002) acrescenta que a Universidade de Coimbra, confiada à Ordem Jesuítica no século XVI, tinha como uma de suas missões a unificação cultural do império português. Seguindo o espírito da contra-reforma, recebia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias visando a desenvolver uma homogeneidade cultural contrária a questionamentos à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à colônia.

Quando em 1808 a família real chegou ao Brasil fugindo da invasão das tropas francesas em Portugal e se estabeleceu em Salvador - Bahia, comerciantes locais solicitaram ao príncipe regente D. João VI a

criação de uma universidade no Brasil, inclusive oferecendo auxílio financeiro para o custeio de tal empreendimento.

O pedido não foi atendido e no lugar da universidade foi criado o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em fevereiro de 1808. Segundo Teixeira (1989) o curso foi criado para atender ao pedido do cirurgião-mor do reino, José Correa Picanço, antigo professor da Universidade de Coimbra e brasileiro (isto é, português nascido em Pernambuco - Brasil).

Com a Proclamação da República, em 1889, o sonho de uma universidade brasileira foi adiado mais uma vez. Conforme relata Soares (2002), a influência do ideário positivista entre o grupo de oficiais que proclamou a República fez com que eles vissem a universidade como uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do novo mundo, por isso eram mais favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Foi somente em 1920, como já mencionado, que foi criada a primeira universidade brasileira, sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema predominante na época: priorizava-se o ensino em detrimento da pesquisa, preservando um caráter elitista, com orientação profissional em seus cursos e autonomia das faculdades que haviam sido reunidas para sua criação.

Quando em 1930 Getúlio Vargas criou, por meio do Decreto n.º 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, seu primeiro ministro, aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Entre suas determinações, estava a de que a universidade poderia ser oficial, (pública) ou livre (privada). Deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências ou Letras. As faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, sua autonomia jurídica.

De acordo com Soares (2002) as políticas do novo ministério desapontaram os educadores, principalmente devido à ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação nas universidades com o principal objetivo de formar professores para o ensino secundário, ação que respondia muito mais aos anseios do próprio ministro Francisco Campos (que priorizava o ensino médio), do que aos anseios dos educadores preocupados com a criação de uma universidade voltada também às atividades de pesquisa.

Em 1934 surge a Universidade de São Paulo congregando, além das escolas tradicionais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação e, quase ao mesmo tempo, é criada a Universidade

do Distrito Federal, com as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação e o Instituto de Artes. Em 1937 reorganiza-se a Universidade do Rio de Janeiro como Universidade do Brasil com a Faculdade de Filosofia, depois a escola de Economia e outras mais.

De acordo com Cunha (2000) em 1940 surgiram as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, configuradas como as primeiras universidades privadas do país, porém reconhecidas pelo Estado apenas em 1946, visto que o Decreto nº. 5.616 de 1928 praticamente vetava a criação desta modalidade de universidade, exigindo uma lei estadual para a sua criação. Devido ao processo de industrialização, os cursos mantidos pelo sistema não acompanhavam o ritmo de desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, manteve-se também nessas universidades a ênfase no ensino profissionalizante.

A partir da Constituição Federal de 1946, surgiram as discussões sobre o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme afirma Teixeira (1989), durante o período de expectativa acerca da nova lei, o sistema educacional existente continuava a crescer multiplicando-se as escolas de ensino superior. De acordo com o autor, o propósito dominante era de se credenciarem os “diplomados” para postos e posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país.

Em essência, o ensino superior preservava seu caráter de distribuição de “credenciais” para certos cargos e profissões, em oposição ao objetivo dos educadores e pensadores do campo educacional que lutavam por centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e de pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano.

A primeira LDB foi sancionada em 29 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart. Em seus artigos, a educação passava a ser entendida como obrigação do poder público e livre para a iniciativa privada, favorecendo a intensificação da expansão quantitativa do ensino superior no país. De acordo com Moreira (2016) as medidas decorrentes da primeira LDB não foram suficientes para atender às expectativas da educação superior no país, o que culminou na publicação da Lei nº. 5.540 em 1968, que dentre outras medidas, favoreceu ainda mais a expansão da educação superior.

Apesar da referida lei, conhecida também como “Lei da Reforma Universitária”, dirigir-se às instituições federais de ensino superior, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público

atingindo também as instituições privadas, as quais procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações.

A Lei nº. 5.540 trouxe importantes avanços para a educação superior no Brasil como a extinção das cátedras⁸, substituída por departamentos (ainda que isso tenha promovido a burocracia e o poder centralizado dentro das universidades); a instituição da carreira universitária para os docentes; a divisão dos cursos em semestres e introdução do sistema de créditos; a criação dos vestibulares unificados e a institucionalização da pós-graduação (mestrado e doutorado), além da ênfase dada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo o que há muito era desejado pelos educadores (SOARES, 2002).

Entretanto, a mesma lei favoreceu, por meio de autorização do Conselho Federal de Educação, uma expansão do ensino superior sem precedentes. De acordo com Cunha (2000), a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte e logo após 1968 ocorreu uma grande expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas principalmente nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos Estados brasileiros. Essa expansão da educação superior ocorreu com a anuência do governo federal, fazendo com que no ano de 1980, mais da metade dos estudantes do ensino superior estivesse matriculada em estabelecimentos isolados, sendo 86% em faculdades privadas.

De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2012) na década de 70 as IES privadas já contavam com 596.565 matrículas, apresentando um crescimento no número de matrículas de 990,2% se comparado aos números da década anterior.

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a atual LDB, Lei nº. 9.394, constituindo-se em um marco histórico extremamente importante na educação brasileira, uma vez que reestruturava a educação escolar reformulando os diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desencadear um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais.

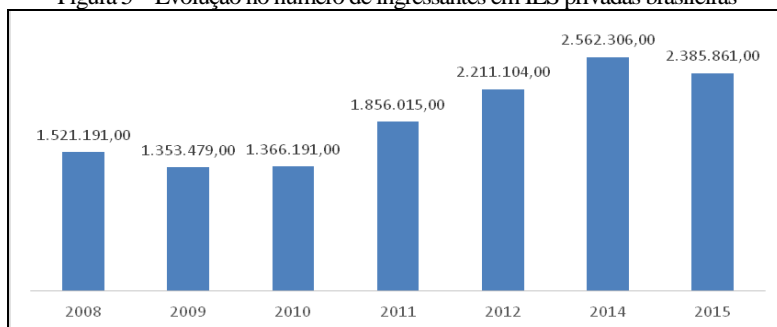
⁸ As chamadas “cátedras vitalícias” prevaleceram nas Universidades até a Lei nº 5.540. O catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Apesar dos números significativos que alcançou ao longo de sua história, a educação superior brasileira ainda está longe de assegurar uma democratização efetiva de sua oferta.

O atual Plano Nacional da Educação, PNE 2014-2024, estabeleceu entre suas metas elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Segundo dados do Censo 2015 (INEP, 2016), a taxa bruta atinge 34,6% e a taxa líquida 18,1%. Os dados do Censo 2015 demonstram queda no número de ingressantes no ensino superior, tanto na rede pública (-2,6%) quanto na rede privada (-6,9%) entre 2014 e 2015, gerada pela crise econômica que assola o país mais acentuadamente nos últimos 5 anos.

Analisando os números das instituições privadas, as quais concentram atualmente mais de 80% das matrículas em graduação no país, observa-se um grande aumento no número de ingressantes na educação superior entre 2011 e 2012, mesmo período em que os programas do governo federal de incentivo ao acesso de estudantes de baixa renda no ensino superior se intensificou: em 2012 o número de contratos firmados por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) apresentou um aumento de 140% em relação ao ano de 2011 e o Programa Universidade para Todos (ProUni) superou a marca de um milhão de bolsas ofertadas⁹.

Figura 5 – Evolução no número de ingressantes em IES privadas brasileiras



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP/Censo do Ensino Superior 2015 (BRASIL, 2016)

⁹O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) são programas do governo federal brasileiro que tem como objetivo subsidiar recursos financeiros aos estudantes da Educação Superior no país. O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em IES privadas; já o Fies é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas.

Como se pode observar, o número de ingressantes em 2015 apresenta queda em comparação a 2014. Segundo Kuzuyabu (2017) o estabelecimento de alguns critérios antes inexistentes para o Fies (como a pontuação mínima de 450 pontos no Enem) comprimiu o universo de candidatos ao programa, que além de tudo passou a ter sua autossustentabilidade questionada, diante do índice crescente de inadimplentes: em agosto de 2017 o índice de inadimplência era de 46%.

De acordo com Kuzuyabu (2017) outro fator que chama atenção são os indícios de que o programa provavelmente estava sendo utilizado por pessoas com condições financeiras de pagar as mensalidades. Um indicativo dessa hipótese é de que, embora o governo tenha efetivado 455 mil contratos a menos em 2015 em comparação com 2014, o número de ingressantes no período não caiu na mesma proporção, ou seja, estudantes que já estavam matriculados provavelmente passaram a se beneficiar da política, o que compromete um dos principais objetivos do programa que é a democratização do acesso no ensino superior.

O Censo 2015 evidencia também que o número de matrículas não apresentou amplo crescimento como em anos anteriores (em 2015 o total de estudantes matriculados cresceu apenas 2,5%, alcançando o número de 8 milhões ante 7,8 milhões em 2014).

Além dos índices de matrícula estarem aquém das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, outro dado preocupante diz respeito à evasão: de acordo com o Censo 2015, de todos os estudantes que ingressaram no ensino superior em 2010, cerca de metade (49%) abandonou o curso até o quarto ano em 2014 (INEP, 2016). Os dados coletados também demonstram ociosidade das vagas ofertadas: entre as novas vagas oferecidas pelas universidades do país, mais da metade (58%) não chegou a ser ocupada.

De acordo com o Censo 2015 (INEP, 2016) o número de vagas novas criadas em 2015 chegou a 6.142.149, quase três vezes mais do que o total de egressos do ensino médio em 2014 (1.913.013). Mesmo considerando que apenas 42% dessas vagas fossem preenchidas, o total seria suficiente para acomodar todos os estudantes que concluíram a educação básica. Entre as vagas remanescentes, a taxa de ocupação foi ainda pior, apenas 13,5% foram preenchidas na rede pública; na rede privada o índice foi de 12,6%. Esses números evidenciam o não planejamento educacional em âmbito do Estado. Ampliam-se as vagas no ensino superior e não se garante acesso e permanência no ensino médio.

Diante desses números, em agosto de 2015 foi divulgado um manifesto assinado pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular no Brasil que abrange seis entidades que, juntas, representam a maioria das instituições privadas de ensino superior no país, destacando a preocupação dessas instituições com os impactos que a atual conjuntura econômica tem provocado nos resultados alcançados pela educação superior (AMBES, 2017).

O manifesto defende que a perda de poder aquisitivo da população afeta sobremaneira os estudantes do ensino superior, destacando que, no momento, apenas o ProUni torna-se um programa relevante para auxílio aos estudantes de baixa renda ingressarem no ensino superior, visto que os recursos do Fies têm se tornado cada vez mais reduzidos e não autossustentáveis a longo prazo. Por outro lado, questiona-se se é suficiente ampliar a oferta, sem garantir condições de permanência.

O manifesto destaca também a responsabilidade do setor privado no ensino superior do país, baseado na elevada proporção de matrículas em instituições privadas em comparação ao setor público, mas propõe uma parceria entre instituições públicas e privadas na busca de uma formação de qualidade para os estudantes.

Como actante, o ensino superior brasileiro apresenta movimentos que geram embates de várias ordens, desde a longa jornada para criação das primeiras universidades, a corrente tecnicista dos primeiros cursos e os conflitos políticos para sua consolidação, até as políticas públicas de democratização do ensino superior, que ao potencializar sua expansão de forma acelerada, provocam discussões acerca da qualidade na formação em nível superior ofertada pelas IES.

Nessa turbulenta rede de conexões e complexidade de agenciamentos, como promover a oferta de uma educação superior de qualidade? Como desenvolver práticas pedagógicas que provoquem nos estudantes o desejo de concluir seu curso de graduação, apesar da atual conjuntura econômica que afeta principalmente o sistema privado, construindo conhecimento de forma significativa, em sintonia com a dinâmica multirreferencial que se coloca em todas as carreiras profissionais escolhidas pelos estudantes na contemporaneidade?

3.1.2 Novas Conexões?

Se como actante, o ensino superior brasileiro apresenta movimentos que geram embates de várias ordens, analisá-lo sob a perspectiva dos desafios que ele enfrenta na atualidade torna essa análise

ainda mais complexa. Isso porque atrelada a todas as questões já apresentadas no breve relato do histórico da educação superior brasileira, insere-se nesse cenário novos actantes, os quais provocam novas traduções/mediações na rede.

De acordo com os propósitos deste trabalho, concorda-se com Tiffin e Rajasingham (2007), Lèvy (1996); Santaella (2007); Catapan (2001); Moran, Masseto e Behrens (2000); Kenski (2007) e Sibilia (2012), para citar apenas alguns estudiosos do campo educacional, que defendem em seus estudos que um actante indiscutivelmente importante nos agenciamentos produzidos atualmente na educação são as tecnologias de comunicação digital (TCD).

De acordo com Sibilia (2012, p.49):

Assim, numa sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços técnicos-científicos, em meio aos vertiginosos processos de globalização de todos os mercados, entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do “homem-máquina”, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores.

Nesse sentido, as TCD podem se tornar, a depender da associação que se desenha, actantes, e não meros intermediários. Podem provocar movimento, oportunizar traduções, articular conexões com outros actantes, gerar ações “na” e “com” a rede.

Os chamados “nativos digitais” que ingressam na educação superior hoje estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à *web*, antes de recorrerem a livros ou mídia impressa. Estão acostumados a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária com computadores, jogos virtuais, áudio, vídeo e seus inseparáveis *smartphones*. Além disso, têm o hábito de ficar constantemente conectados com seus pares pelos mais diversos tipos de aplicativos. Por causa desses comportamentos e atitudes, Prensky (2001) cunhou o termo “nativos digitais”, uma vez que eles falam e compreendem a linguagem digital desde que nasceram.

Como afirma Catapan (2003, p.3) “instala-se um processo de transformação existencial sem precedente, marcado pelo imprevisível, pelo indeterminável, e nele o homem se insere construindo sua

sobrevivência, sua identidade, diferenciando-se dos outros seres vivos pela possibilidade de reflexão e de crítica ou de autoconsciência”.

Atualmente, dispositivos móveis reconfiguram relações sociais de toda ordem, sejam elas pessoais, profissionais e/ou acadêmicas. Diante desse actante com o qual os estudantes mantêm uma profunda e intensa conexão, emerge a difícil tarefa de propor transformações no espaço escolar que subvertam práticas tradicionais de ensino, as quais fragilizam a relação professor-estudante e contribuem para a dissonância entre os objetivos traçados pelo professor e pela instituição de ensino a qual ele representa e os objetivos alcançados pelos estudantes.

Vários projetos e políticas institucionais vêm sendo desenvolvidos nas universidades na tentativa de reconfigurar metodologias e práticas pedagógicas que já não atendem às expectativas dos estudantes na atualidade. Mais do que iniciativas isoladas, há também uma preocupação governamental com os resultados alcançados pela educação no país, culminando em políticas públicas de incentivo à qualidade do processo ensino-aprendizagem, quando, por exemplo, enfatiza nas metas 7, 11, 12 e 13 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) a democratização do acesso à educação, em todos os níveis, “assegurada a qualidade da oferta”.

Deleuze, já em 1990, trazia algumas pistas para refletir as profundas transformações pelas quais a educação precisaria passar. No texto publicado no início da década de 90 “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, Deleuze afirma que a escola é um “interior em crise”, assim como o é as demais instituições que tiveram, no confinamento e controle autoritário, seus pilares de sustentação. Logo, “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”.

Ressignificar o papel das instituições de ensino, as noções de espaço e tempo instituídas ao longo dos séculos, desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa dos estudantes e potencializem a interação entre todos esses actantes são alguns dos desafios latentes no cenário educacional hoje, em todos os níveis educacionais.

Se como afirma Sibilía (2012), “as paredes” gradativamente não sustentam mais a latência desses desafios, por que não tornar “as redes” aliadas? Por que não repensar a organização institucional de horários e espaços fixos e presenciais, em favor de um acoplamento presencial-virtual que reformule o processo ensino-aprendizagem fazendo com que as características de cada modalidade de ensino se complementem, valorizando o que cada uma delas pode oferecer de melhor e

possibilitando uma tessitura que agencia as possibilidades didático-pedagógicas que esse acoplamento pode oferecer?

Tiffin e Rajasingham (2007) trazem importantes contribuições à reflexão de como o paradigma de universidade pouco mudou ao longo dos séculos. Apesar das universidades medievais terem se transformado em universidades modernas, as tradições medievais ainda permanecem na concepção institucional do ensino superior.

O paradigma filosófico que se ensinava e pesquisava mudou da teologia para o cientificismo racional à medida que a universidade se adaptava à mudança epistêmica do medieval para o moderno, mas a forma institucional da universidade permaneceu relativamente constante. O que se ensina mudou, mas o modo como se ensina permaneceu o mesmo. Poderíamos, portanto, pensar em um paradigma de uma universidade medieval-moderna que perdura há mais de 900 anos e com poucas mudanças. (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p.32)

Esse movimento é traduzido pelos autores na obra “A universidade virtual e global”. “Virtual” não numa abordagem tecnocêntrica, em que a tecnologia seja vista como determinante para a ressignificação do paradigma universitário, mas numa perspectiva de potência, que possibilite reconfigurações do espaço acadêmico para superar limitações físicas e temporais. “Global” não no sentido de fluxo neoliberal, mas na concepção de “aldeia global” no conceito de McLuhan e Fiore (1967), defendendo a ideia de que uma educação superior global se tornou muito mais possível agora, a partir do célere desenvolvimento das TCD, libertando a aprendizagem do tempo e do espaço.

Para se transformar, a universidade não abandonará os quatro fatores cruciais de sua existência, que de acordo com Tiffin e Rajasingham (2007, p. 40) são estudantes, professores, conhecimento e problemas. A diferença na universidade virtual é que esses actantes podem se reunir “em bits de informação e não como substância atômica”.

Ou seja, construir uma universidade virtual e global não exige uma escolha entre o presencial e o virtual, mas propõe uma convergência entre a interação que pode acontecer em atividades on-line e a interação em encontros presenciais.

Romiszovski (2007) afirma que o modelo de uma universidade do futuro precisa: definir o sistema que deseja instituir em termos dos resultados que espera alcançar; selecionar as estratégias que adotará para alcançar esses resultados; elaborar um plano tático e realista (mas sem deixar de ser idealista) para implementar as mudanças necessárias; e não esquecer dos aspectos de avaliação: como saber, em tempo hábil, se as mudanças estão acontecendo da forma como foram planejadas e o que é preciso reformular, no sistema implementado, para que os resultados esperados sejam realmente alcançados.

No entanto, essas premissas não podem converter as universidades em empresas, onde a eficiência e a eficácia prescindem as bases ontológicas da educação. Tiffin e Rajasingham (2007) defendem que tem de haver uma melhor maneira de responder à demanda global pela educação superior e de gerenciar o modo de atender a essa demanda, sem transformar as universidades em um “campo de treinamento corporativo”.

Tem de haver uma maneira econômica e condizente com a época que se vive e as tecnologias disponíveis, que ofereça possibilidades de interação e mediação do conhecimento e superem o paradigma industrial da educação superior, sem, contudo, desconstruir os fundamentos que sustentam a universidade e seu modo de ser e estar no mundo.

É preciso refletir sobre o tipo de mudanças de que as universidades necessitam sem abandonar os universais que as viram sobreviver durante tanto tempo e podem contribuir para o cumprimento de sua missão de gerar o desenvolvimento global do ser humano, promovendo conexões que estejam em consonância com o fluxo dinâmico e instável que circula na rede.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No Decreto nº. 9.057 publicado em 25 de maio de 2017, atual decreto que regulamenta a EaD no Brasil, a educação a distância é descrita como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por

estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1)

A primeira observação é quanto ao termo “modalidade educacional”. Na Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, à qual inclusive o Decreto nº. 9.057 está vinculado, há uma seção especialmente dedicada à definição dos níveis e das modalidades de educação no país.

Os níveis constituem a estrutura vertical da educação, compreendem estágios que se sucedem e, no ensino regular, são condições para o prosseguimento dos estudos nos níveis subsequentes, dividindo-se em educação básica e educação superior. Já as modalidades de educação constituem a estrutura horizontal ou transversal, horizontal quando possibilitam que a educação de um mesmo nível seja ministrada de modos diferentes e transversal quando esses diferentes modos podem permear todos os níveis educacionais. Consideram-se modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial.

Na LDB não há menção à educação a distância como “modalidade” de educação. O artigo 80 da LDB, famoso por instituir oficialmente a educação a distância no país, define em seu caput que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de **ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nos demais parágrafos que compõe o artigo e demais menções da expressão “educação a distância” ao longo da lei, não há, atrelado ao termo, a caracterização como “modalidade” de educação.

O primeiro decreto que regulamentou o Art. 80 da LDB, Decreto nº. 2.494 publicado em fevereiro de 1998, conceituava educação a distância como:

[...] uma **forma de ensino** que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Foi a partir do Decreto nº. 5.622 de 2005, que o conceito de educação a distância passou a ser descrito como modalidade de educação:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como **modalidade educacional** na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, Art. 1º, grifo nosso).

Lemgruber (2008) critica a caracterização da EaD como “modalidade” de educação, justamente pela possibilidade de se confundi-la com as modalidades educacionais definidas na LDB, como educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial, essas sim, modalidades que apresentam especificidades educacionais que são inclusive tratadas na referida lei. Se considerado o PNE (2014-2024), por exemplo, que em sua meta 11 define como estratégia fomentar a expansão da oferta de educação profissional na “modalidade de educação a distância”, isso propõe uma modalidade sobreposta a outra modalidade, o que causa certa estranheza.

Por esse motivo, Lemgruber (2008) prefere a caracterização da EaD como “forma educacional”, expressão que no entendimento desta pesquisa também não se faz adequada, visto a amplitude que o termo “forma educacional” pode alcançar, e que, ao mesmo tempo, não explicita a complexidade que a EaD congrega em suas associações com os demais actantes no campo educacional.

Apesar de concordar com o alerta de Lemgruber de que possivelmente “modalidade” não seja a forma mais adequada de se referir à EaD, visto que essa “categorização” contribui, dependendo das associações que se desenham, para o antagonismo presencial X EaD como modalidades distintas e opostas, optou-se neste trabalho por preservar o termo corrente entre estudiosos da área e explicitado nas leis, decretos e portarias publicados pelo MEC, “modalidade de educação a distância”, com a expectativa de que a educação caminhe para uma convergência que supere dicotomias reducionistas, que

segregam a educação em modalidades e em nada contribuem para a melhoria da qualidade da educação no país¹⁰.

A segunda observação quanto à definição de EaD apresentada pelo Decreto nº. 9.057/2017, diz respeito à mediação didático-pedagógica, que de acordo com o Decreto ocorre “com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”.

Se essa definição fosse empregada para caracterizar a mediação didático-pedagógica em qualquer outro nível ou modalidade de ensino, haveria alguma diferença? No contexto atual, em todos os níveis e modalidades de ensino não se deve incentivar a interação com tecnologias digitais? Com pessoal qualificado e políticas de acesso? Não se deve ter preocupações quanto ao processo avaliativo, entre outros?

É na última parte do texto da definição de EaD apresentada pelo Decreto, que se traz, de certo modo, um significado particular à modalidade EaD se comparada à modalidade presencial: “desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação **que estejam em lugares e tempos diversos**” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

É nesse ponto que a EaD se configura como uma proposta pedagógica diferenciada do modelo presencial de educação. Estudantes e professores “podem” estar em “lugares” e “tempos” diversos.

De acordo com Mill (2015) espaço, tempo e organização curricular são categorias centrais para pensar e fazer educação. Extremamente complexos de modo particular e em conjunto, são pilares de praticamente todos os modelos pedagógicos. Mill defende que as noções de tempo e espaço que os homens estabelecem variam de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos.

Nesse sentido, infere-se que os espaços e tempos de ensino-aprendizagem da EaD são apenas uma configuração que precisa se adequar a novas necessidades promovidas pelo estágio de desenvolvimento tecnológico.

¹⁰ Talvez o uso do termo “educação” sem o acompanhamento de adjetivos reducionistas, possa ser, um dia, o termo corrente. Afinal, presencial ou a distância, o foco está na educação, no processo ensino-aprendizagem, que se desenha na interação entre os actantes em encontros e atividades presenciais e/ou encontros e atividades virtuais.

As tecnologias digitais de informação e comunicação promovem a “compressão” espaço-temporal e a “necessidade” de maior flexibilidade nos espaços e tempos sociais, instalando uma cultura “do acesso” e “do aqui-agora”, que tem suas bases na flexibilidade ou fluidez dos espaço-tempos da cibercultura (MILL, 2015, p. 410).

Não se quer apresentar aqui um quadro comparativo, que caracterize a EaD como altamente flexível e dinâmica e a modalidade presencial como inflexível e tradicional. Muito pelo contrário, a ideia central desta tese é perceber esse agenciamento como acoplamento, onde as unidades presencial e virtual interagem, modificam-se mutuamente e provocam mudanças nos demais actantes da rede e nelas mesmas. Defende-se inclusive, a superação da prática de comparação entre educação presencial e educação a distância em produções e pesquisas acadêmicas.

Reconhece-se que possivelmente, nos primeiros estudos publicados sobre EaD no Brasil, apresentar um quadro que comparava as duas modalidades de educação fazia-se necessário para facilitar a compreensão dos leitores e pesquisadores da área a respeito das peculiaridades de cada modalidade e para promover a discussão de como a EaD, como um novo actante na rede de associações, faria conexões com os demais atores do cenário educacional.

Entretanto, passada essa fase inicial, acredita-se que persistir em um quadro comparativo acaba por reforçar a visão antagonica que ainda se tem sobre a convergência presencial-virtual que tanto pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-estudante.

Segenreich e Bustamente (2013) afirmam que a reação da comunidade acadêmica à inserção da EaD no Brasil tem sido polarizada em torno de duas posições por vezes extremada: aqueles que rejeitam a EaD, considerando-a como principal via de “mercantilização” do ensino ou como uma modalidade educacional de “segunda categoria” quando comparada à modalidade presencial; e aqueles que defendem a EaD como um avanço na educação, que promove a democratização de acesso ao ensino e reconfigura metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem que, atualmente, estão em desacordo com o contexto de cibercultura do qual todos, em maior ou menor intensidade, fazem parte.

Superar esta relação dicotômica é um dos desafios deste trabalho e de tantos outros desenvolvidos pelo país e pelo mundo, que tentam apresentar a convergência que se pode efetivar entre o presencial e o

virtual, promovendo não a justaposição de modalidades educacionais, mas a integração de práticas pedagógicas de concepções que não são antagônicas, mas se complementam e podem promover um movimento cíclico e convergente (acoplamento).

Esclarecidos esses aspectos, volta-se ao objetivo de examinar a EaD e sua conexão com os demais actantes presentes neste estudo.

A partir da publicação do Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996), considerado o marco legal para efetivação da EaD como modalidade de ensino no país, ampliam-se as possibilidades de oferta da EaD em todo o país e cresce o movimento de sua consolidação no meio acadêmico.

A regulamentação do referido artigo da LDB deu-se inicialmente pelo Decreto nº. 2.494, publicado em fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu Art. 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Percebe-se nesse artigo que a conceitualização da EaD estava centrada muito mais em aspectos técnicos, enfatizando os “suportes de informação” e os “meios de comunicação” do que no processo ensino-aprendizagem em si.

De acordo com Arruda e Arruda (2015), além de caracterizar a EaD de maneira técnica, desconsiderando o papel dos docentes no processo educativo, o decreto apresentava artigos com uma redação confusa, o que abriu muitas brechas para oferta de cursos superiores de qualidade duvidosa.

Gomes (2009) compartilha dessa visão, alertando inclusive para o risco que o conceito oficial de EaD apresentado na redação do Decreto nº. 2.494 corria, ao fundamentar sua definição em artefatos tecnológicos estando sujeito à rápida obsolescência.

Nesse contexto, ao apresentar uma concepção de EaD centrada na “autoaprendizagem” e em suportes técnicos, o Decreto nº. 2.494 acabou por facilitar a organização de modelos pedagógicos que reduziam ou até mesmo desvalorizavam o papel do professor e da mediação didático-

pedagógica, inerente ao processo ensino-aprendizagem independente da modalidade educacional.

Em 2005, o Decreto nº. 2.494 foi revogado pelo Decreto nº. 5.622 publicado em 19 de dezembro, cujo texto apresentava avanços na definição da EaD, bem como um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p.1).

Numa comparação com a definição de 1998, pode-se destacar algumas palavras-chave como a inclusão da expressão "mediação didático-pedagógica" em vez de "autoaprendizagem"; "meios e tecnologias de informação e comunicação" no lugar de "suportes de informação"; e principalmente a inclusão dos atores principais do processo ensino-aprendizagem: estudantes e professores.

De acordo com Segenreich (2013), a partir da publicação do Decreto nº. 5.622/2005 as normas legais emitidas pelo governo federal, podem ser divididas em duas tendências: regulação e expansão.

Quadro 1 – Normas emitidas pelo governo federal com relação à EaD no ensino superior

REGULAÇÃO	EXPANSÃO
Decreto 5.622/2005	
	Decreto 5.800/2006 - UAB
Portaria 2/2007 Portaria 1.047/2007 Portaria 1.050/2007 Portaria 1.051/2007	Decreto 6.094/2007 - PDE
Portaria 318/2009 Portaria 10/2009	Decreto 6.755/2009

Fonte: Segenreich (2013, p.37)

De acordo com a autora, no que se refere à regulação, algumas normas específicas foram elaboradas tanto para coibir “excessos” verificados na expansão da rede de polos de apoio presencial no período anterior ao Decreto nº. 5.622/2005 (Portarias nº. 2/2007 e nº. 10/2009), como também para uma maior definição de normas e padrões de qualidade, estabelecidos por meio de critérios para credenciamento das IES.

Quanto à expansão, o destaque vai para o Decreto nº. 5.800, que em 2006 instituiu a Universidade Aberta do Brasil – UAB, possivelmente até hoje o mais importante projeto governamental de valorização e oficialização da modalidade EaD no país.

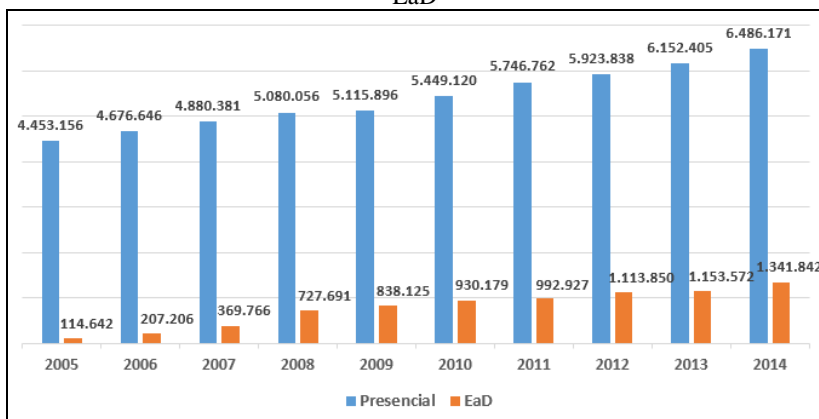
O Decreto nº. 5.800 definiu que a UAB tem como principal objetivo "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006).

A CAPES, que desde 2009 é responsável pela gestão do Sistema UAB, acrescenta que a UAB tem como objetivos: fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Certamente, a criação da UAB colaborou para a expansão da EaD na rede pública e, indiretamente, também na rede privada, uma vez que ao fomentar a modalidade a distância em polos espalhados pelo país, contribuiu para a disseminação da cultura EaD pelo país.

Conforme dados do Censo 2015 divulgados pelo INEP (BRASIL, 2016), são 1.365 cursos na modalidade a distância ofertados em todo o país e cerca de 1,3 milhão de estudantes matriculados, sendo 1,2 milhão na rede privada e 139 mil na pública. Ou seja, a discrepância que se observa nas matrículas na modalidade presencial entre as redes pública e privada amplia-se ainda mais na modalidade a distância, acentuada pela oferta prioritária, na rede pública, de cursos de licenciatura e alguns cursos na área de gestão pública, deixando a demanda de todos os demais cursos de graduação para a rede privada (Figura 6).

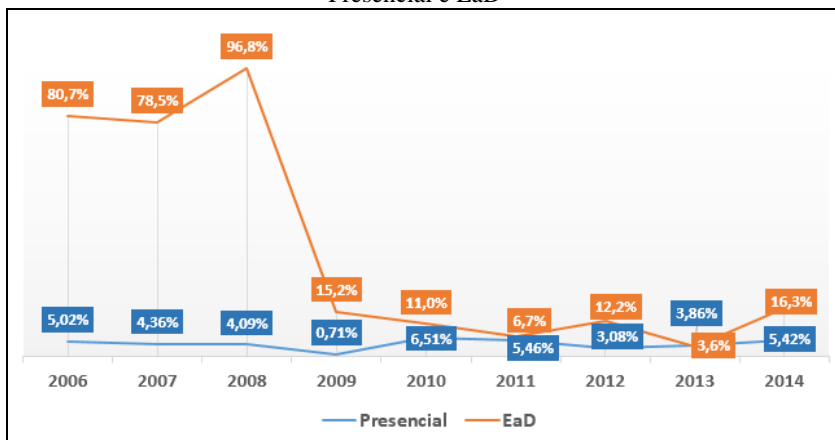
Figura 6 – Evolução número de matrículas no Ensino Superior - Presencial e EaD



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP/Censo do Ensino Superior 2015 (BRASIL, 2016)

Considerando os mesmos dados, mas focando a análise nas taxas de crescimento de matrículas no ensino superior, torna-se ainda mais evidente a progressiva expansão da EaD no país, como demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Crescimento percentual das matrículas no Ensino Superior - Presencial e EaD

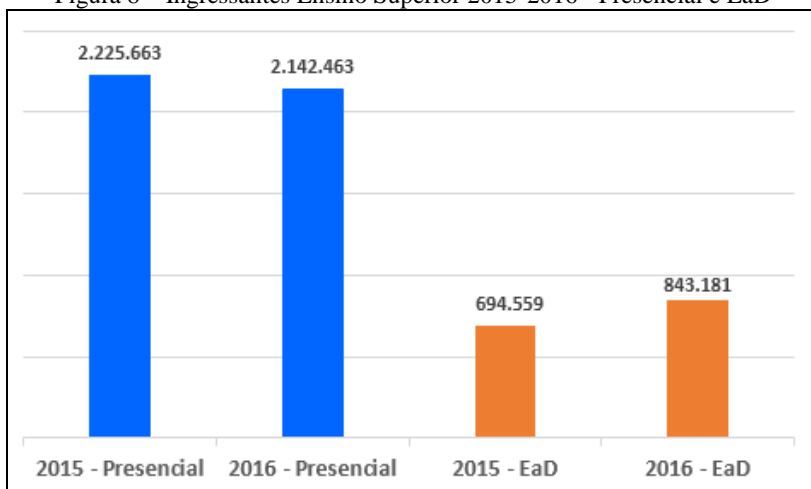


Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP/Censo do Ensino Superior 2015 (BRASIL, 2016)

Percebe-se uma grande expansão nos anos posteriores à publicação do Decreto nº. 5.622 em 2006, 2007 e 2008, e, mesmo com a desaceleração no ritmo de crescimento nos últimos anos, as taxas de crescimento na EaD predominam sobre as taxas da educação presencial.

Os dados referentes ao Censo 2016 (BRASIL, 2017), reafirmam que os índices de crescimento da EaD superam os índices da modalidade presencial. O Censo identificou que o número de estudantes ingressantes nos cursos presenciais caiu 3,7% de 2015 para 2016, já na modalidade a distância houve um aumento de mais de 20% no número de ingressantes.

Figura 8 – Ingressantes Ensino Superior 2015-2016 - Presencial e EaD



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP/Censo do Ensino Superior 2016 (BRASIL, 2017)

Como apesar do encolhimento dos cursos presenciais a EaD demonstrou crescimento, o total de estudantes ingressantes no ensino superior se manteve praticamente estável. Em 2015, eram 2,92 milhões e em 2016, 2,98 milhões (2,2% a mais).

Considerando o total de matrículas de todos os anos do curso, não apenas dos anos iniciais, os cursos a distância também registram crescimento segundo o Censo 2016. Há dez anos, em 2006, apenas 4,2% dos universitários estudavam nessa modalidade, em 2016 esse número saltou para 18,6% das matrículas.

Essa progressiva expansão da EaD no país provoca a mesma preocupação que já se tinha com os cursos de graduação ofertados na modalidade presencial: como ampliar a oferta garantindo a qualidade da educação? Essa resposta requer uma análise cuidadosa, que considere

todas as dimensões da organização pedagógica, não somente na de oferta de vagas, mas também de infraestrutura física, de pessoal, bem como as condições pedagógicas de acesso e permanência na rede.

De acordo com Catapan (2001) uma proposta pedagógica, independentemente de sua modalidade, converge em três planos que estão intimamente ligados: o plano de imanência (concepção pedagógica), o plano de ação (inter-relação entre os atores) e o plano de gestão (condições de infraestrutura que sustentam o projeto pedagógico em questão).

O plano de imanência constitui as bases teórico-metodológicas as quais fundamentam, direcionam e potencializam a organização do projeto pedagógico. Logo, esse plano deve estar presente em qualquer modalidade de educação.

No entanto, na modalidade EaD, a inter-relação entre os atores (plano de ação) se complexifica visto a diversificação do trabalho pedagógico: coordenadores de curso, de polo, professores, tutores, programadores, designers instrucionais, designers gráficos, revisores de texto, etc. Além da ampliação dessa rede de atores, a interação entre professores e estudantes também passa por profundas transformações, pois somam-se a essa rede as TCD, as quais reconfiguram a mediação pedagógica realizada em tempos e espaços diversos.

De acordo com Catapan, Mallmann e Roncarelli (2006) a EaD implica uma dinâmica de mediação bem mais ampla e diversificada que a modalidade presencial. O processo ensino-aprendizagem potencializado pelo modo de comunicação digital, contempla múltiplas formas de linguagem e interação, como som, movimento, cor, imagem, oralidade, escrita, interação síncrona e assíncrona¹¹, constituindo uma ampla rede de aprendizagem.

O plano de gestão também apresenta certas particularidades visto o movimento dinâmico provocado a partir do plano de ação: organização de equipe multiprofissional, produção de material didático, escolha do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, infraestrutura tecnológica, capacitação docente, investimentos financeiros.

¹¹ Síncrono e assíncrono são termos utilizados para caracterizar um evento: no evento síncrono os atores estão conectados em tempo real, de forma simultânea, “presentes” fisicamente ou mediados por uma tecnologia digital; no evento assíncrono o encontro não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não é simultâneo, os atores interagem, mas não estão “presentes” em dia e horário determinados.

Nesse sentido, percebe-se que a EaD apresenta, em certa medida, algumas particularidades quanto ao processo de gestão e inter-relação entre os atores, mas sua concepção pedagógica (plano de imanência) advém dos mesmos postulados teórico-metodológicos que fundamentam a educação presencial, pois como afirma Catapan (2009, p.78) “em qualquer abordagem pedagógica, independentemente da modalidade, o critério essencial, aquele que indica a qualidade do processo educativo, advém da congruência interna entre a sua concepção e as condições dadas para a sua efetivação”.

3.2.1 Semipresencial, *Blended Learning* e Ensino Híbrido

A concepção de EaD proposta em leis e decretos que a regulamentam no Brasil, ainda que com algumas modificações ao longo do tempo, trazem como pressupostos principais a inserção de tecnologias no processo pedagógico e a mediação didático-pedagógica acontecendo com professores e estudantes em lugares e/ou tempos diversos.

No entanto, considerando a realidade da comunicação digital, essa diferenciação não representa uma dicotomia, mas sim um elo de integração entre as modalidades presencial e a distância. O uso das tecnologias não pode mais ficar restrito à EaD, pois faz parte do cotidiano das pessoas em todas as dimensões. Por que não no ensino presencial? Ambos os sistemas, presencial e a distância, podem beneficiar-se das TCD, do mesmo modo. Nos cursos presenciais pode se desenvolver atividades baseadas nas TCD, nos modos síncronos e assíncronos, potencializando o tempo e o espaço nas relações entre professores e estudantes.

Essa convergência tem sido discutida e assumida por estudiosos e pesquisadores da área que começaram a perceber um movimento de aproximação das chamadas “modalidades” de educação, identificando iniciativas de combinação entre as possibilidades didático-pedagógicas promovidas em cada uma delas.

Uma comprovação desse fato são as outras formas que estão surgindo para se propor ensino-aprendizagem como “semipresencial”, “*blended learning*” e “ensino híbrido”, que muitas vezes são entendidas como sinônimos, mas que apresentam algumas particularidades importantes.

O termo “semipresencial” foi empregado pela primeira vez na Portaria nº. 4.059, publicada em 13 de dezembro de 2004, a qual revogava a Portaria nº. 2.253/2001 e regulamentava que as IES

poderiam introduzir “na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem **modalidade semipresencial** [...]” (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Apesar de reconhecer que se trata, naquele contexto histórico-cultural, de uma iniciativa importante no movimento de aproximação entre a educação presencial e a EaD, o uso do termo “semipresencial” apresenta controvérsias tanto em sua origem etimológica, quanto em sua base conceitual.

Gomes e Moraes (2015, p.8) discutem a expressão “semipresencial” afirmando que “‘semi’ é um prefixo latino que significa ‘metade, quase’. Ou seja, dependendo da forma e do contexto com que é empregado, o termo pode ser interpretado como algo negativo, já que ‘metade’ não é o todo, ‘quase’ não é completo”.

Simão Neto (2012) também critica a expressão, ao afirmar que seu uso se torna inadequado, pois leva a imaginar uma situação na qual professores e estudantes estarão “semi” presentes, apresentando um sentido de algo incompleto, parcial, menor.

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 nº. 1.134 publicada em 2016, a qual revoga a Portaria nº. 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**” (BRASIL, 2016, grifo nosso).

É importante ressaltar que apesar das críticas à expressão “semipresencial”, reconhece-se a importância da Portaria nº. 4.059 e das contribuições que ela trouxe para o movimento de aproximação entre o presencial e a EaD, abrindo caminho para debates sobre como o acoplamento presencial-virtual poderia beneficiar todos os actantes conectados à educação superior no país.

Na busca por essa convergência entre a presencialidade estabelecida pelas instituições de ensino desde suas origens e a virtualidade impulsionada pelo célere desenvolvimento das TCD e crescimento de programas de EaD, outras expressões começaram a ser utilizadas para denominar mudanças, não apenas linguísticas, mas principalmente conceituais, estruturais e metodológicas.

De acordo com Peres e Pimenta (2016), a expressão “*blended learning*” teria sido utilizada pela primeira vez em 2000, num documento da IDC¹² “*E-Learning in Practice, Blended Solutions in Action*”, produzido por Cushing Anderson. O termo surge quando o autor, depois de considerar as alternativas tecnológicas disponíveis à época na condução da formação em nível superior (sala de aula presencial, CD-ROM, internet com acesso de banda larga, computadores, etc.), sugeriu que a melhor alternativa seria uma solução mista (“*blended solution*”, no original).

No entanto, antes dessa data, já despontavam estudos acerca da convergência presencial-virtual proposta pela expressão “*blended learning*”, como nos estudos publicados em “*The convergence of distance and conventional education*” (TAIT; MILLS, 1999) e “Educação sem distância em cursos de informática” (TORI; FERREIRA, 1999).

A partir desse conceito de “mescla” e “mistura”, começou a ser empregado o termo “híbrido” ou quase como numa tradução de “*blended learning*”, “ensino híbrido”.

Do grego “*hybris*”, cuja etimologia remete à ultraje, o termo correspondia a uma miscigenação ou mistura que violava as leis naturais. Para os gregos, o termo significava “originário de espécies diversas”, “miscigenado de maneira anômala e irregular por dois ou mais gêneros”.

Apesar dessa origem etimológica, atualmente o termo “híbrido” tem sido empregado de maneira muito positiva, como, por exemplo, na expressão “automóvel híbrido”, para caracterizar automóveis que possuem motor de combustão interna, normalmente a gasolina, e motor elétrico, o que permite a redução de esforço do motor de combustão e consequentemente a redução de consumo e emissão de poluentes.

No campo educacional o ensino híbrido também tem sido visto por muitos pesquisadores e educadores com um olhar positivo, visto as possibilidades de reconfiguração do processo ensino-aprendizagem que

¹²IDC é uma empresa de inteligência de mercado e consultoria nas indústrias de tecnologia da informação, telecomunicações e mercados de consumo em massa de tecnologia. Analisa e prediz as tendências tecnológicas e está presente em mais de 110 países proveem conhecimento local, regional e global dos mercados tecnológicos em hardware, software, serviços, telecomunicações, segmentos verticais e investimentos em TI. Na América Latina, está presente com escritórios locais na Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, México, Peru e Venezuela.

ele apresenta. A relação professor-estudante deixar de ser exclusivamente presencial e é ampliada para diferentes tempos e espaços, apoiada por tecnologias digitais e pelo desenvolvimento de estratégias didáticas que estimulam a autonomia dos estudantes e a flexibilidade de acesso aos conteúdos.

Moran (2015) alerta para o fato de que a educação sempre foi “misturada”, híbrida, combinando tempos, espaços, atividades, metodologias e públicos. O que muda é que, com o advento da conectividade e mais recentemente da mobilidade, o híbrido na educação é muito mais perceptível, amplo e profundo.

Assim como as redes derrubaram as paredes (SIBILIA, 2012) em diversos outros espaços de interação e agenciamentos entre humanos e não humanos, o ensino híbrido seria uma tentativa de trazer essa tendência de mudança e inovação para o âmbito educacional.

Valente (2015) defende que as possibilidades de inovação provocadas pelo ensino híbrido seguem uma tendência que ocorreu em praticamente todos os serviços e produção de bens que incorporam os recursos das tecnologias digitais, como a informatização do sistema bancário, do comércio e da indústria. As transformações ocorridas fizeram com que o foco das atividades, que anteriormente estava nos atores que proviam esses serviços, passasse para os atores que utilizavam esses serviços.

Entretanto, assim como em todo processo de mudança e transformação, Valente (2015) alerta para as controvérsias que germinam nas associações promovidas com o ensino híbrido:

- a) mudança de paradigma: alguns professores argumentam que, se já é difícil os estudantes aprenderem por meio de exposições presenciais, tidas como tradicionais e amplamente reconhecidas como a forma de “receber” conhecimento, será ainda mais difícil que aprendam via atividades *on-line* ou assistindo à vídeos e, principalmente, tenham autodisciplina para organizarem seus estudos;
- b) dependência da tecnologia: ao concentrar a disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem que, geralmente, dependem da utilização de dispositivos digitais e acesso à internet, o ensino híbrido pode provocar um ritmo de aprendizagem desigual: um estudante que dispõe de recursos tecnológicos poderá com facilidade acessar os conteúdos disponibilizados pelo professor antes dos encontros presenciais previstos na disciplina; aquele que não dispõe de tais recursos estará em desvantagem;

- c) risco de banalização: o fato de o professor estar preparando vídeos para os estudantes assistirem antes dos encontros presenciais e/ou organizando sínteses de textos e livros para facilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos, poderá condensar a aula em formatos curtos e muitas vezes menos detalhados do que seria possível com a leitura de textos e livros de forma integral. Nesse caso, o estudante nunca teria contato com materiais primários, de autores especialistas na área, mas com o material que o professor processa e condensa para disponibilizar aos estudantes;
- d) barateamento do processo educacional: o ensino híbrido pode ser visto como meio de baratear o processo ensino-aprendizagem numa lógica rentável e perversa: algumas IES podem contratar "super professores" para elaborar material de apoio, produzindo "super aulas" virtuais, numa visão de que se o estudante tiver acesso à conteúdos de primeira qualidade no ambiente virtual, os encontros presenciais poderão ser mediados por professores menos qualificados (e menos remunerados) para simplesmente avaliar as tarefas previstas. Sem falar da rentabilidade que podem gerar as possibilidades de ampliação do número de estudantes por turma e a ausência de atualização constante nos materiais didáticos produzidos.

Fica claro que o movimento de renovação das práticas pedagógicas no ensino superior no sentido de um acoplamento presencial-virtual, independentemente do modelo ou da nomenclatura que se utilize para denominar tal associação, exige planejamento sistematizado das IES que contemple política institucional, formação e capacitação docente, tecnologias digitais que sustentarão a mediação no processo ensino-aprendizagem, critérios de produção e validação do material didático, suporte técnico-pedagógico aos estudantes, infraestrutura, entre outros.

As IES precisam atentar-se para esse movimento provocado pela convergência presencial-virtual, para que não aconteça o que alertam Carlini e Tarcia (2010): que a reformulação das práticas pedagógicas se torne um fardo para os estudantes, professores, equipe técnica, gestores e para a própria IES.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EAD

Assim como a educação superior, a educação presencial e a EaD, as políticas públicas constituem um actante não humano importante no

mapeamento de controvérsias proposto neste estudo. Como actantes, elas têm um papel fundamental nessa associação, pois são envolvidas com a função de estabilizar as controvérsias em caixas-pretas.

Caracterizadas como decisões, planos, metas e ações governamentais voltadas para a resolução de problemas de interesse público, as políticas públicas podem ser vistas como a tentativa de resolver conflitos, gerar estabilizações que promovam o cessamento das controvérsias.

Nesse contexto, dedica-se especial atenção às políticas públicas de EaD, as quais estão diretamente relacionadas à política de oferta de 20% a distância em cursos de graduação presenciais, para que seja possível, ao final desse estudo, perceber se as controvérsias estão realmente estabilizadas em caixas-pretas, ou se ainda há efervescência entre os actantes envolvidos.

Considera-se como primeira iniciativa governamental de regularização da EaD no Brasil, a publicação da Lei nº. 9.394, em 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação ainda em vigor, que definiu em seu Art. 80 que o poder público, a partir daquele momento, incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Embora até o momento o desenvolvimento da modalidade a distância tenha se dado principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação, a LDB assegurou que a EaD fosse retirada da clandestinidade e fosse inserida no contexto de educação formal ofertada no país.

A regulamentação do Art. 80 da LDB deu-se inicialmente pelo Decreto nº. 2.494, publicado em fevereiro de 1998, que apresentou conceitos controversos e artigos de redação confusa, o que abriu brechas para a oferta de cursos a distância de qualidade duvidosa.

Arruda e Arruda (2015) afirmam que o Decreto nº. 2.494 apresentava uma concepção de EaD marcadamente voltada para a resolução do problema de baixos índices de acesso ao ensino superior, uma espécie de “democratização da oferta às avessas”.

Essa é uma crítica recorrente nos estudos que abordam as políticas públicas de educação a distância no Brasil (GIOLO, 2010; SILVA; PEDROSA; GIFONNI, 2016; ARRUDA; ARRUDA, 2015): a visão de uma política emergencial de resolução de problemas, sendo o maior deles a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no território brasileiro.

Essa abordagem técnica e emergencial da EaD pode ser observada também no Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010.

O Plano apresentava uma grande ênfase à modalidade a distância, trazendo um capítulo exclusivo com metas para a EaD e para a implementação de tecnologias educacionais na educação, mas já no primeiro parágrafo do capítulo afirmava que:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, **um meio auxiliar de indiscutível eficácia** (PNE, 2001, p.106, grifo nosso).

Apresentar a EaD como “meio auxiliar”, de certa forma, reforça a visão preconceituosa que ainda se tem: uma modalidade de educação alternativa, secundária. Além disso, o uso da expressão “indiscutível eficácia” é no mínimo perigoso, uma vez que a qualidade do processo pedagógico, independente da modalidade de ensino, é permeada por inúmeros fatores.

É importante registrar que ao longo do texto do PNE 2001-2010 há um olhar muito positivo sobre a EaD, valorizando os benefícios que ela pode trazer para a educação, como por exemplo a reconfiguração do modelo tradicional de ensino muito utilizado nas IES brasileiras.

O PNE 2001-2010 afirmava que ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a EaD contribuiria para “o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais” (BRASIL, 2001, p. 107).

No entanto, apresentando uma análise crítica do PNE, Arruda e Arruda (2015) afirmam que o plano refletiu duas abordagens distintas, mas ao mesmo tempo complementares acerca da EaD: de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos a distância; e do outro um olhar de caráter instrumental e técnico, como se a tecnologia fosse o mais importante elemento transformador da educação.

Catapan (2003) faz esse alerta sobre os perigos que uma visão tecnocêntrica pode trazer ao processo ensino-aprendizagem:

O uso de tecnologias avançadas no processo de trabalho pedagógico, por si mesmo, não altera em essência a qualidade deste no que diz respeito à aprendizagem. É preciso associar propostas

pedagógicas inovadoras à exploração de tecnologias avançadas, e esse é o desafio maior. Sem mudar o princípio pedagógico, o computador pode continuar sendo uma máquina de ensinar um determinado assunto, detendo o controle do processo, como ocorre no processo escolarizado não informatizado, ou seja, reproduzindo analogicamente o método da transmissão, da reprodução e da avaliação da pedagogia tradicional, talvez diferenciado por características mais agradáveis e ricas em ilustrações e atividades, porém reduzido ao mesmo princípio epistemológico do empirismo ou em alguns casos ao apriorismo (CATAPAN, 2003, p. 8).

O Decreto nº. 5.622, publicado em dezembro de 2005, revogou o Decreto nº. 2.494 e apresentou algumas reformulações importantes quando ao conceito de EaD e às normas de credenciamento das instituições e oferta de cursos.

O Decreto nº. 5.622 apresentava 37 artigos (o anterior apresentava somente 13) e estabelecia critérios quando à obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios obrigatórios, defesas de conclusão de curso e atividades de laboratório, caso estejam previstos no projeto de curso. Definia que os cursos na modalidade a distância deveriam ter a mesma quantidade de horas dos cursos presenciais e que diplomas e certificados teriam validade nacional, assim como na modalidade presencial. Apresentava as instruções necessárias para o credenciamento de cursos e programas a distância das instituições de ensino públicas e privadas e regras quanto à oferta de cursos, mencionando também as instruções para oferta de cursos e programas de pós-graduação a distância, *latu e stricto sensu*.

Para alguns estudiosos, o Decreto nº. 5.622 avançou sobre alguns aspectos, mas refletiu o espectro de desconfiança com relação à EaD, ao enfatizar a preocupação detalhada com documentos e regras para o credenciamento das instituições e ofertas de cursos (GOMES, 2009). Para outros, o Decreto contribuiu para um crescimento desordenado da EaD por meio de iniciativas educacionais voltadas somente à acumulação de capital, que aproveitando brechas encontradas na publicação legal, promoveram projetos educacionais onde a qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas ficava em segundo plano (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Acredita-se que as considerações, ainda que em certo ponto opostas, são legítimas visto o cenário educacional que se desenvolveu após a publicação do referido decreto.

Entre 2001 e 2005, de acordo com dados do INEP (BRASIL, 2016), o número de cursos ofertados na modalidade a distância passou de 14 em 2001 para 189 em 2005. Entre 2005 e 2006, período seguinte à publicação do Decreto nº. 5.622, o número de cursos cresceu para 349, ou seja, quase dobrou. Entre 2005 e 2013, o Brasil passou de 100 mil estudantes matriculados em cursos superiores a distância para mais de 1 milhão e 100 mil matrículas, um aumento de mais de 1000%.

O PNE 2014-2024, em comparação ao plano anterior, trata EaD com muito menos ênfase e detalhamento. O que se observa mais uma vez é uma abordagem da EaD como “solução” emergencial para os problemas de democratização do acesso à educação, visto que o termo educação a distância aparece no texto sempre atrelado às metas de expansão da oferta, em particular da educação profissional (Meta 10) e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Meta 14).

Segenreich (2013) traz contribuições para análise das políticas públicas de educação a distância no Brasil, a partir da abordagem do ciclo de políticas proposta pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, que distinguem três contextos do processo de formulação de uma política: influência, texto político e prática.

Conforme explica a autora, o contexto da influência se dá pelos grupos de interesse que disputam, entre si, o poder de influência nas diretrizes das políticas públicas elaboradas, neste caso, nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, destacam-se as influências internacionais:

[...] há duas maneiras dessas influências internacionais serem disseminadas: a primeira é **fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais** e a segunda, muito importante no estudo aqui apresentado, o **patrocínio** ou mesmo imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SEGENREICH, 2013, p. 24, grifo da autora).

À medida que o contexto de influência está frequentemente relacionado a interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, o

contexto dos textos políticos normalmente está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Mainardes (2006) também colabora com a discussão das políticas públicas a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe, acrescentando que o contexto de textos políticos está presente em publicações oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

O autor alerta para o fato de os textos políticos não serem feitos e finalizados no momento legislativo, por isso precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. As respostas a esses textos são concretizadas no terceiro contexto, o contexto da prática.

Mainardes (2006) afirma que o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação dos atores, é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Ou seja, as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas à interpretação e passíveis de serem “recriadas”.

Quanto ao contexto de influências, Mendonça (2016) desenvolveu em sua dissertação de mestrado uma detalhada revisão bibliográfica com base nos periódicos publicados na ferramenta de busca *Jurn* e no portal de periódicos da Capes, analisando artigos que discutiam a influência direta ou indireta dos organismos internacionais nas políticas públicas para a educação superior na modalidade a distância. A pesquisadora identificou, com base na produção bibliográfica revisada, que as recomendações do Banco Mundial e de outras organizações internacionais se fazem extremamente presentes na elaboração das políticas educacionais dos países em desenvolvimento da América Latina e de forma mais expressiva no Brasil.

Sem a intenção de estender esse debate, faz-se importante salientar os impactos que as influências desses “grupos de interesse” podem provocar nas políticas educacionais, em especial nas políticas de EaD, principalmente no que tange ao terceiro contexto proposto por Ball e Bowe, que diz respeito ao contexto das práticas implementadas pelas IES e seus desdobramentos entre os demais atores dessa rede de associações.

De acordo com Segenreich (2013), desde seu início, a EaD foi adotada por representantes de instituições de ensino, principalmente na rede privada, que se constituíram em um forte grupo de pressão interna nas políticas públicas de EaD instituídas pelo governo.

As leis, decretos e planos educacionais apresentam grande incentivo à expansão da educação superior e em especial da EaD, por

isso a preocupação que persiste entre estudiosos da área refere-se à qualidade dos projetos educacionais produzidos em todo o país, problematizando a necessidade de que esses projetos não garantam apenas resultados quantitativos, mas também, e principalmente, resultados qualitativos nos cursos oferecidos.

Os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” apresentam princípios, diretrizes e critérios que, de acordo com o MEC, devem subsidiar projetos de EaD construídos pelas IES no país. Publicado em 2007, o documento atualizou a primeira versão dos referenciais de qualidade para EaD que havia sido elaborada em 2003.

Apesar de não ter força de lei, o documento é considerado como referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. De acordo com o documento, as orientações “devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil” (BRASIL, 2007).

Em 25 de maio de 2017 foi publicado o Decreto nº. 9.057, o qual revogou o Decreto nº. 5.622 de 2005 e apresentou mudanças significativas nos processos de credenciamento, regulação e supervisão da EaD no país.

Como se trata de uma publicação recente, ainda não é possível identificar as controvérsias que poderão emergir em torno do entendimento das mudanças instituídas pelo MEC, e principalmente, dos desdobramentos que advém da aplicação dessas mudanças. No entanto, alguns aspectos já podem ser evidenciados, como:

- a) as instituições podem, a partir desse decreto, obter credenciamento exclusivamente para oferta de educação a distância, sem a obrigação da oferta na modalidade presencial (ou concomitantemente credenciar-se para as duas modalidades);
- b) a avaliação para credenciamento dos polos de apoio presencial deixa de ser realizada nos polos, desse modo os processos regulatórios passam a exigir somente a avaliação na sede das instituições;
- c) as atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso passam a não ser mais restritas aos endereços da sede ou aos polos de apoio presencial, mas também podem ser realizadas em “ambiente

profissional”, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;

- d) a criação dos polos de apoio presencial passa a ser feita pela própria instituição credenciada, sem necessidade de aditamento ao ato institucional, mas com base no Conceito Institucional (CI) mais recente da instituição.
- e) as instituições credenciadas para oferta de pós-graduação lato sensu a distância, passam a poder atuar também na oferta de cursos de graduação a distância, observada a necessidade de autorização para as instituições que não gozam de autonomia didático-científica, mas sem necessidade de novo credenciamento ou de aditamento ao ato original.

De acordo com informativo vinculado pelo próprio MEC no site oficial do ministério, a estratégia é “ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos” (BRASIL, 2017).

Flexibilizar processos e burocracias desatualizadas e em descompasso com o contexto atual pode trazer inúmeros benefícios aos actantes impactados pelas políticas públicas da EaD no Brasil, no entanto, o que sempre gera ressalvas é o compromisso dos actantes – IES com a qualidade dos projetos pedagógicos ofertados aos actantes – estudantes.

3.3.1 Políticas Públicas 20% a Distância – O Presencial-Virtual

A primeira publicação que regulamentou o acoplamento entre a educação presencial e a EaD no ensino superior foi a Portaria nº. 2.253 de outubro de 2001.

Em consonância com o PNE 2001-2010 que já demonstrava a postura do governo em promover a convergência presencial-virtual explicitada na Meta 4 para o ensino superior: “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001, p.67), a Portaria nº. 2.253/2001 concretizou o objetivo do MEC de acelerar a implementação da EaD nos cursos de graduação presenciais.

A Portaria tomou por base o artigo 81 da LDB, que dava permissão às instituições de ensino de organizar “cursos experimentais”

desde que obedecidas às disposições da lei, para definir em seu Art. 1º que:

As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria (BRASIL, 2001, p.1).

O artigo deixava claro que a oferta só poderia acontecer em cursos superiores reconhecidos, o que é complementado pelo parágrafo 1º do referido artigo, o qual determina que tal oferta não poderia exceder 20% do tempo previsto para integralização do currículo dos respectivos cursos.

Em seu parágrafo 2º, a Portaria nº. 2.253 estabelecia que até a renovação do reconhecimento do curso nas IES, a oferta de disciplinas não presenciais, obrigatoriamente, corresponderia à oferta de disciplinas na modalidade presencial para matrícula opcional dos estudantes. Ou seja, as IES estavam obrigadas a oferecer as disciplinas sobre as duas formas, presencial e não presencial, até a renovação de reconhecimento do curso.

Possivelmente esse tenha sido um dos motivos para que somente com a Portaria nº. 4.059, publicada em dezembro de 2004, a implementação dos 20% tenha se ampliado consideravelmente entre as IES, uma vez que a exigência de ofertar as disciplinas no formato presencial e não presencial (o que indiscutivelmente gerava mais custos às IES) foi excluída em 2004.

Mas não foi apenas essa “abertura” que a Portaria nº. 4.059 promoveu. Na Portaria de 2001 somente as Universidades e Centros Universitários poderiam ofertar 20% a distância mediante simples comunicação ao MEC, as demais IES eram obrigadas a pedir autorização para tal oferta. Essa restrição desapareceu na Portaria de 2004 permanecendo, somente, a necessidade de comunicação, para todas as IES.

Essa medida permitiu que qualquer IES implementasse projetos de 20% a distância em seus cursos de graduação reconhecidos, projetos que somente seriam avaliados posteriormente, quando ocorressem os

processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos respectivos cursos.

Publicada recentemente, a Portaria nº. 1.134 de outubro de 2016 avigorou a autonomia promovida pelo governo às IES brasileiras quanto à implementação dos 20%, definindo que “as IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância” (BRASIL, 2016).

Também foi modificado o artigo 3º da Portaria nº. 4.059, o qual determinava que as IES deveriam comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESU, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEnS, o plano de ensino de cada disciplina que fosse ofertada na modalidade EaD, permanecendo na atual Portaria apenas a solicitação de atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Uma síntese das alterações observadas ao longo das três Portarias é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Comparativo Portarias de Regulação 20% a distância

Categoria	Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016
Termo utilizado para definição da modalidade	“Método Não Presencial”	“Modalidade Semipresencial”	“Modalidade a Distância”
Carga-horária	20%	20%	20%
Oferta	Cursos superiores reconhecidos (a IES era obrigada a oferecer as disciplinas presencial e não presencial até a renovação de reconhecimento do curso).	Cursos superiores reconhecidos.	Cursos reconhecidos e autorizados (este último desde que a IES possua pelo menos um curso de graduação reconhecido).

Categoria	Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016
Avaliações	Presenciais	Presenciais	Presenciais
Metodologia	“Métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”.	“Métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria ”.	Mesma redação da Portaria nº. 4.059/2004.
Tutoria	Não há menção	“Entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.	“Entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico”.

Categoria	Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016
Avaliação MEC	Universidades e Centros Universitários deveriam comunicar as modificações efetuadas nos projetos pedagógicos dos cursos à SESu, e as demais IES ingressar com pedido de autorização no MEC.	As IES deveriam comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à SESu, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino da disciplina que utilizasse modalidade semipresencial.	As IES devem inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos com oferta de disciplinas na modalidade EaD, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Portarias nº. 2.253/2001, nº. 4.059/2004 e nº. 1.134/2016 (BRASIL, MEC)

A partir desse quadro comparativo, alguns pontos merecem destaque, como a evolução na conceitualização do termo utilizado. Em 2001, numa abordagem de certa forma conservadora, utiliza-se a expressão “não-presencial”; em 2004 utiliza-se o termo “semipresencial” (numa nítida influência do termo estrangeiro “*blended learning*” que começava a se popularizar) e em 2016 altera-se novamente para uma expressão clara e objetiva “modalidade a distância”.

Percebe-se que a atual Portaria 1.134/2016 evidencia de forma mais clara a intenção de acoplamento presencial-virtual no ensino superior, quando descreve claramente “modalidade a distância” sendo ofertada em cursos na “modalidade presencial”. Melhor seria se a expressão utilizada fosse apenas educação, sem adjetivos reducionistas que restringem as múltiplas possibilidades que essa convergência pode promover.

Destaca-se também a inclusão do papel do tutor a partir da Portaria nº. 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.

Outro ponto de destaque na comparação das Portarias, alinhado ao objetivo de analisar a implementação do 20% a distância como política pública da educação, é a ampliação na autonomia das IES na implementação de projetos de acoplamento entre a modalidade presencial e a modalidade a distância.

Observa-se uma ampliação da autonomia em relação às regras de credenciamento para oferta, visto que na primeira Portaria somente as Universidades e Centros Universitários poderiam ofertar 20% a distância, as demais IES eram obrigadas a pedir autorização ao MEC, e a partir da Portaria nº. 4.059/2004 essa distinção desaparece, permanecendo somente a necessidade de comunicação para todas as IES; e amplia-se também a autonomia em relação às políticas de oferta, pois nas duas primeiras Portarias as IES poderiam implementar 20% a distância apenas em cursos reconhecidos e a partir de 2016 a oferta passa a ser possível também em cursos autorizados, desde que a IES tenha pelo menos um curso reconhecido.

Essa abertura às IES acelera o crescimento de projetos de implementação desse acoplamento presencial-virtual nos cursos de graduação, mas torna preocupante os processos de avaliação dos referidos projetos nas IES, visto que esse processo avaliativo se dá apenas posteriormente, nas visitas de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Inclusive, no instrumento preenchido pelos avaliadores do MEC na visita às IES, apenas quatro indicadores fazem referência aos cursos de graduação presenciais que ofertam até 20% a distância (INEP, 2016):

- a) indicador 1.16 – atividades de tutoria;
- b) indicador 2.15 – titulação e formação do corpo de tutores do curso;
- c) indicador 2.16 – experiência do corpo de tutores em educação a distância;

d) indicador 2.17 – relação docentes e tutores (presenciais e a distância) por estudante.

Ou seja, as dimensões técnicas e pedagógicas que complexificam o acoplamento presencial-virtual e se desdobram em planejamento sistematizado, política institucional, formação e capacitação docente, implementação de tecnologias digitais, produção de conteúdo didático, comunicação e interação entre os atores, infraestrutura da IES, entre outros, são avaliadas pelo MEC por meio de 4 indicadores que contemplam basicamente a atividade de tutoria.

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.

Segenreich (2006) e Segenreich, Pinto e Vilella (2016) denominam a política de 20% a distância como “invasão silenciosa dos 20%”, visto que a adoção de disciplinas a distância nos cursos presenciais cresce ano após ano, silenciosamente nas estatísticas do Censo do ensino superior organizado pelo INEP, e apenas por uma variável presente nos microdados do censo pode-se calcular o tamanho da adesão por instituição, mas sem informações acerca das demais dimensões exigidas na implementação dessa política pelas IES.

Nesse contexto, faz-se necessário investigar os processos de implementação da política de 20% a distância entre as IES, cartografando as controvérsias que emergem nesse agenciamento para analisar os impactos que essa política pública provoca no ensino superior e demais actantes implicados nessa rede.

3.4 ASSOCIAÇÃO DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - ACAFE

A educação superior em Santa Catarina acaba de completar 100 anos. Em 1917 era fundado o Instituto Politécnico Catarinense, configurando-se como a primeira instituição de ensino superior do Estado, oferecendo cursos de Engenharia, Comércio, Farmácia e Odontologia.

Entre as décadas de 1940 e 1960, surgiram as Faculdades de Ciências Econômicas, de Odontologia e Farmácia, de Filosofia, de Medicina e de Serviço Social (PEGORARO, 2006). Em 1960 foi

fundada a primeira universidade no Estado, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nascida da agremiação de algumas faculdades isoladas já existentes em Florianópolis. Em 1965 foi criada a segunda universidade pública, por iniciativa do governo estadual, denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De acordo com Thomé (2003), na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado, também sem recursos financeiros, tomou iniciativas para a criação de um modelo alternativo próprio que pudesse interiorizar o ensino superior, até então concentrado na capital do Estado. Em parceria com as prefeituras municipais, promoveu a criação de fundações educacionais constituindo até hoje um modelo inovador desse tipo de organização no país¹³.

Nesse contexto, em 1974 era criada a Associação Catarinense de Fundações Educacionais, a ACAFE, uma organização com atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas para a educação no Estado de Santa Catarina.

De acordo com seu estatuto (2003), a ACAFE configura-se como uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos municipais (e também estaduais, com a integração da UDESC à rede) e tem como objetivo promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as instituições por ela mantidas, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

As 16 instituições do Sistema ACAFE (11 Universidades e 5 Centros Universitários) atendem juntas 53 cidades do Estado de Santa Catarina, dividindo-se atualmente em 14 IES caracterizadas como comunitárias¹⁴ e 2 IES públicas.

¹³ De acordo com a secretaria executiva da ACAFE (2018), o modelo ainda é considerado único no país pois congrega instituições genuinamente comunitárias (no Rio Grande do Sul há uma experiência de associação parecida, mas nem todas as IES são de origem comunitária, algumas são de origem privada) e reuni instituições que até hoje se mantêm com caráter comunitário (no Paraná as IES que tinham origem comunitária, foram estadualizadas).

¹⁴ São consideradas “comunitárias” as instituições de ensino que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, as seguintes características: estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; aplicam

Em dados organizados pela ACAFE disponíveis em seu site, em 2014 eram 142.293 estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação; 8.968 professores e 5.925 funcionários contratados; 925 cursos de graduação e 554 cursos de pós-graduação; 1.282 grupos institucionais de pesquisa e 4.694 projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica.

Esses números demonstram a importância do Sistema ACAFE para a educação superior no Estado de Santa Catarina e conseqüentemente para a educação do país, o que também é evidenciado por seu caráter comunitário, ao comprometer-se com o desenvolvimento da comunidade em seu entorno, por meio de programas e projetos de assistência e desenvolvimento das regiões onde as IES estão instaladas.

As IES comunitárias não visam ao lucro como as universidades privadas, as quais buscam realizar os interesses de proprietários ou grandes grupos, de capital aberto ou não, que têm como principal objetivo os resultados financeiros e econômicos da instituição. As IES comunitárias são instituições sem fins lucrativos, geridas por um conselho comunitário formado em geral por representantes de diferentes segmentos da sociedade civil local, ou regional, tendo como principal foco o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e o crescimento socioeconômico das regiões onde se localizam.

Além disso, essas IES apresentam uma característica jurídica muito específica: fundações municipais públicas de direito privado. Os professores e funcionários são contratados pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), mas o patrimônio constituído é um patrimônio público que pertence a cada um dos municípios.

Apresenta-se no Quadro 3 as IES que atualmente fazem parte do Sistema ACAFE e suas regiões de atuação.

integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; possuem transparência administrativa; e preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.

Quadro 3 – IES Sistema ACAFE

Instituição	Cidades em que possui campus
UNC - UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Canoinhas, Concórdia, Curitibanos, Mafra, Porto União, Rio Negrinho
FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Blumenau
UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Balneário Camboriú, Chapecó, Florianópolis, Ibirama, Joinville, Lages, São Bento do Sul
UNIFEBE - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE	Brusque
UNOESC - UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira, Xanxerê
UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	Joinville, São Bento do Sul, São Francisco do Sul
USJ - CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ	São José
UNIPLAC - UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	Lages, São Joaquim
UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Balneário Camboriú, Biguaçu, Florianópolis, Itajaí, Piçarras, São José, Tijucas
UNIARP - UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	Caçador, Fraiburgo,
CATÓLICA DE SANTA CATARINA	Jaraguá do Sul, Joinville
UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Chapecó, São Lourenço
UNESC - UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Criciúma
UNIBAVE - CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE	Orleans

Instituição	Cidades em que possui campus
UNIDAVI - CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAI	Ituporanga, Presidente Getúlio, Rio do Sul, Taió
UNISUL - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Florianópolis, Tubarão

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados dos sites das IES e da ACADEMIA

As IES do Sistema ACADEMIA representam um significativo campo de pesquisa, visto o número total de estudantes que as IES atendem e a representatividade de cada uma das regiões do Estado de Santa Catarina em que atuam.

Dessa forma, cartografar as controvérsias que emergem da oferta de 20% a distância nas IES do Sistema ACADEMIA, possibilita uma abrangente análise de como essa política pública vem se desenvolvendo no Estado de Santa Catarina, o que constitui uma importante fonte de dados para refletir estratégias que potencializem o acoplamento presencial-virtual não só em Santa Catarina, mas em todo o país.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

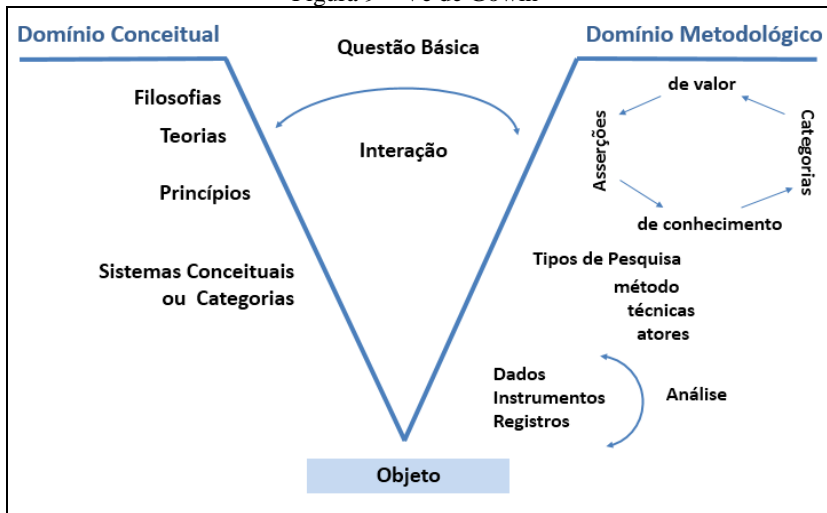
Na perspectiva da TAR, seguir os atores, rastrear as marcas deixadas pelo caminho e ouvir o que eles têm a dizer são premissas fundamentais para revelar as controvérsias que circulam na agência entre os mediadores, constituindo actantes e intermediários e provocando embates antes de suas estabilizações como caixas-pretas.

Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa foi desenhada de forma a atender a principal demanda da TAR que é rastrear e ouvir os actantes por meio da cartografia de controvérsias.

O desenho desse percurso metodológico pode ser visualizado no Vê de Gowin (1981), que adaptado por Catapan (2006), tem o intuito de guiar e descrever os procedimentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa acadêmica.

O Vê de Gowin, concebido por D. Bob Gowin em 1977, é um instrumento metacognitivo aplicável em diversas questões de estudo. Catapan (2006) realizou uma adequação tornando-o um mapa metacognitivo específico para realização de pesquisas. A utilização desse instrumento dá visibilidade gráfica ao projeto e serve de mapa topológico e dinâmico.

Figura 9 – Vê de Gowin



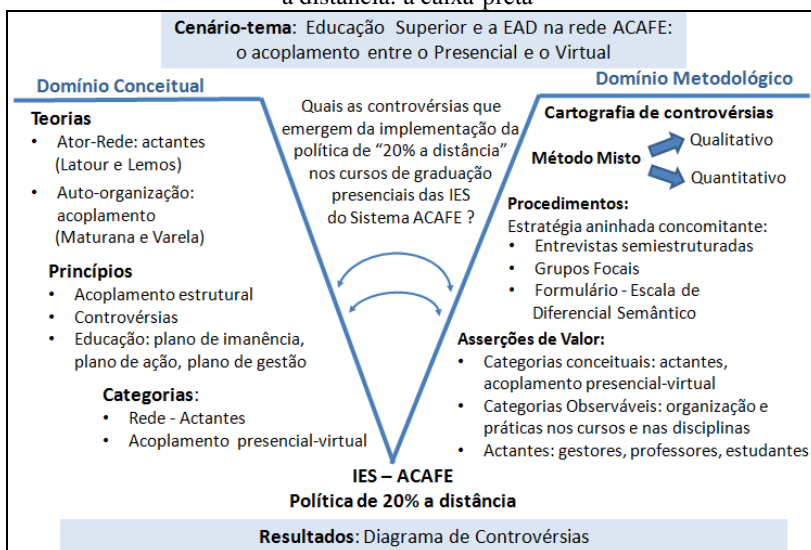
Fonte: Catapan (2006, apud RONCARELLI, 2007, p. 41)

No Vê de Gowin, registram-se os elementos fundamentais para a constituição da pesquisa, sendo que a cada movimento de ampliação ou verticalidade do estudo, o Vê pode ser reorganizado, não se configurando como um fim em si mesmo.

O Vê de Gowin, inicialmente, tem como base os seguintes elementos: questão básica, objeto de pesquisa, domínio conceitual e domínio metodológico, cada um com desdobramentos que se inter-relacionam e dão ao corpo uma visão gráfica da pesquisa (figura 9).

Para esta pesquisa, foram acrescentadas mais duas dimensões resultantes dos estudos realizados na aplicação desse mapa em pesquisas acadêmicas ao longo de 10 anos por Catapan (2006): cenário-tema e resultados. O mapa metacognitivo desenhado para esta tese é apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Mapa metacognitivo da pesquisa “Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa-preta”



Fonte: Elaborada pela autora com base em Catapan (2006)

O cenário-tema apresenta o contexto em que a pesquisa é desenvolvida: educação superior e EaD no Sistema ACADE, uma análise do acoplamento entre o presencial e o virtual por meio da política de 20% a distância implementada pelas IES da rede.

A questão norteadora da pesquisa é apresentada no centro do “Vê”: quais as controvérsias que emergem da implementação da política

de “20% a distância” nos cursos de graduação presenciais das IES comunitárias do Sistema ACADEMIA?

O que alimenta a resposta a esse problema de pesquisa é a interação constante entre o domínio conceitual e o domínio metodológico, que ancoram o objeto de pesquisa: o acoplamento presencial-virtual nas IES Comunitárias – ACADEMIA.

No domínio conceitual, apresenta-se os postulados teóricos que sustentam a tese: a TAR - Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994; 2012 e LEMOS, 2013) e o conceito de acoplamento estrutural, fundamentado na teoria de autopoiese de Maturana e Varela (1997, 2001). Os princípios que norteiam o estudo são o acoplamento estrutural, na perspectiva de um acoplamento presencial-virtual, as controvérsias que emergem desse acoplamento e os três planos estudados por Catapan (2001), que fundamentam toda e qualquer modalidade educacional, seja ela presencial ou a distância: plano de imanência – concepção pedagógica; plano de ação – a relação entre os actantes; plano de gestão – as condições exigidas.

No domínio metodológico, o Vê descreve sinteticamente o percurso metodológico escolhido para esta pesquisa. Adota-se a cartografia de controvérsias, abordagem didática de aplicação da TAR em pesquisas sociais, para análise das controvérsias que emergem da implementação da política de 20% a distância nas IES do Sistema ACADEMIA.

De acordo com Venturini (2010), a cartografia de controvérsias convida os estudiosos a usarem todas as ferramentas de observação à mão, podendo inclusive misturá-las sem restrições, com o objetivo de rastrear os actantes e cartografar todas as nuances da controvérsia estudada.

Nesse sentido, fez-se necessário estabelecer os procedimentos metodológicos que norteariam o estudo proposto, evitando que a premissa de Latour (apud VENTURINI, 2010. p. 4) “apenas olhe as controvérsias e conte o que vê”, gerasse equívocos quanto ao rigor científico desenvolvido na pesquisa.

Para rastrear os actantes estudados nesta tese, elegeu-se uma abordagem mista de investigação, que de acordo com Creswell (2007, p.35) é aquela em que:

o pesquisador baseia suas alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega

estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

O método misto se justifica por possibilitar à pesquisa um olhar sistêmico do campo pesquisado, evitando o desprezo de dados quantitativos, que podem ser extremamente úteis na caracterização dos actantes pesquisados por exemplo, ou a secundarização de dados qualitativos, fundamentais na escuta e no rastreio desses actantes.

No entanto, mesmo considerando importantes os dados quanti e qualitativos, os objetivos e postulados teóricos que sustentam esta tese sugerem o predomínio da abordagem qualitativa, o que é caracterizado por Creswell (2007), na coleta e organização dos dados, como “estratégia aninhada concomitante”.

Nessa estratégia, vinculada ao método misto de pesquisa, tanto dados quantitativos como qualitativos são coletados simultaneamente, mas ao contrário do modelo de triangulação tradicional, uma técnica aninhada tem um método predominante que guia a pesquisa, no caso desta tese, a abordagem qualitativa. De acordo com Creswell (2007, p. 220) “geralmente esse modelo é usado para que o pesquisador possa ter perspectivas mais amplas como resultado do uso de métodos diferentes”.

“Ter perspectivas mais amplas” é uma premissa extremamente importante em um estudo que tem por objetivo cartografar controvérsias, pois serão necessárias diferentes técnicas de pesquisa para cartografar os conflitos e embates que advém do agenciamento que conecta esses actantes.

Desse modo, para ouvir os actantes foram eleitas três técnicas:

- a) entrevistas semiestruturadas com os gestores das IES;
- b) grupos focais com professores e estudantes;
- c) formulário baseado em escala de diferencial semântico com professores e estudantes.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Como os gestores seriam os primeiros actantes a serem ouvidos, optou-se pela técnica da entrevista para que entrevistadora e entrevistados pudessem estabelecer uma relação mais próxima, facilitando o acesso às informações necessárias à pesquisa junto aos gestores e, posteriormente, junto aos professores e aos estudantes de cada IES.

De acordo com Boni e Quaresma (2005), entrevistas semiestruturadas são utilizadas quando o intuito do pesquisador é delimitar o volume das informações (o que se torna mais difícil numa “entrevista aberta”), obtendo um direcionamento maior para o tema da pesquisa, porém sem estabelecer uma estrutura demasiadamente rigorosa (característica da “entrevista estruturada”) que possa inibir os entrevistados e/ou restringir suas falas.

Além dos gestores, a pesquisa também teve como objetivo dar voz a professores e estudantes, actantes fundamentais nos projetos de implementação da política de 20% a distância nas IES. Para ouvi-los, a realização de grupos focais pareceu a técnica mais apropriada devido ao número de IES pesquisadas e também à possibilidade de uma análise não sistemática e isolada dos dados coletados, proporcionando uma interação entre os participantes que pudesse provocar debates interessantes acerca das proposições levantadas durante os encontros.

Barbour (2009, p. 17) afirma que os grupos focais se apresentam como uma técnica de pesquisa vantajosa em ciências sociais, pois “eles não somente permitem análises de declarações e relatos sobre experiências e eventos, mas também do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos”.

Por outro lado, ainda que a interação entre os participantes pudesse possibilitar debates importantes para a coleta de dados, fez-se necessário também estabelecer parâmetros de análise que pudessem, junto aos registros realizados nos grupos focais, apresentar índices e referências de análise dos rastros desses actantes.

Desse modo, ao final de cada grupo focal, foi solicitado aos participantes que respondessem a um formulário construído com base na escala de diferencial semântico. De acordo com Oliveira (2001) a escala de diferencial semântico é uma técnica adequada quando se deseja identificar percepções sobre determinado objetivo ou situação, sutis e difíceis de serem descritas e descobertas de outra forma.

A escala de diferencial semântico foi desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957) para mensurar o significado conotativo de conceitos. O método consiste em uma escala bipolar de pontos cujos extremos são definidos por um adjetivo ou uma frase adjetivada.

Frequentemente utilizada em pesquisas na área de marketing, essa técnica também vem sendo utilizada na pesquisa em educação, como em Roncarelli (2012), que desenvolveu em sua tese de doutorado um instrumento baseado na escala de diferencial semântico a fim de construir uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem.

4.1 RASTREANDO OS ACTANTES

A primeira ação para coleta de dados foi realizar um levantamento entre as IES do Sistema ACAFE com o propósito de mapear as IES que ofertavam, em seus cursos de graduação presenciais, a política de 20% distância, além de verificar as IES que autorizariam a realização da pesquisa proposta.

Por meio de um formulário eletrônico construído no *Google Forms*¹⁵, foi encaminhado aos pró-reitores acadêmicos das dezesseis IES um sintético questionário (Apêndice A) que contemplava:

- a) nome do respondente;
- b) cargo ou função na IES;
- c) identificação da instituição;
- d) se a instituição oferecia o modelo didático de 20% a distância em seus cursos de graduação presenciais;
- e) quantos cursos presenciais da instituição ofereciam 20% a distância;
- f) se a instituição gostaria de participar da pesquisa apresentada.

Nesse primeiro contato, onze instituições responderam ao formulário.

Quadro 4 – Dados do levantamento inicial entre as IES ACAFE

Responderam à pesquisa	Ofertavam 20% a distância	Quantidade de cursos que ofertavam 20% a distância	Interessados em participar da pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • 7 pró-reitores • 4 vice-reitores 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 IES Sim • 2 IES Não 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 IES em mais de 10 cursos • 2 IES em mais de 5 cursos • 2 IES em mais de 1 curso 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 IES Sim • 2 IES Não

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

¹⁵O *Google Forms* é um serviço disponível gratuitamente que possibilita a criação de formulários de pesquisa ou de coleta de opiniões, que pode ser enviado on-line aos participantes e permite a criação de planilhas e gráficos de visualização dos resultados.

Apesar do visível interesse entre as IES em participarem da pesquisa, visto que das onze instituições, nove haviam manifestado interesse na participação, o formulário não obteve retorno de todas as dezesseis IES do Sistema ACAFE, por isso a ação seguinte foi solicitar o agendamento de uma reunião com a diretoria da ACAFE para a apresentação da proposta de pesquisa.

A reunião foi realizada com o secretário executivo do Sistema ACAFE, Prof. Dr. Paulo Ivo Koentopp, que respondeu de forma muito positiva à proposta, afirmando, inclusive, ser esse um tema de grande relevância nas reuniões entre os dirigentes do Sistema ACAFE e os reitores de cada uma das IES, além de ser assunto recorrente nos encontros promovidos pela câmara setorial de ensino do Sistema ACAFE a qual congrega representantes de todas as IES.

Por intermédio da diretoria da ACAFE, foi possível realizar o contato com todas as dezesseis instituições (Quadro 5).

Quadro 5 – Dados do levantamento final entre as IES ACAFE

Responderam à pesquisa	Ofertavam 20% a distância	Quantidade de cursos que ofertavam 20% a distância	Autorizaram a realização da pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • 16 IES 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 IES Sim • 4 IES Não 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 IES em mais de 10 cursos • 2 IES em mais de 5 cursos • 2 IES em mais de 1 curso 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 IES Sim • 2 IES Não

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Desse modo, o rastreamento dos actantes foi conduzido nas 10 instituições que autorizaram a realização da pesquisa.

4.1.1 Caracterização das IES Participantes

As IES que integram o Sistema ACAFE mantêm um vínculo institucional entre si que possibilita um intercâmbio administrativo, técnico e científico na busca pela melhoria contínua de suas atividades nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

No entanto, ainda que mantenham esse vínculo por meio do Sistema ACAFE e tenham se originado a partir das mesmas características (fundações educacionais criadas por lei dos poderes públicos municipais e estadual), as IES se distinguem nas dimensões acadêmicas, de infraestrutura, financeiras e até mesmo culturais e sociais, visto o perfil das cidades em que cada instituição se desenvolveu.

Para preservar a identidade das IES estudadas, na apresentação dos dados a identificação das IES se dará de forma numérica: IES 1, IES 2, IES 3 e assim por diante.

Apresenta-se no Quadro 6 uma síntese das características das 10 IES participantes da pesquisa.

Quadro 6 - Caracterização das 10 IES participantes da pesquisa

	Número de campi	Início da oferta de 20% a distância	Credenciamento MEC para oferta de EaD	Total de estudantes matriculados nos cursos presenciais em 2017/1	Total de matrículas em disciplinas a distância em 2017/1	Número de disciplinas a distância ofertadas em 2017/1	Número de cursos que ofertaram disciplinas a distância em 2017/1
IES 1	10	2004	2009	15.425	1.388	5	14
IES 2	2	2010	2016	3.251	1.078	7	23
IES 3	3	2003	2003	15.966	9.093	41	48
IES 4	1	2005	2013	10.985	1.540	<i>Não informado</i>	<i>Não informado</i>
IES 5	6	2006	2004	6.569	1.555	8	17
IES 6	2	2007	2017	3.348	1.109	31	12
IES 7	1	2007	2017	2.752	419	1	17
IES 8	1	2004	2017	9.777	360	10	7
IES 9	7	2004	2006	19.813	3.202	69	26
IES 10	3	2017	2018	7.134	1.025	69	29

Fonte: Elabora pela autora com dados informados pelas IES participantes

A intenção desta pesquisa não é a de estabelecer um comparativo entre as IES do Sistema ACADE, entretanto, faz-se necessário a apresentação de um panorama, ainda que sucinto, de cada IES, visto que

as controvérsias cartografadas estarão intrinsecamente implicadas no contexto de cada instituição.

O quadro apresenta, por exemplo, que enquanto algumas IES iniciaram a oferta de 20% a distância já há algum tempo, como as IES 1, 3, 8 e 9, as quais implementaram o projeto entre 2003 e 2004, há instituições que estão nesse processo há pouquíssimo tempo, como a IES 10.

Outro dado importante é observar que das 10 IES, 8 iniciaram a oferta de 20% a distância antes do credenciamento junto ao MEC para oferta de cursos totalmente a distância¹⁶. Ou seja, a oferta de 20% a distância foi percebida pelas IES como uma oportunidade de experimentação e aproximação da EaD, para posterior solicitação de credenciamento junto ao MEC.

Considerando o semestre 2017/1, também é possível perceber a diferença entre o número de matrículas¹⁷ em disciplinas parcial ou totalmente a distância que constituem a política de 20% a distância em cada IES: duas IES apresentam menos de 500 matrículas, seis IES apresentam entre 1.000 e 1.500 matrículas, uma IES com aproximadamente 3.200 matrículas e uma IES com mais de 9.000 matrículas.

O número de matrículas inevitavelmente gera impactos na gestão dessas disciplinas nas IES. Quanto mais estudantes, mais disciplinas, mais professores, mais profissionais para conduzir o projeto, mais actantes movimentando a rede.

A partir de dados informados pelas IES, também foi possível elaborar um ranking dos principais cursos que estão inseridos na política de oferta de 20% a distância.

¹⁶ A oferta de até 20% de atividades/disciplinas a distância em cursos presenciais sem o credenciamento da IES para oferta de EaD é possível, pois nas Portarias que regulamentam a política de 20% a distância não se exige, da IES, o credenciamento junto ao MEC para oferta de EaD. A exigência do credenciamento só ocorre para oferta de cursos totalmente a distância, de acordo com as normas do atual decreto de regulamentação da EaD, Decreto nº. 9.057/2017.

¹⁷ Considera-se número de matrículas e não número de estudantes, visto que os sistemas acadêmicos das IES informam o número de estudantes em cada disciplina a distância, no entanto um mesmo aluno pode estar matriculado em mais de uma disciplina.

Quadro 7 – Ranking de cursos que ofertam 20% a distância

1º	Educação Física
2º	Administração
3º	Ciências Contábeis
4º	Pedagogia
5º	Psicologia
6º	Direito
7º	Engenharia Civil
8º	Engenharia Elétrica
9º	Enfermagem
10º	Ciências Biológicas/Letras

Fonte: Elaborado pela autora com dados informados pelas IES participantes (2017)

Os dados apresentam uma tendência nacional quanto aos cursos de graduação com maior número de estudantes no país. De acordo com dados do INEP (BRASIL, 2017), o Censo de Educação Superior 2016 apresenta que os cursos com maior número de estudantes no Brasil são Administração em 1º lugar, seguido de Direito, Pedagogia, Engenharia Civil e Ciências Contábeis. A escolha desses cursos para oferta de 20% a distância também possibilita a convergência de matrizes curriculares, o que consequentemente otimiza a oferta de disciplinas a distância pelas IES, como entre os cursos de Administração e Ciências Contábeis ou entre as Licenciaturas.

Surpreende no ranking dos principais cursos que estão inseridos na política de oferta de 20% a distância das IES o curso de Direito, visto geralmente como um curso tradicional, contrário a projetos que apresentem um viés de inovação, além dos cursos de Engenharia, que geralmente também são relacionados a uma abordagem tradicional de educação.

Entre as disciplinas, também pode ser observada a tendência de se eleger disciplinas que fazem parte do “núcleo comum” dos cursos de graduação ofertados pela IES, o que otimiza a oferta, visto que ofertando uma única disciplina, consegue-se englobar diversos cursos e impactar um número maior de estudantes.

Quadro 8 – Ranking de disciplinas ofertadas na política de 20% a distância

1º	Metodologia Científica
2º	Filosofia
3º	Sociologia
4º	Antropologia
5º	Administração
6º	Língua Portuguesa/Português
7º	Ética e Sociedade
8º	Empreendedorismo
9º	Didática
10º	Libras

Fonte: Elaborado pela autora com dados informados pelas IES participantes (2017)

A partir desse breve panorama, parte-se para a escuta dos actantes que movimentam essa rede de interações em torno da política de 20% a distância em cada IES: gestores, professores e estudantes, buscando uma análise mais ampla de como essa associação vem se desenhando.

4.1.2 Instrumentos para Rastreamento

Latour (2012, p. 257, grifo do autor) explica que a TAR é “antes de tudo um princípio de projeção abstrato para desenhar **qualquer** forma, não uma decisão arbitrária concreta sobre **qual** forma deve estar no mapa”. Seguindo esse princípio, a cartografia de controvérsias não recomenda a delimitação das controvérsias a serem estudadas a priori, mas a escuta dos actantes que manifestarão os conflitos que estão implicados na rede de associações em questão.

No entanto, ainda que a proposta fosse não restringir o escopo de observação das controvérsias, fez-se necessário construir uma organização para a coleta e análise dos dados, a fim de que o rastreamento dos actantes não se tornasse desconexo e apresentasse diagnósticos equivocados.

Para a construção dos instrumentos de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro para os grupos focais e escala de diferencial semântico), julgou-se coerente os pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Catapan (2001 e 2009) na análise dos três planos que, independentemente da modalidade de educação, estão

intimamente ligados em uma só dimensão: plano de imanência, que compreende a concepção pedagógica da modalidade educacional; plano de ação, que compreende as inter-relações entre os actantes; e o plano de gestão, que promove e organiza as condições de infraestrutura que sustentam a proposta pedagógica em questão.

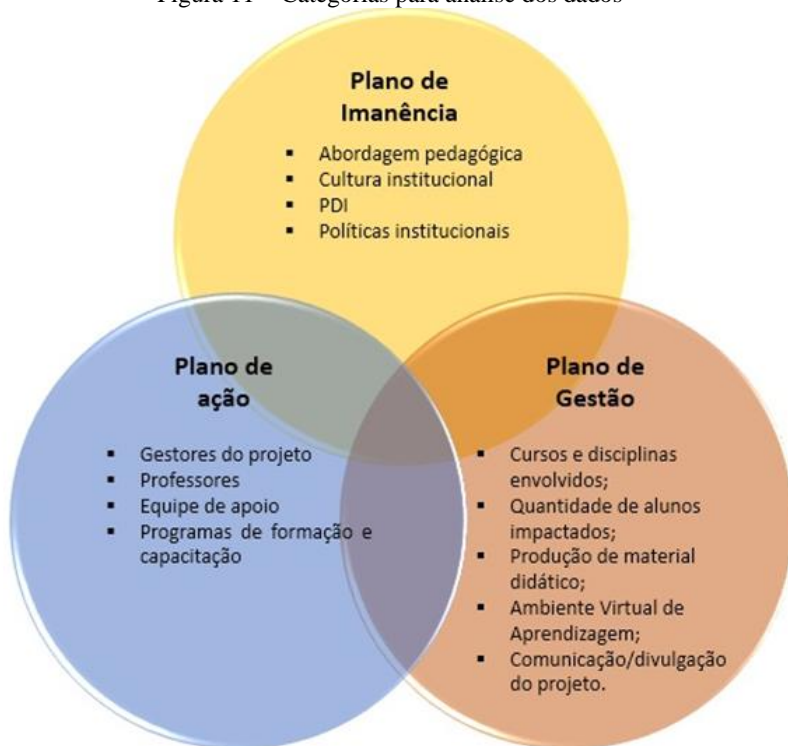
De acordo com Catapan (2009) a EaD requer em certa medida, uma diferenciação da modalidade presencial no que tange às dimensões da gestão e da mediação pedagógica, no entanto prescinde dos mesmos postulados que direcionam e potencializam toda e qualquer proposta pedagógica.

Esse entendimento apresenta total coerência com a concepção de acoplamento presencial-virtual defendida nesta tese, visto que as características de ambas as modalidades não são vistas como contraditórias ou conflitantes, mas como complementares, numa relação de reciprocidade em que ambas se potencializam mutuamente.

Nesse sentido, os instrumentos foram construídos de forma a evidenciar como os três planos estavam sendo contemplados nos projetos de oferta de 20% a distância nas IES. Com base nos três planos (plano de imanência, plano de ação e plano de gestão), foram construídas categorias que pudessem guiar a análise dos dados.

O desenho das categorias a partir dos três planos orientados por Catapan (2001) podem ser observadas na Figura 11.

Figura 11 – Categorias para análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de Catapan (2001; 2009)

Com base nessas categorias, foram construídos o roteiro de entrevistas com os gestores (apêndice B), o roteiro dos grupos focais realizados com professores e estudantes e a escala de diferencial semântico (apêndices C e D) aplicada ao final dos grupos focais com professores e estudantes.

4.2 OUVINDO OS GESTORES

Foi solicitado a cada IES que indicasse o gestor que poderia responder pelo projeto de implementação da política de 20% a distância nos cursos de graduação presenciais da IES, dando a opção aos gestores

para que a entrevista fosse realizada pessoalmente ou virtualmente, utilizando o *software Skype*¹⁸.

Em uma IES a entrevista foi realizada com o reitor da instituição, em outras três com o pró-reitor de ensino e nas demais IES as entrevistas foram realizadas com gestores indicados pela pró-reitoria de ensino, em sua maioria gestores do núcleo EaD da IES ou gestores específicos do projeto 20% a distância. Foram realizadas sete entrevistas pessoalmente e três entrevistas via *Skype*. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

4.2.1 Plano de Imanência

Catapan (2009) orienta que o plano de imanência constitui a base teórico-metodológica da qual emanam os postulados que direcionam e potencializam toda a organização e o desenvolvimento do processo pedagógico. Nesse sentido, as falas dos entrevistados foram analisadas por meio dos temas: cultura institucional, plano de desenvolvimento institucional (PDI) e políticas institucionais.

Baseadas em sua origem comunitária, a partir da criação de fundações educacionais pela administração pública de cada município, a maioria das IES são geridas por um conselho comunitário, formado em geral por representantes de diferentes segmentos da sociedade civil local ou regional, que têm como uma de suas principais missões a construção de projetos acadêmicos que contribuam com o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde se localizam.

Esse modelo de gestão comunitária criou uma cultura institucional com mecanismos muito parecidos aos das universidades públicas. Na maioria das IES do Sistema ACADE são realizados processos seletivos para a contratação de professores, que passam a ser “titulares” das disciplinas para as quais são contratados. A organização da estrutura organizacional por meio de regimentos, normas e resoluções também é uma prática comum em todas as IES, similar ao que acontece em instituições públicas.

Em todas as IES o projeto de implementação dos 20% a distância foi regulamentado por resoluções e normativas, aprovadas pelo conselho superior da IES, que estabeleceram regras para a oferta de disciplinas parcial ou integralmente a distância nos cursos de graduação presenciais.

¹⁸*Skype* é um *software* que permite comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. Disponível em <<https://www.skype.com/pt-br/>>.

Algo presente na fala de alguns gestores é a tradição de presencialidade das IES, relacionando essa tradição à cultura institucional:

Há uma resistência do corpo docente e do corpo discente em relação às metodologias e a não presença física, né? A questão da aula expositiva é algo que está muito incorporado na nossa realidade, dentro do contexto acadêmico e isso atrapalha bastante você utilizar atividades de interação que não sejam presenciais (IES 1).

O que continua sendo um desafio, é o desafio do novo mesmo, é que nossa cultura institucional é bastante baseada no presencial (IES 2).

A gente trabalha com a EAD no âmbito dessa história de presencialidade. Não foi um processo fácil, as resistências estão amenizadas hoje, mas elas sempre existiram e continuam existindo (IES 4).

Em 2012 começaram os debates sobre como nós poderíamos oferecer o ensino semipresencial numa instituição que tem uma forte proximidade com o norte e nordeste de Santa Catarina, que está há 53 anos apenas no ensino presencial, com uma ou outra experiência de semipresencial, mas tudo muito tímido. E pensamos, como faríamos a oferta do semipresencial com uma cultura institucional tão forte em torno do presencial” (IES 10).

Na maioria das IES participantes, a oferta de 20% foi a primeira aproximação da IES com a modalidade de educação a distância, o que de certa forma explica as dificuldades relatadas pelas IES na reconfiguração da cultura institucional que até então, estava consolidada na modalidade presencial.

A fala do gestor da IES 10 evidencia a preocupação da instituição em iniciar uma nova experiência em educação, visto que há mais de 50 anos o desenvolvimento dessa instituição havia se baseado exclusivamente na modalidade presencial. Uma preocupação compreensível, uma vez que “o novo” geralmente provoca inseguranças e incertezas.

Apostando na reconfiguração de suas práticas pedagógicas, as IES promoveram debates entre reitores, coordenadores e colegiados de curso o que, segundo os gestores, foi formalizado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

O Quadro 9 apresenta fragmentos textuais retirados do PDI atual de cada uma das IES, referentes à política de 20% a distância. Em alguns casos a menção é feita na descrição do projeto pedagógico da instituição, em outros casos na descrição de objetivos e metas ou ainda na descrição das políticas institucionais ou acadêmicas.

Quadro 9 – Menções do 20% a distância no PDI

IES	Extraído do item	Menções
IES 1	Projeto Pedagógico Institucional	“À luz desse entendimento, a XXX apoia o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, capazes de conectar a Instituição com a nova realidade local, regional, nacional e internacional. Nesse contexto de mudanças de complexo dimensionamento, estão sendo adotadas políticas inovadoras para a transmissão e produção do conhecimento, entre as quais destacam-se: a) a prerrogativa de oferecer 20% da carga horária dos cursos de graduação na modalidade a distância, possibilitando, desse modo, que as atuais e novas tecnologias de informação e de comunicação possam produzir melhorias significativas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem”
IES 2	-	Não faz menção explícita à política de 20% a distância.
IES 3	Projeto Pedagógico Institucional	“A XXX entende que os espaços de aprendizagem extrapolam a sala de aula, a relação professor-estudante e o calendário acadêmico, integrando atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços alternativos. Desta forma, a atuação do estudante no processo de ensino-aprendizagem se diversifica e intensifica, caracterizando-se como trabalho discente efetivo. Do mesmo modo, a atuação do professor não está centrada em si, mas na situação de construção de conhecimento; leva em conta a emergência de relações inéditas e a multiplicidade de recursos agregados durante o processo e ampliados com o aumento da rede de trabalho”

IES	Extraído do item	Menções
IES 4	Políticas Institucionais	“Fortalecimento da Educação a Distância na XXX, agregando conhecimento e formação com e para o uso das tecnologias da comunicação e informação. Representa uma modalidade educacional organizada por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação, com acadêmicos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. Na XXX contempla disciplinas a distância e semipresenciais. Define-se como disciplina a distância aquela que prevê um índice de carga horária a distância superior ao presencial, e como disciplina semipresencial aquela que prevê um índice de carga horária presencial superior à carga horária a distância”
IES 5	Metas	“Promover a articulação do ensino presencial com a educação a distância; Ampliar a utilização da modalidade a distância nos cursos presenciais”
IES 6	Objetivos	“Implantação em 20% da carga horária dos cursos na modalidade EAD”
IES 7	-	Não disponibilizado pela IES.
IES 8	Políticas acadêmicas	“Baseada em princípios de qualidade do ensino, a XXX pretende proporcionar, por meio da EaD, o acesso de novas demandas ao ensino de qualidade e à experiência adquirida ao longo de seus mais de 50 anos de existência, prevendo a integração da EaD com o ensino presencial. Considerando que o desenvolvimento tecnológico tem permitido criar estratégias pedagógicas diferenciadas, a XXX vem desenvolvendo atividades na modalidade semipresencial, oportunizando uma inovação como modalidade de ensino e aprendizagem em que o estudante e professor promovem o ensino superior direcionado à competência de gerar conhecimento. É por isso que a XXX concebe a EaD como uma modalidade de ensino na qual a mediação didático-pedagógica baseia-se no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que amplia os tempos e espaços de ensinar e aprender”

IES	Extraído do item	Menções
IES 9	Projeto Pedagógico Institucional	<p>“Além de cursos de graduação na modalidade a distância, a instituição oferta disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais, conforme preveem os seus projetos pedagógicos. As disciplinas a distância se caracterizam pela apresentação de um plano de ensino, previamente aprovado pela coordenação do curso, com mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizam recursos na modalidade a distância conforme determinam a Portaria n°. 1.134 de 10 de outubro de 2016 e Resolução n°. 014/Consun/2015. Sob tais determinações, há a oferta de disciplinas com no mínimo 5 e no máximo 9 encontros presenciais. A carga horária cumpria a distância pelos alunos varia entre 50% e 70% da carga horária total de cada disciplina cursada nesta modalidade, observado o limite de 20% da carga horária total do curso, conforme dispõe legislação do MEC. Nos encontros presenciais, além de atividades de discussão e revisão, são realizadas, obrigatoriamente, pelo menos, três avaliações distribuídas ao longo do semestre. A frequência dos alunos aos encontros presenciais é registrada em formulário próprio. São exigidos, no mínimo, 75% de presença nos encontros presenciais. Para a organização dessas disciplinas são obrigatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • no mínimo cinco encontros presenciais destinados à realização das avaliações e de outras atividades; • postagem de cronograma com a descrição das atividades presenciais e a distância; • elaboração de um plano de estudo de acordo com o modelo proposto pela coordenação de Educação a Distância”
IES 10	Objetivos estratégicos e Projeto Pedagógico Institucional	<p>“Projetos em andamento: Implantação de ensino híbrido, metodologias ativas e modalidade semipresencial” “Educação presencial: ocorre com a presença, em um mesmo ambiente físico, de estudantes, docentes e outros atores no processo de ensino e aprendizagem. Tal modalidade admite a realização de componentes curriculares e unidades de aprendizagem de forma semipresencial, isto é, com uso de TICs na mediação pedagógica”</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos PDIs das IES pesquisadas (2017)

As menções extraídas dos PDIs demonstram que a maioria das IES associa a oferta de 20% a distância à concepção de um projeto pedagógico inovador e à busca por práticas que estejam em consonância com o contexto multirreferencial que se vivencia na contemporaneidade.

Os textos evidenciam a busca das IES pela “articulação do ensino presencial com a educação a distância” (IES 5), afirmando, por exemplo, que a IES “apoia o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, capazes de conectar a instituição com a nova realidade local, regional, nacional e internacional, adotando políticas inovadoras para a produção do conhecimento” (IES 1) ou ainda que “os espaços de aprendizagem extrapolam a sala de aula, a relação professor-estudante e o calendário acadêmico, integrando atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços alternativos”, como afirma a IES 2.

Há também a preocupação de conceituar o modelo de convergência presencial-virtual proposto, como fazem a IES 4 e a IES 10, ou até mesmo uma descrição mais detalhada da organização pedagógica das disciplinas a distância ofertadas nos cursos presenciais, como faz a IES 9.

A IES 5 menciona a oferta de 20% a distância apenas descrevendo como objetivo “ampliar a utilização da modalidade a distância nos cursos presenciais”, sem explicitar os pressupostos que fundamentam a implementação do projeto e os resultados que pretende alcançar. E no caso da IES 2, não há menção no PDI sobre a política de 20% a distância, apenas sobre os cursos ofertados totalmente a distância pela instituição, sem descrição explícita da articulação com a modalidade presencial.

Algo que não é descrito formalmente no plano de desenvolvimento institucional, mas que faz parte da política institucional no que tange à política de 20% a distância é a escolha que cada IES faz com relação ao modelo de oferta.

Ou seja, com o limite de não ultrapassar 20% da carga horária total do curso, como as IES efetivam a oferta das disciplinas: parcial ou integralmente a distância? A oferta de 20% ocorre por adesão ou as pró-reitorias de ensino determinam quais disciplinas serão ofertadas em cada curso?

Nas entrevistas, identificou-se que cinco instituições oferecem disciplinas parcialmente a distância e cinco oferecem disciplinas totalmente a distância. Em algumas IES isso foi alterado com o tempo, ou seja, inicialmente as disciplinas eram ofertadas parcialmente a distância e depois passaram a ser ofertadas integralmente a distância.

Para gerenciar a oferta dessas disciplinas, percebe-se que as instituições seguiram entre dois caminhos distintos: adesão e definição institucional. Ou seja, cinco instituições implementaram 20% a distância determinando institucionalmente quais disciplinas das matrizes curriculares de seus cursos seriam ofertadas a partir deste projeto; e cinco instituições deixaram livre a seus professores e/ou colegiados de curso a adesão ao projeto, sendo que destas cinco, duas IES modificaram recentemente suas resoluções internas e passaram a determinar as disciplinas que seriam ofertadas a distância.

Sendo assim, pode-se afirmar que, atualmente, entre as dez IES que implementaram a política de 20% a distância, apenas três permanecem deixando livre aos seus professores e colegiados de curso a opção pela oferta de disciplinas na modalidade a distância.

Essa situação foi anunciada por Moran, Filho e Sidericoudes em 2005, ao afirmarem que as políticas de implementação de 20% a distância adotadas pelas IES se fundamentam basicamente em duas premissas: ou a do “voluntarismo”, quando a instituição deixa livre a adesão ao projeto por parte dos professores; ou a do “planejamento pontual”, quando a instituição oferta na modalidade a distância disciplinas que lhes criam problemas no cotidiano escolar: turmas de dependência ou disciplinas comuns a vários cursos, o que acaba flexibilizando a organização curricular dos cursos com liberação de alguns horários ou dias de aula e conseqüentemente liberação de salas físicas, além de resultados financeiros, que a partir da junção de turmas, causa a redução da carga horária docente.

Os autores acertam ao afirmar que no caso do “voluntarismo” a adesão geralmente parte dos professores mais motivados a inovar suas práticas pedagógicas, mas o relato dos gestores entrevistados também apresentou um dado preocupante: a adesão de alguns professores que acreditavam que a modalidade a distância seria uma modalidade “mais fácil” de ser ofertada aos estudantes, visto a não obrigatoriedade da presença física, utilizando-se dessa prerrogativa, inclusive, para solucionar problemas particulares de presença física na IES (como participação em congressos ou viagens agendadas, por exemplo).

Os professores passaram a usar isso de forma pessoa “ah, vou num congresso, vou agendar uma aula a distância, “eu tenho um compromisso, eu vou dar uma aula a distância” e muitas vezes isso nem estava no plano de ensino (IES 4)

Como era de liberdade do professor essa escolha, muitos não tiveram interesse, esse é um fato. Outra situação que nós observamos era que, alguns professores acabaram usando como uma estratégia para revolver algum problema participar “Ah, hoje eu não posso lecionar porque tem um compromisso, vou agendar uma aula EaD”, então, em alguns casos, desvirtuou do objetivo principal que era justamente utilizar uma metodologia diferenciada, que flexibilizasse o trabalho do professor, do aluno (IES 7).

Entre as IES que determinaram institucionalmente quais disciplinas seriam ofertadas a partir do projeto 20% a distância, confirma-se a hipótese levantada por Moran, Filho e Sidericoudes (2005), visto que em todas as IES que optaram por esse caminho, as disciplinas escolhidas se concentraram em disciplinas comuns aos vários cursos ofertados pelas IES: Metodologia Científica, Filosofia, Sociologia, entre outras.

Sabe-se que ao optarem pela definição institucional das disciplinas que integrarão um projeto como esse é praticamente inevitável que as IES desconsiderem os aspectos financeiros que implicam nessa escolha, pois ao optarem por disciplinas comuns a vários cursos, garantem otimização de recursos, concentrando esforços de produção de material didático, capacitação de equipe técnica/professores e preparação do ambiente virtual de aprendizagem para uma disciplina que impactará em um maior número de estudantes e cursos, o que conseqüentemente, possibilitará que mais estudantes da instituição estejam inseridos em um projeto que propõe uma reformulação de práticas pedagógicas tradicionais.

Nesse sentido, não se quer condenar as escolhas feitas por essas IES, mas enfatizar que a abordagem quantitativa não pode prevalecer sobre a abordagem qualitativa, fazendo com que a gestão desse projeto nas IES priorize resultados financeiros em detrimento da qualidade do projeto político-pedagógico da IES.

Sabe-se que muito além da descrição das políticas institucionais em documentos, resoluções e no próprio PDI, o plano de imanência se revela nos demais planos que compreendem a proposta pedagógica da IES: o plano de gestão e o plano de ação entre os atores.

4.2.2 Plano de Gestão

O plano de gestão promove e organiza as condições que sustentam as situações de aprendizagem propostas pelo projeto político-pedagógico de um curso, independentemente de sua modalidade educacional. Ou seja, nesse plano são mapeadas as questões relacionadas à infraestrutura tanto física quanto pedagógica da IES, as quais darão suporte ao desenvolvimento do projeto.

Nessa dimensão, foram definidos como temas:

- a) cursos e disciplinas envolvidos;
- b) quantidade de estudantes impactados;
- c) produção de material didático;
- d) ambiente virtual de ensino-aprendizagem;
- e) comunicação/divulgação do projeto.

Em todas as IES o processo de implementação iniciou por disciplinas ou cursos específicos, de acordo com o contexto de cada instituição. No Quadro 10 é apresentado um breve histórico de implementação em cada IES e a situação atual de cada projeto.

Quadro 10 – Breve histórico dos 20% a distância nas IES ACAFE

IES	Início da oferta	Breve histórico - 20% a distância
IES 1	2004	Escolheu duas disciplinas, “Metodologia Científica” e “Ética e Sociedade”, para oferta em todos os cursos da IES. Atualmente os colegiados de curso, em conjunto com a pró-reitoria de ensino, já definem na matriz curricular as disciplinas que serão cursadas a distância.
IES 2	2010	Escolheu disciplinas do núcleo comum e todos os cursos da IES passaram a oferecer essas disciplinas a distância. Atualmente permanece dessa forma.
IES 3	2003	Iniciou com a oferta de 1 disciplina piloto, no ano seguinte 2 disciplinas, depois 7, depois 15, a maioria das disciplinas da área da gestão. Atualmente são ofertadas 40 disciplinas nas mais diversas áreas, em sua maioria, desenvolvidas para os cursos 100% a distância que a IES oferece.
IES 4	2005	A implementação foi por adesão: os coordenadores de curso junto com seus professores escolhiam algumas disciplinas para ofertarem com carga horária a distância. Atualmente a IES determina institucionalmente quais disciplinas serão ofertadas a distância e também estimula que os colegiados de curso elenquem mais disciplinas que sejam ofertadas a distância.

IES	Início da oferta	Breve histórico - 20% a distância
IES 5	2006	<p>Iniciou com 2 disciplinas institucionais, para todos os cursos da IES, mas por resistência de professores e alunos, entre 2007 e 2008 as disciplinas voltaram a ser ofertadas na modalidade presencial.</p> <p>Em 2015/2 iniciou a oferta de disciplinas a distância do núcleo comum dos cursos, definidas institucionalmente pela pró-reitoria de ensino, o que permanece até hoje.</p>
IES 6	2007	<p>Elegeu 6 disciplinas do núcleo comum dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Licenciaturas.</p> <p>Atualmente permanece assim, mas estudam a ampliação do número de disciplinas e a inclusão de todos os cursos da IES no projeto.</p>
IES 7	2007	<p>A implementação foi por adesão: os professores poderiam solicitar que sua disciplina ofertasse carga horária a distância.</p> <p>Atualmente a IES define institucionalmente quais disciplinas serão ofertadas a distância. Em 2017/1 eram 6 disciplinas ofertadas para todos os cursos da IES.</p>
IES 8	2004	<p>O projeto iniciou com a publicação de uma resolução que possibilitava aos professores a oferta de disciplinas com carga horária a distância. Dessa forma a oferta se deu por adesão dos professores e dos colegiados de curso e permanece dessa forma até hoje.</p>
IES 9	2004	<p>A oferta iniciou pelo curso de Pedagogia da IES e se disseminou nos demais cursos do campus, no entanto a oferta sempre foi por adesão, ou seja, o professor junto ao colegiado do curso definia se sua disciplina teria carga horária a distância e qual seria a porcentagem.</p> <p>Atualmente permanece dessa forma e as disciplinas podem ter no mínimo 50% e no máximo 70% de carga horária a distância.</p>
IES 10	2017	<p>O projeto de implementação está em andamento. Iniciou com a adesão dos colegiados de curso em elencar algumas disciplinas que poderiam ser ofertadas na modalidade semipresencial. O colegiado em conjunto com o professor define a porcentagem de carga horária a distância que será ofertada em cada disciplina.</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas entrevistas dos gestores das IES ACAFE (2017)

Observa-se que em algumas IES a estratégia da gestão institucional foi iniciar por disciplinas pilotos (IES 3 e IES 6) que foram ofertadas em alguns cursos para que a experiência de oferta dessas disciplinas possibilitasse subsídios a reformulações necessárias no projeto, antes da ampliação para os demais cursos.

Outras instituições optaram pela escolha de disciplinas comuns a todos os cursos das IES (IES 1, IES 2, IES 5) para que a oferta pudesse alcançar um maior número de estudantes e professores. Estratégia ousada que pode, dependendo dos demais atores que interagem nessa rede, provocar dificuldades na execução do plano definido pela instituição, conforme relatou a IES 5, que por resistência de professores e estudantes tomou a decisão de voltar atrás e passou a oferecer as disciplinas novamente na modalidade presencial.

Em cinco IES a decisão foi de que os próprios professores, coordenadores e colegiados de curso optassem pela sua inserção no projeto. Em duas IES isso foi modificado ao longo do tempo e, atualmente, a pró-reitoria de ensino define as disciplinas que serão ofertadas a distância e em três IES a oferta dessas disciplinas continua sendo por adesão do professor e colegiados de curso.

Importante registrar que nas IES onde a oferta de 20% a distância acontece por adesão dos professores, a remuneração do professor não sofre alteração, não há alteração no número de estudantes nem na carga horária destinada à gestão da disciplina pelo professor. Nas IES onde as disciplinas são definidas pela gestão institucional, geralmente não há alteração no valor da hora-aula e nem na carga horária destinada à gestão da disciplina, mas há um aumento no número de estudantes, visto que esse tipo de oferta permite o agrupamento de turmas e cursos.

Quanto à produção de material didático, em todas as IES entrevistadas a opção foi por produzir internamente o material didático:

Material didático é todo produzido internamente e pretendemos que continue assim, para a gente valorizar o professor da casa. Se nós compramos, nós não valorizamos quem já está na casa. Nós temos que valorizar as pessoas que estão do nosso lado. Você pode terceirizar tudo na sua instituição, menos o seu objetivo. Perde-se a identidade da instituição, além de ser muito caro, então nós optamos por produzir internamente material. Também não significa que eventualmente a gente não contrate um terceiro para produzir o material, mas a opção primeira é produção interna (IES 6).

Nós não fizemos a opção por comprar o material didático de empresas, tudo foi produzido internamente [...]. Seria desconexo comprar um material didático que é usado do Amazonas ao

Rio Grande do Sul em uma universidade comunitária que tem um apelo local e regional muito forte e ao mesmo tempo a produção de um professor que é de fora, que não conhece a cultura institucional (IES 10).

O material foi produzido internamente. A gente juntou uma equipe de coordenação com experiência de gestão em EaD, professores na área de línguas para acompanhar, profissionais da área de jornalismo, fotografia e marketing, para preparar a parte de design. Acho que deu muito certo o projeto, porque a equipe se casou, é uma equipe multiprofissional e essa troca enriquece. E ficou um material muito bom. As comissões de avaliação fazem boas referências ao material. A gente criou uma identidade, tanto que fomos procurados por outras universidades do sistema ACADE e já estamos compartilhando material (IES 2).

O MEC não vê com bons olhos a compra de material... nas avaliações. Como eu tenho professores da casa, o material tem a identidade da casa, da Universidade XXX. Se eu compro o material é um professor de não sei lá onde que produziu o material e o meu professor vai ter que se adaptar ao material. No material produzido por nós, somos nós que estamos vendo o que o aluno precisa mais (IES 5).

Destaca-se na fala dos gestores o uso do termo “identidade”, relacionando a produção interna do material didático à preservação e valorização da cultura institucional.

Uma única IES (IES 5) relatou ter adquirido, no início da oferta de disciplinas a distância, material didático de fornecedores externos, no entanto a experiência foi tão negativa que o uso dos materiais durou pouco tempo e a IES investiu na formação de uma equipe interna para produção de conteúdo.

Ainda nessa perspectiva de “produção interna”, identificou-se nas entrevistas que metade das IES utiliza ambiente virtual produzido internamente e a outra metade utiliza o ambiente virtual *Moodle*, um

software livre que pode ser instalado em diversas plataformas e suporta utilização em grande escala.

De acordo com Martin Dougiamas (2016), programador australiano que criou o *Moodle* e hoje conta com colaboradores espalhados em todo o mundo, o *Moodle* é um *software* complexo, mas flexível e modular ao mesmo tempo, o que permite simplificar seu uso. Com um amplo conjunto de funcionalidades que permitem ao ambiente virtual de aprendizagem adaptar-se a diferentes estratégias pedagógicas, possibilita a personalização de sua interface, permitindo a alteração do tema padrão e dos elementos gráficos apresentados (logomarca, cores, estilos, etc) atendendo ao contexto e estilo de quem o usa.

A fala dos entrevistados em relação ao uso de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem produzido internamente ou a utilização de um ambiente totalmente customizado, como é o caso do *Moodle*, demonstra que a visão da IES é de que essa decisão contribui para a preservação da sua identidade institucional e para a valorização de seus profissionais, possibilitando a personalização do ambiente de acordo com as expectativas e necessidades do seu público, assim como acontece com a produção de material didático.

Ainda no plano de gestão, um fator de extrema importância é a comunicação entre os actantes, por isso os gestores foram questionados sobre como foi realizada a comunicação aos professores e estudantes sobre a implementação da política de 20% a distância nos cursos da instituição.

Quanto aos professores, as reuniões gerais realizadas no início e término do semestre e as reuniões de colegiado de curso e núcleo docente estruturante foram responsáveis pela comunicação sobre a implementação da política e também por debates em torno do tema.

Quanto aos estudantes, as IES que optaram pela definição das disciplinas que seriam ofertadas a distância, realizam a divulgação por meio do coordenador de curso, que ao apresentar o projeto de curso aos estudantes calouros, aproveita o momento para apresentar as disciplinas que serão cursadas na modalidade a distância, explicando como elas funcionarão. Em alguns casos, como relatado pelas IES 2, 5 e 10, são realizadas “aulas inaugurais” pelo próprio núcleo EaD, para apresentação do projeto e da metodologia das disciplinas.

Nas IES que optaram pela adesão dos professores e colegiados de curso, é o próprio professor que na primeira semana de aula, ao apresentar o plano de ensino aos estudantes, explica a proposta pedagógica e a metodologia de momentos presenciais e a distância da disciplina.

De acordo com os gestores, a preocupação da instituição é oferecer total apoio ao estudante, inclusive indo às salas de aula, para reforçar informações iniciais aos estudantes que cursarão, pela primeira vez, uma disciplina a distância:

A cada semestre, quando iniciam os calouros, a equipe vai de sala em sala explicando todo o funcionamento das disciplinas virtuais. Mostramos como tudo funciona, apresentamos o espaço virtual. Ou seja, existe um processo de capacitação, logo que o aluno entra na universidade (IES 3).

A equipe do NEAD passa em cada sala para estabelecer um contato mais próximo com os alunos, esclarecer possíveis dúvidas. E ainda, em algumas situações pontuais por solicitação da coordenação, acaba se voltando em alguma ou outra turma para esclarecer alguns pontos ou dúvidas que os alunos apresentam (IES 7).

Oferecer apoio e suporte a estudantes e professores é fundamental para o sucesso de um projeto como esse, que reconfigura uma cultura institucional, pedagógica e social tão arraigada na educação presencial. Essa dimensão de apoio aos atores está diretamente relacionada ao terceiro plano indicado por Catapan (2001): o plano de ação.

4.2.3 Plano de Ação

Nesse plano, onde são analisadas as inter-relações entre os actantes que compõem a rede, definiu-se como temas os responsáveis pela execução do projeto nas IES: gestores do projeto, professores e equipe de apoio.

A interação entre esses actantes tem fundamental importância na implementação do projeto, visto que é da relação entre equipe multiprofissional e professores e entre professores e estudantes que o principal objetivo do projeto e da instituição se concretiza: o processo ensino-aprendizagem.

Alguns gestores relataram que os projetos de oferta de 20% a distância se originaram em grupos de estudos organizados com professores internos que se interessavam pelo tema ou mesmo profissionais externos, que foram contratados com o objetivo de discutir

políticas de EaD e iniciar o processo de implementação de projetos relacionados à área.

Existia um grupo chamado “Educação Aberta”, aqui na universidade, que começou a fazer pesquisas em cima da educação a distância e de como poderia trabalhar metodologicamente nessa educação a distância. Em 2003 fez-se o primeiro experimento em uma disciplina na modalidade presencial com oferta a distância (IES 3)

Em 2003 foi composto um grupo de três professoras, uma contratada exclusivamente com esse objetivo, para iniciar as reflexões sobre educação a distância na XXX. Esse grupo trabalhava com a prerrogativa de trabalhar com o 20% para aprender sobre EaD (IES 4).

É bastante antiga essa discussão, se não estou enganado é desde 2002, com um grupo de trabalho constituído, documentação produzida sobre isso, com um debate sério mesmo [...]. Foi a partir desses vários estudos, que somente agora em 2017 iniciou-se a implementação do semipresencial de uma maneira mais transversal na instituição (IES 10).

Foram esses grupos de discussão que deram origem aos núcleos de educação a distância das IES, visto que em todas as instituições a oferta de 20% a distância prescindiu o credenciamento da IES para oferta de cursos totalmente a distância. Dessa forma, pode-se afirmar que as IES buscaram, como explicitado pelo gestor da IES 4 em seu comentário, “trabalhar com o 20% para aprender sobre educação a distância”.

Denominada de “NEAD - Núcleo de Educação a Distância” na maioria das IES, essa equipe também recebe outras denominações como “Unidades de Aprendizagem Virtuais”, “SEAD – Setor de Educação a Distância”, “DME - Divisão de Modalidades de Ensino” e “UNEAD – Unidade de Educação a Distância”. Independente do nome, as equipes foram se constituindo e ampliando sua atuação gradativamente. Hoje congregam profissionais de diferentes áreas e são responsáveis pelos projetos da EaD da instituição, não apenas no que tange ao 20% a

distância, mas também nos projetos de cursos de graduação, pós-graduação e cursos sequenciais ofertados na modalidade a distância.

Ainda sobre a formação das equipes multiprofissionais responsáveis pela implementação e condução do projeto 20% a distância nas IES, buscou-se verificar nas entrevistas informações quanto à capacitação das equipes e, principalmente, dos professores que atuariam nas disciplinas.

Os entrevistados, em sua maioria, afirmaram que as equipes participam de cursos de capacitação e aperfeiçoamento periodicamente. Em todas as IES, os gestores afirmaram que todo professor que passa a integrar o projeto 20% a distância precisa, obrigatoriamente, participar de um curso de formação especial sobre a modalidade a distância.

Além da formação inicial obrigatória, alguns relatos também afirmam que as IES organizam cursos de formação continuada para os professores, não apenas para professores que atuam na modalidade EaD, mas todos os professores da instituição, com o intuito de desenvolver competências necessárias ao professor, independentemente da modalidade de educação em que atue, além de disseminar a cultura *on-line* na IES, organizando cursos de formação para professores na modalidade a distância.

A XXX preza muito isso. Existe todo um processo de capacitação, de preparação do professor para ser docente a distância. Ele não é simplesmente alocado, existe todo um processo de capacitação que nós chamamos de capacitação inicial que mostra as funções do professor, o sistema tutorial da XXX e aí nós temos uma equipe de tutoria, que nós chamamos de tutoria da sede, que além de acompanhar o aluno ele acompanha também o professor, para dar todo o suporte (IES 3).

A capacitação ocorre de duas maneiras: tem um curso específico para tutores e professores de EaD, ou seja, para eu me candidatar a uma atividade em EaD, seja ela no curso totalmente a distância ou no curso presencial com atividades EaD, eu tenho que passar por uma capacitação obrigatória inicial. E dentro da capacitação regular dos professores, inclusive dos professores dos cursos presenciais, há atividades que também remetem ao uso da plataforma, que dão suporte a ele para trabalhar atividades que não sejam

presenciais, para que o professor do presencial possa utilizar elementos não presenciais para desenvolver com os acadêmicos (IES 1).

Temos incentivado que os cursos de capacitação para os professores, que geralmente ocorrem em fevereiro e julho, também sejam ofertados na modalidade a distância, para que o próprio professor viva essa experiência da distância e se sinta mais à vontade para lecionar nessa modalidade (IES 2).

Promover a integração dos professores que atuam na docência de disciplinas a distância e os que não atuam por meio de uma formação continuada e sistêmica, que não foque apenas nos professores que lecionam disciplinas a distância, mas em todos os docentes da IES, é uma ação de extrema importância para a disseminação da cultura on-line na IES e também para o acoplamento presencial-virtual defendido nesta tese, pois toda ação que aproxima, em vez de separar ou segregar, contribui para uma convergência realmente significativa.

4.2.4 Categorias não Criadas a Priori

Franco (2012) orienta que é necessária uma análise atenta das mensagens capturadas durante uma coleta de dados, para que índices subjacentes às mensagens, mesmo que não demarcados pelo pesquisador a priori, sejam identificados e analisados, visando a uma interpretação mais significativa do conteúdo.

A realização de entrevistas semiestruturadas fez emergir, como já esperado, categorias que não haviam sido criadas a priori, mas que não foram descartadas por estarem intimamente ligadas às categorias que estruturaram a coleta de dados, quais sejam o plano de imanência, o plano de ação e o plano de gestão.

Um dos temas identificado na fala de todos os entrevistados foi a “resistência de professores e estudantes”.

Na visão dos gestores, essa foi e continua sendo uma das principais dificuldades enfrentadas na gestão da oferta de 20% a distância nos cursos de graduação das IES:

Eu acredito que a grande dificuldade foi o aluno aceitar cursar uma disciplina a distância. Foi um

processo gradativo de conscientização e ele continua até hoje. De lutar contra a resistência “Poxa, mas eu me matriculei num curso presencial porque eu preciso estar no virtual?” Essa era a grande questão. Então acho que esse foi o principal problema, de conscientizar o aluno que para ele também seria uma experiência rica, afinal de contas ele vai sair da universidade hoje e vai encontrar ambientes *e-learning* em várias capacitações que ele tiver pela frente. O segundo impacto acho que foi a questão do professor. A gente também teve a resistência do professor, de acreditar nesse ensino a distância, de acreditar que ele funcionava. Esse também foi um outro processo, que hoje a gente já vê uma porta mais aberta, mas também foi uma resistência grande (IES 3).

Um gestor relata que em sua IES a resistência do professor acabou influenciando a resistência do estudante:

Você dizer para um aluno que ele vai fazer Metodologia Científica a distância, tendo o professor lá de um lado dizendo “isso não pode, não vai funcionar”, porque o professor acaba dizendo isso em sala. “Sociologia a distância, filosofia a distância, vocês estão malucos”, e isso foi sendo disseminado entre os alunos (IES 2).

Um dos gestores menciona o que para ele provoca a resistência dos professores:

Nós temos um projeto de que o aluno venha à universidade só 3 noites por semana, os outros 2 dias eles façam em laboratório e em casa, mas nós temos a resistência normal. O professor que acha que vai perder carga horária, que vai perder o emprego, e toda essa mudança de cultura, de adaptação, treinamento... demora um pouco. Primeiro tem que preparar eles para que eles se sintam à vontade para colaborar conosco (IES 6).

E o receio dos professores como mencionado pelo gestor da IES 6, em certa medida pode acontecer, como relata o gestor da IES 7:

O que acaba acarretando, é uma redução de professores, então isso gera preocupação. A gente tenta montar um quebra-cabeça para não trazer muito prejuízo para o professor, mas inevitavelmente acaba restringindo. Só para teres um exemplo, em Metodologia Científica nós tínhamos em média 8 professores, 8 a 10 professores entre titulares, substitutos e colaboradores, hoje nós estamos com apenas 2 professores.

Ou seja, há uma questão institucional na dimensão do plano de imanência, relacionada à tradição da modalidade presencial presente nas IES e também na trajetória escolar dos estudantes, que culmina em uma resistência natural a um novo modelo pedagógico com o qual professores e estudantes não estão familiarizados, além de uma questão na dimensão do plano de gestão, que é a sustentabilidade financeira da IES.

Como universidades comunitárias, as IES do Sistema ACAFE são instituições sem fins lucrativos, mantidas, principalmente, por recursos provenientes das mensalidades pagas por seus estudantes. Isso aumenta o desafio de seus gestores em administrar recursos financeiros para garantir a sustentabilidade da IES sem causar prejuízos à qualidade do ensino e dos projetos acadêmicos que desenvolve.

Por outro lado, um dos gestores apresenta um olhar positivo sobre a resistência:

Hoje olhando para trás, eu acho que as resistências foram importantes e acho que elas são necessárias. Porque eu acho que o Brasil vai pagar uma conta muito cara, por uma formação que está aí, um ensino praticamente sem pesquisa, os alunos não têm contato com nada disso, a gente tem que ter um cuidado em relação às práticas pedagógicas que desenvolvemos no ensino superior (IES 4).

Como espaço plural de diálogo e construção do conhecimento, as instituições de ensino precisam promover debates acerca dos projetos pedagógicos que deseja desenvolver, a fim de que, na perspectiva da TAR (LATOURET, 2012) todos os atores envolvidos sejam realmente actantes na agência que os conecta, e não apenas intermediários, sem ação.

O gestor da IES 10 também relata a importância do diálogo para a construção do projeto na IES:

A gente poderia ter feito “esse curso implanta isso, esse curso implanta aquilo”, mas não teria dado certo, porque aqui na XXX os professores se empoderaram dentro das suas disciplinas, isso é muito bom. Não como donos da disciplina, mas eles se entendem como profissionais daquela disciplina que tem algo a dizer. Então coisas “a rodo”, que vem de cima para baixo, tendem a não dar muito certo. Como o processo foi razoavelmente negociado, então tudo tem sido construído de forma muito positiva.

Um outro tema importante mencionado pelos gestores foi o “perfil do estudante”.

De acordo com o INEP (2017), com base nos dados obtidos pelo Exame Nacional de Desempenho (ENADE) 2016, o estudante do ensino superior no Brasil tem renda familiar de, no máximo, R\$ 2.640; é branco (51,7%); solteiro (74,4%); mora com pais ou parentes (54,6%); não trabalha (56,4%); não tem renda (54,5%) e se dedica no máximo a três horas de estudos semanais extraclasse.

Nesses dados gerais chamam a atenção a renda familiar, o que demonstra que programas de auxílio financeiro aos estudantes como Fies e ProUni continuam sendo utilizados pelos estudantes (os dois programas beneficiam 36,5% do total de estudantes que responderam à pesquisa), e também o tempo que os estudantes se dedicam aos estudos extraclasse.

Considerando que o número de horas diárias despendidas de estudo é baixo, visto que a maioria dos estudantes dedica no máximo três horas de estudo extraclasse por semana, esse período se torna ainda mais reduzido para estudantes trabalhadores de cursos noturnos, perfil majoritário entre os estudantes das IES do Sistema ACADE.

Esses estudantes se dedicam às atividades extraclasse quase que exclusivamente no horário previsto para as aulas presenciais, fazendo com que essas atividades fiquem em segundo plano:

O nosso aluno é um aluno trabalhador e daí você coloca essa questão do ensino a distância... se ele trabalha 8 horas por dia e ele se dispõe a vir na universidade à noite, que é o maior contingente

dos nossos alunos, teoricamente ele tem uma certa disponibilidade de desenvolver suas atividades naquele período em que ele está conosco e daí quando é que ele estuda além daquilo? Desses 5 momentos noturnos que ele está aqui? No final de semana, nos feriados, nos intervalos? Isso é suficiente? Essas coisas, elas são importantes, elas são o mundo real. Quando eu digo que um estudante de Medicina não é igual ao estudante de Pedagogia não é porque eles pagam uma mensalidade muito diferente, não é porque a vida profissional de um e de outro é muito diferente, é porque o nível de dedicação, o nível de cobrança, o volume de horas empregadas é muito diferente, e eu tenho que tratar essas diferenças de maneira diferente (IES 1).

O perfil do nosso aluno é trabalhador. Ele trabalha o dia inteiro para estudar à noite, diferente de um aluno da Federal. Você pega um aluno com uma deficiência de aprendizagem muito superior da de um aluno que entra na Federal e ainda tem o agravante dele trabalhar o dia inteiro e não conseguir se dedicar como deveria às atividades de todas as disciplinas e principalmente das disciplinas a distância (IES 2).

O aluno que é noturno ele tem dia e hora para estudar, porque nos outros momentos ele não está disponível para isso, então eu também tenho que lembrar disso quando vou estabelecer a forma da EaD, a metodologia da EaD. Eu não posso querer fazer atividades com ele à tarde, porque à tarde ele está trabalhando (IES 4).

É, os alunos vêm com essa visão de que EaD é fácil, não precisa estudar. Como a grande maioria dos nossos alunos trabalha durante o dia e vem para a faculdade à noite, não utilizam o horário dedicado à disciplina a distância para estudar e realizar as atividades, acabam também não fazendo isso nos finais de semana e, geralmente, quando cursam uma disciplina a distância pela primeira vez têm um desempenho médio ou ruim (IES 8).

Como mencionado pelo gestor da IES 1, é preciso considerar esses dados que fazem parte do contexto das IES. Ignorar o perfil do estudante e desconsiderar suas necessidades contribui para a construção de projetos desconectados da realidade dos estudantes, o que pode agravar sua resistência ao modelo pedagógico proposto pela IES.

Uma outra categoria identificada na fala dos gestores foi a “visão externa sobre EaD”:

A gente tem exemplos muito ruins aí na EaD. Na nossa região há um problema muito sério porque você escuta de quem contrata, a deficiência do aluno que passa pelo ensino a distância, tem uma crítica muito pesada na nossa região sobre os cursos de Pedagogia a distância, porque quem sente na pele são as prefeituras municipais, porque eles têm que fazer o processo de contratação para o concurso e aí a pessoa passa pelo processo, porque ela tem o diploma, mas quando ela chega em sala de aula ela não está preparada ... e aí é muito ruim, porque a qualidade do ensino começa a piorar lá no básico e é um círculo vicioso, acaba chegando aqui na universidade (IES 5).

Até porque existe um problema no Ensino a Distância. O modelo dos grandes grupos por aí, quando você busca um parceiro para o polo, você acerta o convênio e o percentual dele é por aluno. Então qual é o objetivo do cara que faz parceria? “Quanto mais alunos eu tiver, mais eu vou ganhar”. Então eles massificam o marketing e a metodologia fica por conta lá da gestão da Universidade. Então esse polo virá um facilitador para o aluno. Ele não está sendo avaliado pela qualidade do aluno que está saindo do polo dele, ele está sendo avaliado pela quantidade de aluno que ele coloca. O negócio é mercantilizado mesmo, são bilhões, lucratividade. Enquanto uma universidade comunitária como a nossa faz trabalhos e atividades para a comunidade, existem os outros que vão com um único objetivo, que é o mercantil (IES 2).

Ou seja, na percepção de alguns gestores, os cursos na modalidade EaD ofertados por outras instituições que, em alguns casos,

estão descompromissados com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, contribuem para a visão negativa que professores e estudantes possam ter sobre EaD.

Marchisotti et al (2012), no artigo “Preconceito dos brasileiros contra a Educação a Distância” realizaram uma revisão bibliográfica seguida de um levantamento com mais de 100 respondentes com o propósito de identificar as principais razões para a existência do preconceito com relação à EaD.

Os pesquisadores concluíram, com base na revisão bibliográfica de artigos publicados sobre o tema e nas respostas dos questionários, que dentre as principais razões para a existência do preconceito com relação à EaD destacam-se:

- a) falta de credibilidade: devido a sensação de haver fraudes, falta de controle ou mesmo respaldo das instituições que promovem EaD;
- b) falta de conhecimento: apesar de não ser nova, a modalidade foi recentemente incorporada ao contexto brasileiro e seu exponencial crescimento a coloca em evidência;
- c) baixa interação: a baixa interação presencial e possibilidade de se fazer *networking* é vista de forma negativa;
- d) baixa divulgação: preconceito devido à baixa divulgação dos cursos por parte das instituições e da própria modalidade de educação, principalmente quanto aos seus aspectos pedagógicos e de efetividade dos resultados;
- e) resistência ao suposto novo modelo de educação: a necessidade de se gerar novas competências para a EaD, tanto para professores como estudantes, gera resistência e consequentemente preconceito;
- f) percepção do não enquadramento da EaD para determinados cursos: a ideia de que cursos que tenham uma abordagem “mais prática”, como cursos na área da saúde ou nas engenharias, não podem ser a distância.
- g) corporativismo dos professores: professores que enxergam a EaD como um risco à manutenção do seu *status quo* conquistado ao longo do tempo nos cursos presenciais e que pode estar ameaçada por uma nova configuração didático-pedagógica.

Direta ou indiretamente, os resultados apontados na pesquisa de Marchisotti et al (2012) podem ser observados nas falas dos gestores com relação às dificuldades enfrentadas na implementação da política de 20% a distância nas IES.

Para ampliar esse debate, é de fundamental importância que os demais atantes dessa rede sejam rastreados.

4.3 OUVINDO OS PROFESSORES

O rastreamento dos professores foi orientado pelas mesmas categorias baseadas nos planos de imanência, de ação e de gestão, mas desenhadas em outros instrumentos de coleta de dados: grupos focais e aplicação de formulário baseado em escala de diferencial semântico.

Para realização do grupo focal e aplicação do formulário foram convidados entre 6 e 10 professores de cada instituição, apresentando às IES uma única exigência: que os professores participantes já tivessem passado, pelo menos durante um semestre, pela experiência de lecionar uma disciplina ofertada a partir da política de 20% a distância da IES, ou seja, ofertada parcial ou integralmente a distância nos cursos de graduação presenciais. Participaram dos encontros um total de 57 professores.

A partir da identificação registrada pelos professores participantes, verificou-se que 40% dos professores participantes estão na instituição há mais de 15 anos; 10% entre 10 e 15 anos; 15% entre 6 e 10 anos; 15% entre 3 e 6 anos e 20% entre 1 e 3 anos. Quanto ao tempo em que estão lecionando disciplinas parcial ou integralmente a distância, 52% está lecionando a menos de 1 ano; 35% entre 1 e 3 anos e os demais professores lecionam em períodos variados.

Os encontros foram realizados presencialmente, gravados e posteriormente transcritos. Em duas IES não foi possível a realização dos grupos focais por falta de agenda dos professores para a realização do encontro presencial.

Conforme orienta Barbour (2009), no início do encontro foram apresentados aos professores o propósito do grupo focal, um breve currículo da pesquisadora e os objetivos da pesquisa, reforçando que seus nomes não seriam identificados, além de assegurar a concordância entre os membros do grupo de que seria respeitada a confidencialidade dos debates realizados.

Uma vez que a escala de diferencial semântico registraria indicadores mais objetivos em relação às categorias definidas para a análise dos dados, na condução dos grupos focais optou-se por um debate mais livre entre os participantes, apresentando apenas algumas proposições que fomentassem a reflexão e o debate entre os professores sobre a temática proposta (20% a distância) e trouxessem à tona suas percepções sobre o assunto.

Nesse sentido, as proposições apresentadas pela pesquisadora foram:

- a) qual a visão sobre a política brasileira de 20% a distância (âmbito nacional)?
- b) qual a visão sobre a política de 20% a distância implementada na IES (âmbito local)?
- c) quais as potencialidades dessa política?
- d) quais as dificuldades mais emergentes?
- e) quais as perspectivas no futuro para a educação superior no Brasil?

No âmbito nacional, a maioria dos professores acredita ser uma política que traz muitos benefícios ao processo ensino-aprendizagem no ensino superior. Alguns professores destacaram a questão tecnológica:

Ela atende a uma demanda tecnológica. Em primeira mão, ela vem tentar suprir uma demanda para essa área. O aluno já trabalha, já vem de um mundo cada vez mais virtual e porque não usar essa ferramenta no presencial que é extremamente conservador e tradicional na metodologia e na didática? Acho que isso tem provocado uma mudança no processo ensino-aprendizagem (Professor da IES 5).

Um benefício é que com as disciplinas a distância os alunos conseguem usar novas tecnologias, então você constrói outros métodos de ensino-aprendizagem. Além do processo individual do aluno, pois estudando no ambiente virtual, ele vai trabalhar no ritmo dele, porque cada um tem a sua velocidade de aprendizado (Professor da IES 2).

Também houve menção aos benefícios que a convergência presencial-virtual pode trazer pela própria concepção didático-pedagógica que apresenta:

Eu acredito que o aprendizado de uma disciplina é muito mais do que o conteúdo que é abordado, a própria dinâmica de oferta, tanto na EaD quanto no presencial, é um aprendizado também. Se a gente pensa em competência e atitudes na educação, a forma como o processo acontece também é fundamental. Nesse sentido eu acho

extremamente positivo que a gente possa avançar com a questão da EaD (Professor da IES 7).

E, principalmente, menção à autonomia que a modalidade a distância pode provocar nos estudantes:

A EaD exige muito mais disciplina de estudo do que o presencial. No presencial ele tem o professor ali durante a aula toda à disposição e no EaD não, ele tem que ter autonomia, ele tem que buscar, porque nem tudo está pronto ali no material que é oferecido para ele. Ele tem que ir além (Professor da IES 2).

A EaD escancara um problema que no presencial a gente acaba mascarando, que é o aluno que não tem disciplina, que não tem autonomia. A gente fala muito em autonomia, no âmbito da educação, mas na prática a gente tem muito pouco. Os alunos são extremamente dependentes (Professor da IES 7).

Eu acho que os alunos são imaturos intelectualmente, então um componente EaD torna-se muito mais difícil para o aluno, porque o professor não está ali o tempo todo. Acho que está se formando um novo aluno e lá na frente, daqui alguns anos, nós vamos perceber que será um aluno com mais autonomia, autonomia de fazer, de questionar, de refletir (Professor da IES 1).

Considero que nesses 20% da carga horária do curso, nas disciplinas a distância, a gente consegue trabalhar a autonomia e a emancipação desse aluno, tendo em vista que a maior parte das pós-graduações *lato sensu* hoje no presencial não tem conseguindo fechar turma e conseqüentemente o aluno está indo fazer em EaD. Ele precisa construir essa disciplina da educação a distância para seguir seus estudos depois (Professor da IES 5).

Os professores também salientaram algumas ressalvas quanto à política de oferta de 20% a distância, como o alinhamento da política à missão da instituição e seu viés comunitário; a qualidade da metodologia implementada e a atenção especial que se deve ter quanto ao perfil do estudante, que por ter um histórico escolar calcado na modalidade presencial, tem, naturalmente, dificuldades para se adaptar à modalidade a distância:

As portarias vêm atender uma condição dos nossos alunos, mas independente das portarias, é preciso que os 20% estejam alinhados com a missão e a perspectiva da universidade, no seu aspecto regional especialmente. Nós, enquanto instituição, temos uma missão e essa missão está ligada aos processos pedagógicos dos cursos e é a partir desse planejamento que esses 20%, que legalmente o MEC oferece, deve ser planejado. Não pode ser algo desconectado de uma proposta de curso e sua relação com o contexto da sociedade (Professor da IES 8).

Eu acho que essa política é muito importante. No cenário atual da educação eu acho que é imprescindível até. Nós estamos indo para esse caminho e é um caminho que não tem volta. Ele tem, eu acho, que ser aprimorado. Ele precisa de melhorias, de visões desmistificadas de EaD, mas acredito que é o caminho. Se ele for oportunizado com qualidade, eu acho que é um caminho super importante para a nossa sociedade, que é uma sociedade virtual né? (Professor da IES 6).

Eu acho que nós temos que considerar nesse processo o perfil do aluno. Porque na verdade, esses alunos vieram para um curso presencial e daí eles se deparam com uma disciplina a distância. No nosso olhar, a gente está possibilitando uma inclusão desses alunos nas novas tecnologias, na dinâmica do tempo, na inserção deles nesse processo, só que para isso nós precisamos ter um trabalho mais intenso de conscientização, de motivação, para conseguir inseri-los nesse processo. Eu acredito que num curso totalmente a distância, eu acho que isso

muda um pouco porque o aluno já vem com essa intenção (Professor da IES 5).

Em um dos grupos, os professores levantaram também reflexões críticas quanto aos interesses das políticas públicas dos 20% a distância:

Eu imagino que uma lei que vem ampliar a oferta (referindo-se à Portaria nº. 1.134/2016) carrega consigo uma intenção, que parece ser inclusiva, mas eu sempre desconfio de uma inclusão sem parâmetros, sem mecanismos e principalmente controle, que para mim é um problema que existe no Brasil. Muitos setores, órgãos são descontrolados, então gera aversões, gera desvios de padrão. Porque nós vamos encontrar um mercado encantador, as pessoas estão preparadas para selecionar visualmente, pelos seus conhecimentos, o que tem qualidade ou não nesse mercado encantador? Então, ofertar sem mecanismos de controle, me parece ser um pouco precoce, quase um risco (Professor da IES 4).

Eu acho que vale a pena questionar quais foram as condições de produção dessa legislação, quais interesses estavam por trás? Foi algo discutido publicamente? Quais foram os comitês, quais foram os gestores, quem está por trás dessas decisões? Porque as experiências mostram que muitas decisões importantes da vida dos alunos, muitas vezes não passa pelo professor, são gestões administrativas puramente (Professor da IES 4).

Quando provocados à refletirem sobre a implementação da oferta de 20% a distância em suas respectivas IES, em todos os grupos foi relatada a resistência da comunidade acadêmica em relação à oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais. Independentemente da oferta das disciplinas, ser por adesão dos professores e colegiados de curso ou por determinação institucional, os professores relataram os conflitos gerados pela implementação dessa política nas IES:

Os 20% são uma ruptura. Tanto a XXX quanto as demais universidades da ACAFE tem uma cultura

presencial muito forte. Quem está se reconfigurando é a XXX, o professor e o aluno. Então ao mesmo tempo que nós professores estamos aprendendo a sermos professores da EaD, o aluno está aprendendo a ser aluno da EaD (Professor da IES 1)

Um aluno me perguntou num dia de prova o que eu achava do ensino presencial e do ensino a distância eu disse “Por quê?” Ele disse “Não, porque os meus professores são todos contra”, então a dificuldade de nós, enquanto professores que trabalhamos com EaD na instituição, estarmos motivando esses alunos uma vez que têm essa resistência por trás (Professor da IES 4).

Culturalmente está muito enraizado o presencial e para o aluno perder esse vínculo presencial, desmistificar que a EaD é fácil, leva um tempo (Professor da IES 6).

Lembro que uma vez recebi mensagem de uma aluna perguntando se a disciplina seria dada de forma correta por ser EaD, não com essas palavras, mas querendo dizer isso. Então há ainda um grande preconceito, não só da instituição em si, como também dos alunos da instituição (Professor da IES 3).

Primeiro os alunos não têm a cultura da EaD, segundo a visão de senso comum de que a EaD é fácil, devido aos maus exemplos, terceiro a dificuldade dele ter essa autonomia, de acompanhar os cronogramas, de realizar as atividades. Ele vem para a sala de aula, ele está ali dia a dia e tem, muitas vezes, motivações diferentes do que o próprio conhecimento em si. E daí quando ele não vai bem, ao invés de ele mesmo assumir a culpa ‘não, eu não estudei’, é mais fácil colocar a culpa na EaD (Professor da IES 7).

Alguns professores relataram que eles próprios apresentavam resistência à EaD antes de se tornarem professores nas disciplinas dos 20%:

Eu lembro que quando chegou eu tinha uma certa resistência. Mas daí eu procurei ver como funcionava, comecei a me inteirar e fui convidada para fazer parte do grupo. Porque eu também já era professora do presencial, então nada mais justo do que oferecessem para mim (Professor da IES 2).

Ainda temos colegas que têm resistência, mas acho que já está mudando, que estão abrindo a cabeça. Eu, há dois anos atrás, era totalmente contra e hoje eu sou totalmente a favor (Professor da IES 4).

Há uns dois anos eu pensava: nunca quero ser professor de EaD. Hoje eu quero fazer mais disciplinas. Pelo fato de ficar tudo muito bem organizado e tal, acabei gostando da experiência (Professor da IES 8).

Em uma IES, um professor relatou que em uma das reuniões do conselho administrativo da universidade, formado por representantes de diferentes segmentos da sociedade civil e regional, o presidente do conselho fez questão de manifestar sua oposição aos projetos de EaD desenvolvidos pela instituição, afirmando que nunca contrataria uma pessoa que tivesse um diploma na modalidade a distância. De acordo com o professor: “a gente disse, o senhor pode ficar tranquilo que não sai no diploma que ele fez um curso em EaD, o senhor nem vai saber” ao que outro professor do grupo acrescentou “E desde quando curso presencial é garantia de qualidade?”

Quando provocados a destacar as potencialidades dessa política, os aspectos mais citados foram o desenvolvimento da autonomia dos estudantes; a quebra de paradigmas, tanto dos estudantes quanto dos professores e da instituição; e a flexibilidade espaço-temporal.

Como potencialidade eu vejo principalmente a autonomia do aluno. A olhos vistos eles começam a entender o processo e começam a se mexer. E começam a buscar, a tentar resolver, a correr atrás do prejuízo. Depois que ele pega o ritmo da EaD, isso também começa a melhorar nas outras disciplinas (Professor da IES 2).

O avanço da EaD nos tira, como professores, da nossa zona de conforto, assim como tira o aluno também. A docência on-line é muito diferente de uma disciplina presencial. O próprio papel do professor está mudando (Professor da IES 7).

Traz mais disciplina ao professor. Ao preparar a disciplina a distância, eu preciso focar no planejamento. Quando você trabalha a disciplina em vídeo ou outras formas, tem que planejar tudo antes da disciplina acontecer, então acho que isso é algo que pode agregar uma eficácia na didática do professor do presencial (Professor da IES 5).

Uma coisa bacana é que às vezes o aluno vem para a aula presencial e não está muito a fim de ouvir o professor naquele dia. Isso pode acontecer. Na disciplina a distância ele escolhe a hora em que vai realizar as atividades, assistir à videoaula, então isso consequentemente pode trazer melhores resultados ao processo ensino-aprendizagem (Professor da IES 3).

Muitos alunos da nossa região moram distantes da IES, moram no interior, então com as disciplinas a distância é uma noite a menos que ele não vai ter que se deslocar para a instituição. Nesse ponto de vista vale muito a pena (Professor da IES 1).

Quanto às dificuldades mais emergentes da política de 20% a distância, os professores salientaram a falta de comprometimento dos estudantes com as atividades propostas nas disciplinas e as dificuldades de interação. Um professor menciona a “arbitrariedade” do modelo a distância, visto que uma mesma disciplina é ofertada para diversos cursos e estudantes.

O que eu sinto dos alunos é ainda essa falta de comprometimento em estar se dedicando ao estudo. E também a falta de comprometimento em respeitar o tempo em que as atividades estão abertas. A atividade fica aberta por 20 dias e depois que acaba o prazo eles ainda mandam

mensagem dizendo que perderam o prazo, mesmo após o envio de várias mensagens que encaminhamos lembrando do prazo (Professor da IES 1)

Eu sempre lecionei no ensino presencial, este é o primeiro semestre na EaD. Eu levei assim um choque, principalmente com relação à falta de interação com o aluno, eu sinto muito isso. Procura-se estimular, fazer toda uma introdução no fórum, já utilizei vídeos, mas o que eu percebo é que eles ficam esperando o máximo, quando um posta eles vão pela lógica dele e postam também. A gente consegue perceber que eles não assistiram ao vídeo e você fica assim, você não tem como dizer que não assistiram (Professor da IES 2).

O professor deixou de ser o protagonista, o dono do lápis, o dono do giz. E daí é uma barreira que dificulta a nossa transição de professor, do giz ou do pincel para a EaD, onde agora o protagonista é o aluno. E daí não dá para ter apostila defasada, o contato, a interação. Ou seja, não muda só o material que ele vai estudar, mas todo o formato do processo. É uma concepção diferente, que nos promove à extinção ou nos promove a readaptação como docentes (Professor da IES 5).

A gente sofre quando o nosso aluno não se desenvolve. Chega no final, às vezes o aluno não passa por causa de meio ponto, aí você vai ver ele não postou nenhum fórum, não participou de nenhum encontro, não teve nenhum esforço, aí não tem como ajudar, no sentido de arredondar nota. Porque nós não conhecemos a pessoa, é um nome que está ali postando (Professor da IES 8).

Eu vejo muita arbitrariedade na EaD, porque tem que ser para todos. Dentro da sala de aula presencial a gente consegue humanizar mais, você consegue ouvir o aluno, consegue ajudar ele num trabalho, protelar uma data e no EaD não, porque tem um sistema ali funcionando que é frio né? (Professor da IES 7).

Sobre as perspectivas para o futuro, em todos os grupos focais realizados ouviu-se de um ou mais professores a frase “a educação a distância é um caminho sem volta”.

Essa é uma frase que deve ser analisada com cautela, porque para alguns, pode ser encarada por uma perspectiva positiva, que visualiza o acoplamento presencial-virtual como uma possibilidade de inovação do espaço educativo e de reformulação de práticas pedagógicas tradicionais e ultrapassadas; mas para outros, pode significar apenas uma perspectiva de aceitação, como se a partir da impossibilidade de modificar tal proposta, não houvesse alternativa que não a aceitação da modalidade a distância. E a linha entre uma perspectiva e outra é muito tênue.

Muitos professores defenderam, em suas falas, serem totalmente favoráveis à convergência entre as modalidades presencial e a distância possibilitada pela política de 20% a distância, mas durante a interação nos grupos focais, acabaram tecendo comentários críticos à modalidade a distância:

O EaD é inevitável, uma boa parte do meu salário vem do EaD, e é importantíssimo hoje a gente entender isso, mas eu acho que o grande dilema está justamente em oferecer uma educação de qualidade. Precisamos avançar mais (Professor da IES 2).

Tem um elemento importante da educação que a EaD não dá conta, que é a questão da interação social. Quando um aluno decide fazer um curso superior, não é só para aquisição de conteúdos, que vão resultar em um diploma, a educação precisa de uma interação social, não só professor-aluno, mas no próprio ambiente escolar. É enriquecedor. Nos trabalhos em equipe que eu realizo com os alunos, eles compartilham experiência, compartilham informações muito mais à vontade do que individualmente em sala e a EaD perde isso, ela tem um caráter instrumental da educação que só pode ser evitado a partir do cara a cara. Pode ser que no futuro, haja mecanismos, ferramentas, holografias, agora o convívio... somos animais políticas por natureza, então a EaD não vai conseguir dar o retorno para o aluno que quer viver uma experiência de universidade (Professor da IES 4).

Se você pedir para mim, isso ou isso, eu prefiro o presencial, como professora, eu acho que eu consigo ser mais eficiente do que através de sistema. A interação presencial ainda traz mais humanidade, mesmo sabendo que a EaD é a modalidade do futuro. (Professor da IES 8).

Algo que também foi mencionado por mais de uma vez durante a realização dos encontros com os professores foi sobre a imagem negativa que se tem da EaD a partir de projetos realizados por instituições de ensino descompromissadas com a qualidade da educação ofertada. Essa situação, já levantada pelos gestores, foi ratificada por alguns professores:

Eu fui tutora num curso da UFSC em que eu tinha alunos do interior da Amazônia, então eles às vezes não tinham nem acesso à internet, eles mandavam cartas, então nesse caso a EaD é vantajosa. Agora fazer cursos a distância simplesmente para congregar 150 alunos numa sala, onde só tem um professor doutor que elaborou o conteúdo e os outros monitores ou tutores às vezes são até estagiários, que não há controle, isso é farsa, isso é transformar a educação em um mercado, e não é isso que o aluno quer, e não é isso que é útil para a sociedade (Professor da IES 4)

O estado brasileiro deu abertura às IES e isso tem muitas implicações, muitas condições políticas que estão por trás dessa situação. Como que o Sistema ACADE, que são comunitárias, estão situadas nesse universo, tanto das políticas públicas como da relação direta com o nosso aluno? Nós somos uma instituição que por um lado é pressionada por uma lógica de mercado absurda, que regem outras instituições que não convém falar aqui, mas há uma relação mercadológica e que o estado facilita esses tipos de organizações, mas como comunitária temos o compromisso com toda a comunidade em nosso entorno (Professor da IES 1).

O que às vezes atrapalha e acaba tendo esse preconceito com a EaD, são por causa de outras instituições que oferecem uma EaD sem qualidade. E isso acontece também no presencial, existem as instituições que primam pela qualidade e tem as que não. Então isso independe da modalidade (Professor da IES 6).

A fala do Professor da IES 6 corrobora a perspectiva desta tese ao olhar para a convergência presencial-virtual não como uma competição entre as modalidades, mas como acoplamento, onde ambas as unidades interagentes sofrem transformações e apresentam potencialidades e fragilidades que não são reforçadas por sua caracterização enquanto modalidade educacional, mas são decorrentes do seu processo de congruência interna e com o meio, assim como defendem Maturana e Varela (2001).

A fala do Professor da IES 11 também reforça a caracterização comunitária das IES. Percebeu-se que essa identidade comunitária está muito presente na cultura institucional, sendo sempre reforçada na fala dos professores que acreditam ser essa, uma das premissas que certificam a qualidade dos projetos pedagógicos construídos pelas IES.

A gente percebe que a nossa instituição quer manter a cara da universidade do curso presencial nas disciplinas a distância também. Porque esse é um diferencial da XXX, nossa instituição tem só um campus, é regional mesmo, tem como missão atender à comunidade e por isso não abre mão da qualidade (Professor da IES 4).

Após a realização dos grupos focais, todos os professores participantes responderam à escala de diferencial semântico construída com base nas categorias de análise que também fundamentaram a entrevista com os gestores das IES.



4.3.1 Escala de Diferencial Semântico – Professores

Para a escala de diferencial semântico foram construídas proposições relacionadas aos planos de imanência, plano de ação e plano de gestão e para cada proposição foram indicados pares de adjetivos ou frases adjetivadas que pudessem detectar impressões dos professores quanto à política de 20% a distância e todas as dimensões

implicadas nessa rede de associações. Responderam ao formulário um total de 57 professores, os mesmos que participaram dos grupos focais.

Para cada par de adjetivos foram apresentadas seis posições na escala, evitando que os respondentes selecionassem uma posição central que não evidenciasse de forma clara a tendência a um ou outro adjetivo. Além disso, os polos também foram misturados, o que de acordo com Preece, Rogers e Sharp (2005) é recomendado para que não se fortaleça uma possível tendência para um dos lados, positivo-negativo.

Figura 12 – Exemplo de Escala de Diferencial Semântico

						
Fácil						Difícil
Confuso						Claro
Agradável						Desagradável

Fonte: Elaborada pela autora

A posição logo após o adjetivo denota o adjetivo em si; a casa seguinte como “quase” e a terceira casa como “aproximação” à ideia representada pelo adjetivo.

Seguindo a premissa de que na escala de diferencial semântico o foco é a intensidade semântica que se distribui na escala entre os dois polos, serão apresentadas graficamente a posição de maior intensidade, ou seja, a posição com maior número de marcações realizadas pelos respondentes, na sequência, as posições com segundo e terceiro maior número de marcações. No apêndice E são apresentadas as porcentagens exatas de cada posição marcada pelos respondentes.










As três primeiras questões buscaram identificar a percepção dos professores quanto à oferta da política de 20% a distância para a instituição, para o curso e para os próprios professores.

Percebe-se que para a maioria dos professores a oferta dessa política para a instituição é “adequada”, “inovadora” e “recomendável”. Para o curso, a oferta também é “adequada” e “inovadora”, quase “recomendável” e quase “estimulante” (com uma parcela de professores identificando a aproximação com o adjetivo “desmotivador”).

Para o próprio professor, a percepção foi de que a política de 20% a distância é predominantemente “obrigatória”, “agradável” e “difícil”:

Figura 13 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 1













Para a instituição, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:

Adequada							Inadequada
Inovadora							Tradicional
Não recomendável							Recomendável

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 14 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 2











Para o curso, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância é:

Adequada							Inadequada
Inovadora							Tradicional
Não recomendável							Recomendável
Estimulante							Desmotivador

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 15 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 3

Para você, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:

Uma Escolha							Obrigatória
Agradável							Desagradável
Fácil							Difícil

Fonte: Elaborada pela autora










Em cada proposição foi disponibilizado aos respondentes um espaço para comentários espontâneos, caso julgassem necessário. Abaixo da proposição “Para o curso, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância” dois professores de IES distintas escreveram sobre a dificuldade de se estabelecer uma relação entre a disciplina e o curso, uma vez que a oferta da disciplina é institucional

(para vários cursos), o que impossibilita uma relação mais direta com o perfil profissiográfico do curso.

A quarta proposição questionou os professores sobre as possibilidades do modelo pedagógico das disciplinas. A grande maioria dos professores indicou que o modelo didático das disciplinas possibilita “autonomia”, “flexibilidade de tempo” e “flexibilidade de espaço” (Figura 16). Essa visão corrobora a percepção apresentada pelos professores durante os grupos focais, onde esses aspectos foram evidenciados.

Figura 16 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 4

O modelo didático de oferta das disciplinas possibilita:
















Autonomia							Dependência
Flexibilidade de Tempo							Limitação de Tempo
Flexibilidade de Espaço							Limitação de Espaço

Fonte: Elaborada pela autora

Na sequência, as proposições questionaram sobre a interação entre professor e estudantes e entre os estudantes. Os professores caracterizam a interação como “amigável” e quase “agradável”, mas também indicam que ela é próxima de “superficial”:

Figura 17 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 5

A interação com os estudantes é:

















Nenhuma							Alto grau
Amigável							Complicada
Intensa							Superficial
Agradável							Desagradável
Limitada							Proveitosa

Fonte: Elaborada pela autora

Quando questionados sobre a percepção deles quanto à interação entre os estudantes, a visão se torna um pouco mais negativa, indicando que a interação é quase “nenhuma” e “superficial”. Uma parte dos professores indicou aproximação com o polo “proveitosa” e outra com o polo “limitada”:

Figura 18 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 6

A interação entre os estudantes da turma é:

















Nenhuma							Alto grau
Amigável							Complicada
Intensa							Superficial
Agradável							Desagradável
Limitada							Proveitosa

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto às atividades de aprendizagem propostas, os professores apresentaram percepções positivas. Um professor da IES 2 fez uma observação afirmando que atividades práticas são raras, pois é muito difícil fazer com que os estudantes produzam, já um professor da IES 7 relatou que apesar de estar trabalhando recentemente com a disciplina, tem gostado das experiências que tem vivenciado nas atividades propostas como avaliação por pares, produção de vídeos e *podcasts*.

Figura 19 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 7

As atividades de aprendizagem que você consegue propor na disciplina na disciplina:




















Incentivam							Desestimulam
Criativas							Convencionais
Confusas							Bem estruturadas
Produtivas							Limitadas
Virtuais							Analógicas

Fonte: Elaborada pela autora

Os professores também apresentaram uma percepção positiva quanto aos materiais didáticos, indicando que os materiais “também são utilizados nas disciplinas presenciais” e que, inclusive, “contribuem com a modalidade presencial”, porém, indicam que a produção de material didático para disciplinas a distância é “mais trabalhosa”. Um professor da IES 4 registrou que os materiais são mais extensos, porém menos aprofundados e um professor da IES 2 afirmou que os materiais deixam de apresentar exemplos práticos e provocar a troca de informações que acontece em sala de aula presencialmente.

Figura 20 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 8














O material didático disponibilizado no ambiente on-line da disciplina é:

Coerente							Incoerente
Bem projetado							Pobre
Desinteressante							Atraente
Agradável							Desagradável
Elogiável							Modesto
Convencional							Inovador

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 21 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 9

Os materiais didáticos que você utiliza nessa disciplina:

Também são utilizados no presencial							Não servem para o presencial
Contribuem com o presencial							Não contribuem com o presencial
São mais reduzidos que os do presencial							São mais ricos que os do presencial
É mais trabalhoso							É mais fácil

Fonte: Elaborada pela autora

A avaliação do ambiente virtual de ensino-aprendizagem também trouxe percepções positivas dos professores, que se dividiram apenas no polo “linear-hipertextual”. Ainda que a maioria tenha indicado que o ambiente virtual esteja próximo de um ambiente “hipertextual”, alguns professores também apresentaram uma percepção de linearidade do ambiente:

Figura 22 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 10

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem no qual as atividades da disciplina são realizadas é:

Difícil				•	•	•	Fácil
Intuitivo	•	•	•				Obscuro
Amigável	•	•	•				Impessoal
Rico em Atividades	•	•	•				Reduzido
Desagradável				•	•	•	Agradável
Linear		•	•	•	•		Hipertextual

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao suporte da equipe de apoio que conduz a oferta de disciplinas a distância, que seriam os coordenadores e a equipe do núcleo de EaD das IES, os professores também apresentaram percepções positivas:

Figura 23 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 11

A equipe de apoio (núcleo acadêmico/coordenação EAD) oferece suporte:

Suficiente	•	•	•				Insuficiente
Contínuo	•	•		•			Raramente
Convencional		•			•	•	Atualizado
Indiferente				•	•	•	Amigável
Proveitoso	•	•	•				Limitado














Fonte: Elaborada pela autora

Durante as entrevistas com os gestores, afirmou-se que o processo de capacitação dos professores que lecionam disciplinas parcial ou integralmente a distância é desenvolvido com muita seriedade, sendo obrigatória a participação em programas de capacitação antes de iniciarem a docência nas disciplinas, além de capacitações periódicas que são ofertadas pelos núcleos de EaD da IES e pró-reitoria de ensino. Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a capacitação para a condução das disciplinas a distância.

Grande parte dos professores indicaram o curso como “necessário”, “estimulante” e “intenso”. Uma pequena parcela dos professores também indicou a capacitação como “insuficiente”:

Figura 24 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 12














O curso de capacitação realizado para ministrar aulas semipresenciais/a distância foi:

Necessário							Desnecessário
Estimulante							Desmotivador
Superficial							Intenso
Insuficiente							Suficiente

Fonte: Elaborada pela autora

Quando questionados sobre as políticas institucionais com relação ao papel do professor, a percepção dos professores também foi positiva, apesar da intensidade de respostas estar na posição de quase, como nos polos “valorizam”, “coerentes” e “adequadas” e na posição de aproximação no polo “estimulam”:














Figura 25 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 13

<i>As políticas institucionais com relação ao papel do professor:</i>							
Valorizam						Desvalorizam	
Desestimulam							Estimulam
Coerentes							Incoerentes
Adequadas							Inadequadas

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse contexto, também foi abordada a questão da remuneração dos professores na docência de disciplinas a distância. A maioria dos professores indicou que a remuneração é “menor que a do presencial”, ainda assim acreditam ser uma remuneração “satisfatória” e “estimulante”. Um professor da IES 1 registrou que a remuneração precisaria melhorar porque a modalidade a distância “dá muito mais trabalho que o presencial” e que acredita que os dirigentes da IES não tenham essa percepção. Um professor da IES 4 registrou que pelo fato das turmas serem maiores, os professores atendem muito mais estudantes (aproximadamente 150, de acordo com o professor) recebendo a mesma remuneração caso atendesse a uma turma de 50 estudantes presencialmente, o que na visão do professor compromete o trabalho pedagógico.

Figura 26 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 14

<i>A remuneração para a docência nas disciplinas semipresenciais e/ou a distância:</i>							
Maior que a do presencial							Menor que a do presencial
O mesmo vínculo							Outro vínculo
Satisfatória							Insatisfatória
Estimula							Desestimula

















Fonte: Elaborada pela autora

Questionou-se qual era, na visão dos professores, a importância da política de 20% a distância para a gestão institucional. A maioria dos

professores indicou que a política “faz parte do PDI” e que se torna quase uma “política prioritária”. Os professores se dividiram no polo “oferecem total apoio – desconhecem as necessidades”, mas a grande maioria entende que a intenção das IES é “ampliar a oferta” de disciplinas a distância em cursos presenciais:

Figura 27 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 15

A importância da política de 20% a distância para a gestão institucional:

Faz parte do PDI							Não faz parte do PDI
Uma política prioritária							Uma política como outra qualquer
Oferecem total apoio							Desconhecem as necessidades
Não oferecem condições adequadas							Investem em condições adequadas
Pretendem ampliar essa oferta							Pretendem reduzir essa oferta

Fonte: Elaborada pela autora

As duas últimas questões tiveram o propósito de averiguar a percepção dos professores sobre a educação a distância, questionando sua opinião sobre a relação entre professor-estudante na EaD (figura 28) e sobre a docência nessa modalidade (figura 29).

Quanto à relação professor-estudante os professores ficaram divididos entre os polos. Ainda que de forma geral a maioria tenha indicado uma percepção positiva, uma parcela de professores também se aproximou dos polos “negativos”, principalmente dos adjetivos “distancia” e “desestimula”.

Figura 28 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 16

A relação professor-estudante na educação a distância:

Distancia		•	•	•	•		Aproxima
Incentiva	•	•	•	•			Desestimula
Inova	•	•	•	•			Não inova
Não é confiável				•	•	•	Confiável

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à docência na modalidade a distância, os professores também se dividiram em alguns polos, como no polo “é mais difícil – é mais fácil”. Outro item que chama a atenção é a escolha entre “prefiro presencial – prefiro a distância”. A maioria dos professores indicou preferir a “modalidade a distância”, seguida de uma parcela de professores que se aproxima da “modalidade presencial”.

Figura 29 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 17

Ministrar disciplinas nessa modalidade:

É mais difícil	•	•	•	•			É mais fácil
É desestimulante				•	•	•	É motivador
É atualizado	•	•	•				É convencional
Prefiro o presencial			•	•	•		Prefiro a distância

Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, os professores foram questionados sobre sua participação na pesquisa. A maioria apresentou uma percepção positiva, indicando que ela havia sido “instigante”, que havia “despertado interesse pelo assunto”, que havia “acrescentado conhecimento” e que “participariam novamente”. Quatro professores registraram achar muito interessante a abordagem deste tema em uma pesquisa acadêmica, visto a necessidade que eles sentem em aprender mais sobre o assunto. Um professor da IES 10 afirmou que a discussão entre os colegas e depois a reflexão para

responder ao formulário fez com que ele repensasse sua prática, tanto nas disciplinas a distância quanto nas disciplinas presenciais.

Figura 30 – Escala de Diferencial Semântico Professores - Questão 18

Você gostou de participar dessa pesquisa:

Foi maçante				•	•	•	Foi instigante
Despertou meu interesse pelo assunto	•	•	•				Desmotivou meu interesse pelo assunto
Não representou nada de novo				•	•	•	Acrescentou conhecimento
Participaria novamente	•	•		•			Não repetiria a Experiência

Fonte: Elaborada pela autora

4.4 OUVINDO OS ESTUDANTES

Para o rastreamento dos estudantes, foram utilizadas as mesmas técnicas de pesquisa utilizadas para a escuta dos professores: grupos focais e escala de diferencial semântico.

Uma escala de diferencial semântico foi elaborada especificamente para a participação dos estudantes, no entanto, algumas questões foram propositalmente apresentadas de maneira muito similar às questões apresentadas na escala de diferencial semântica dos professores, justamente para que fosse possível comparar os pontos de vistas de professores e estudantes sobre uma mesma situação.

Para os grupos focais foram convidados entre 6 e 10 estudantes de cada IES, com a única exigência de que já tivessem cursado pelo menos uma disciplina na modalidade a distância em seu curso de graduação presencial. Em duas IES não foi possível a realização dos grupos focais por falta de disponibilidade de agenda para o encontro presencial com os estudantes. Participaram dos grupos focais e responderam ao formulário baseado na escala de diferencial semântico um total de 81 estudantes.

Assim como nos grupos focais com os professores, optou-se por um debate mais livre entre os estudantes, apresentando algumas proposições que fomentassem a reflexão e o debate: qual a opinião deles sobre a política brasileira de 20% a distância no Brasil (a pesquisadora

apresentou uma breve retrospectiva das leis e portarias que regulamentaram a oferta de 20% a distância no país), como a política foi implementada pela IES e quais as potencialidades e fragilidades dessa política.

No início dos debates, ao comentar a questão da política pública de 20% a distância em âmbito nacional, muitos estudantes indicaram que essa política está relacionada à redução de custos nas IES:

Eu acho que é política para redução de custos (Estudante da IES 1).

Eu não sou muito a favor não. Eu tenho que ter uma professora na frente, para ele falar, eu questionar e a gente interagir, para eu entender. Eu preciso disso. E eu vejo que esse tipo de aula (EaD) é mais uma redução de custo, porque quando você tem uma aula gravada, a instituição não vai ter um custo de ter um professor, de um prédio, de uma estrutura para se manter. Há quem aprenda com isso, muito bem, mas não é o meu caso (Estudante da IES 2).

A gente observa uma comercialização da educação. Você não vai mais para uma instituição de ensino com o objetivo de aprender, eles te vendem a ideia de que você vai fazer uma faculdade, que essa faculdade por ser a distância ou por ter disciplinas a distância vai ser bem mais fácil, que vai ser uma redução de tempo porque você vai poder estudar a hora que você quiser, e o resultado final de tudo isso é que a gente acaba não aprendendo (Estudante da IES 3).

Alguns também relacionaram ao desenvolvimento tecnológico vivenciado atualmente:

Acho que não agora, mas no futuro essa tecnologia toda tome conta. Tem gente que fala que talvez nem professores terão na sala de aula, então talvez o que eles estão querendo é habituar a gente às novas tecnologias (Estudante da IES 5).

Com certeza essa política quer explorar os benefícios que a tecnologia pode trazer. Hoje a

tecnologia facilita muito o estudo né? Eu posso estar na praia tomando sol e acessando e lendo o conteúdo da matéria. A gente perde tempo no trânsito, eu fico 40 minutos no trajeto de casa para o trabalho no ônibus, eu posso acessar o ambiente ler o conteúdo e responder as atividades (Estudante da IES 7).

Alguns estudantes relataram ser “contra” a política, por acreditarem que a escolha por um curso na modalidade presencial já denota a não afinidade com a modalidade a distância.

Eu acredito que se eu vim para um curso presencial, eu quero ele presencial, senão eu estaria lá num curso a distância. A gente percebe muita diferença de ensino (Estudante da IES 4).

Eu não acho interessante. Porque eu procurei um curso presencial porque eu tenho dificuldade com essa distância do professor. Eu não gosto, não me identifico. Eu consigo aprender quando estou na aula, no encontro uma vez por mês, mas quando eu estou longe, eu não consigo, por isso que eu procurei presencial. Então essas disciplinas acabam com o meu semestre (Estudante da IES 6).

Eu prefiro presencial. Se houvesse uma votação para tirar as disciplinas a distância, eu com certeza votaria para tirar todas as disciplinas a distância. A nossa forma de aprender, por ter escolhido o presencial, é presencial (Estudante da IES 5).

Chama a atenção a fala da estudante da IES 5 “a nossa forma de aprender, por ter escolhido o presencial, é presencial”. Como relaram gestores e professores, a tradição de presencialidade ainda está muito enraizada na concepção de aprendizagem dos estudantes. Para muitos, a modalidade presencial é sinônimo de aprendizagem e a modalidade a distância representa o contrário.

Essa visão é, inclusive, reforçada por alguns professores, como no relato da estudante da IES 2:

Até agora, na 4ª fase, estou fazendo uma matéria com o professor que foi professor na disciplina a

distância na 1ª fase. Ele disse ‘pessoal, nesta sexta-feira eu vou dar aula de Metodologia Científica para vocês presencial, porque eu sei que vocês não aprenderam nada na EaD (Estudante da IES 2).

No entanto, alguns estudantes reconhecem que as dificuldades de aprendizagem que podem acontecer na modalidade a distância, podem estar relacionadas ao perfil do estudante:

Eu acredito que a gente se sente mais obrigado a estudar porque a gente está vindo na aula. Não que isso seja certo, porque como alunos nós temos que ir atrás do nosso próprio conhecimento, só que já é difícil aprender, vindo na aula, tendo incentivo do professor, dos colegas, em casa é mais difícil (Estudante da IES 5).

Essa questão de estudar em casa, a gente tem a sexta-feira livre para as disciplinas EaD. Daí você tem um trabalho urgente que é para segunda-feira, daí o que você vai fazer, vai estudar EaD ou fazer o trabalho? Você vai fazer o trabalho para segunda. Aí você vai deixando para a última hora para fazer as atividades ou estudar a disciplina EaD (Estudante da IES 8).

Quando você está estudando a distância você se dispersa muito. Quando você está assistindo a videoaula, se aparece qualquer outra coisa, você já fica prestando atenção na outra coisa. Não vou dizer que não aprendi algumas coisas nas videoaulas, eu aprendi, mas tem que ter muito foco. Acho que é um problema nosso mesmo, de mudança de hábitos (Estudante da IES 1).

Na sala o professor está lá em exposição. Meio que a gente recebe tudo já meio pronto. Aí vai depender do que ele vai cobrar nos exercícios, nos trabalhos, que a gente vai ter que estudar mais para poder fazer. E a distância fica muito pela leitura do aluno, “se” ele ler, “se” ele estudar... mas é como ela disse, ela leu e não conseguiu absorver, então tem aluno que tem essa

dificuldade, tem aluno que não (Estudante da IES 3).

Alguns estudantes também relacionaram essa dificuldade ao fato das disciplinas serem “impostas” pelas IES e não, uma escolha do estudante:

É muito difícil porque a EaD, para nós, é imposta, eles chegam “sexta agora vocês têm uma disciplina a distância. Daqui dois meses apareçam aqui para fazer uma prova (Estudante da IES 5).

Quando a gente tem a opção de fazer a distância, eu acho super válido. Você ganha flexibilidade, pode ter um dia livre para estudar para a disciplina EaD ou outras. Agora nas disciplinas que você é obrigado a fazer, daí eu já acho complicado, porque alguns alunos não se adaptam a essa modalidade. E às vezes escolheram o curso presencial justamente por não se adaptar à modalidade a distância (Estudante da IES 3).

Eu concordo que a tecnologia é uma coisa inevitável, cresce cada vez mais, mas acho que não deveria ser obrigatório, deveria ser opcional. Tem as faculdades que já são voltadas ao ensino a distância, então quem tem mais facilidade já procura essas faculdades, até por elas serem mais baratas, acho que não deveria ser para nós obrigatório (Estudante da IES 8).

Eu acho que quem entra na faculdade já sabe que terá que ter disponibilidade para estar aqui as 5 noites, até porque, quando eu entrei, ninguém me falou que eu iria ter uma disciplina a distância, o que eu também acho muito errado. Aí me obrigam a fazer uma disciplina a distância que eu não quero, não gosto, conseqüentemente não aprendo (Estudante da IES 6).

É que não é uma coisa dada para gente, é uma coisa imposta. Se é um curso só EaD você já está se comprometendo com aquilo, mas uma vez que você se compromete para sair de casa e vir até

aqui, você quer estar aqui, aí essa matéria parece mais um complemento. Isso desgasta o aluno, ele não para para fazer aquilo, ele não enxerga como algo necessário para ele (Estudante da IES 2).

A fala do Estudante da IES 2 apareceu por mais de uma vez nos encontros realizados com os estudantes. A visão de muitos é de que as disciplinas cursadas a distância são um complemento aos estudos, não uma disciplina da matriz curricular do curso. O registro abaixo retrata explicitamente essa visão:

Eu lembro que na minha sala alguns alunos questionaram o coordenador se ganhariam algum certificado especial por fazer as disciplinas a distância. É como se as disciplinas não fizessem parte do curso (Estudante da IES 3).

Para um estudante da IES 2, inclusive, a EaD deveria ser dada como um “reforço”:

A EaD como reforço, seria super bem-vinda, assim como fazemos com vídeos que buscamos no youtube para complementar os estudos. Quando eu assisto eu penso, eu já vi isso, só estou reforçando, vendo a partir de outra explicação. Agora quando a disciplina é a distância e você só tem ela como recurso, não tem o professor em sala, se torna praticamente impossível aprender (Estudante IES 2).

Quando provocados a refletir sobre as potencialidades da política de oferta de 20% a distância, os estudantes destacaram a autonomia que a modalidade a distância provoca. Ainda que o termo “autonomia” não apareça explicitamente na fala dos estudantes, eles evidenciam as mudanças que ocorrem na postura do estudante diante das atividades propostas:

Às vezes a gente tem uma ideia e é diferente do que a gente pensa. Eu tinha uma ideia de que era fraco, que não ia ter a troca de informação, de que eu não ia conseguir fixar conteúdos como se eu estivesse com o professor em sala, mas pelo contrário, a disciplina que eu fiz foi muito intensa. Tinha bastante conteúdo, bastante atividades. Eu

precisei dedicar muitas horas de estudo. Correr atrás. Foi bem mais difícil fazer a distância, do que eu acho se fosse presencial (Estudante da IES 7).

Você vai para o ambiente virtual achando que será mais fácil, mas pelo contrário, é bem mais difícil, eu me dediquei muito mais. Tive que ler mais, tive que buscar mais. Então foi positivo, às vezes a gente se acomoda em sala de aula, mas no virtual a gente tem que ler mais, se dedicar mais (Estudante IES 3).

Mesmo não gostando, a gente acaba tendo que procurar saber mais. Se a gente quiser entender determinados assuntos a gente vai ter que se dedicar. Um concurso por exemplo, nós vamos ter que estudar sozinhos, então a gente tem que aprender a se virar. Mas eu acredito que mesmo nesse exemplo que eu dei, eu iria procurar um professor para me ajudar (Estudante da IES 6)

Alguns estudantes também comentaram sobre a possibilidade de vivenciar uma nova experiência:

Eu acredito que é uma questão de auxílio para os estudantes. Quando eu fiz a disciplina eu vivi uma experiência nova, que sai da sala de aula, é algo diferente. (Estudante IES 3).

Eu acho válido a EaD, acho que a gente tem uma experiência, para saber como é. Eu não quis fazer um curso totalmente a distância, mas com uma disciplina no curso presencial eu posso experimentar (Estudante da IES 4).

E como já mencionado por gestores e professores, uma das potencialidades destacadas pelos estudantes foi a flexibilidade:

Eu acho que flexibiliza. Eu posso fazer as atividades da EaD ou outros trabalhos no dia em que teria aula presencial da disciplina que é a distância (Estudante da IES 6).

A vantagem é que a pessoa fica no seu domicílio e tendo uma internet, consegue interagir. A desvantagem é que a pessoa tem que ser meio autodidata, porque não terá ninguém do seu lado para tirar dúvida (Estudante da IES 2).

Para pessoas que moram longe é bom, mas ao mesmo tempo, têm pessoas que moram longe, mas querem vir para cá para ter as aulas presenciais (Estudante da IES 1).

Quanto às fragilidades da política de 20% a distância, os estudantes destacaram a mudança no processo de mediação pedagógica. Parece incomodar nos estudantes a interação que acontece (ou não acontece) entre eles e o professor nas disciplinas a distância:

O ser humano nasceu para ter contato com outra pessoa e uma vez que ele não está ali com alguém para se comunicar, não é a mesma coisa. É a mesma coisa que você estar conversando comigo aqui ou me mandar uma mensagem. A resposta que eu te der não vai ser igual, não vai ter o mesmo sentido, a mesma interação. Tem a questão da expressão corporal, do tom de voz, a emoção (Estudante da IES 2).

Tem o professor XXX, que é um ótimo professor, ele está ali explicando, falando, e ele percebe se a gente entendeu ou não. Ele olha para a gente e diz “vamos parar, vamos ver o que está acontecendo, vocês não estão entendendo”. Às vezes a dúvida é de um, mas quando ele pergunta em sala de aula eu estou aprendendo também. Na EaD você lê lá, faz a atividade, fecha e diz ‘beleza, acabou, deixa eu fazer minhas outras coisas’. Então você só vai levando a matéria a distância, cumprindo atividade (Estudante da IES 5)

Para nós que seremos professores é muito importante ter o contato cotidianamente com os professores. Porque você acaba se inspirando através de alguns, algumas atitudes que você vê e pensa “que legal, isso eu vou usar quando eu for

professor”, e na EaD esse contato fica prejudicado (Estudante da IES 6).

Muitos estudantes também comentaram quanto à sobrecarga de atividades que eles recebem durante o semestre, o que acaba dificultando a dedicação às disciplinas a distância:

A gente já tem uma vida sobrecarregada, trabalha o dia inteiro, sai do trabalho correndo para não chegar atrasado, mas ainda assim às vezes chega, tem trabalho para entregar... meu Deus, é muita coisa. Às vezes eu saio da faculdade e não sei nem onde eu deixei o meu carro, e daí vem o EaD e é mais uma coisa para se preocupar (Estudante da IES 2).

Eu acho que a apostila é muito pesada. Tem lá 100 páginas, fica muito difícil estudar tudo isso. Se fosse uma matéria presencial a gente ia trabalhando (fez movimentos com as mãos para indicar “aos poucos”), mas na EaD é sempre muita coisa, fora os trabalhos das disciplinas presenciais (Estudante da IES 5).

Algo muito comentado entre os estudantes é a escolha das disciplinas para oferta na política de 20% a distância. Um estudante comentou que acredita que as disciplinas a distância são construídas de forma muito genérica e isso prejudica a aprendizagem:

A matéria a distância se torna muito genérica. Minha disciplina de Metodologia Científica não foi voltada ao curso de Direito, sendo que eu vou trabalhar muito com documentos e teria que ter essa visão da disciplina voltada para o meu curso. Muito provavelmente essa disciplina foi reproduzida para todos os cursos da universidade do mesmo jeito. Por isso que a gente acaba perdendo um pouco do interesse (Estudante da IES 2).

A percepção da maioria dos estudantes é de que algumas disciplinas podem ser ofertadas na modalidade a distância, outras não:

Tem disciplinas que você tem que ter o professor te explicando, porque é um assunto muito complexo. Ética e Sociedade, por exemplo, que é uma disciplina do núcleo básico, não demanda tanto de um professor, agora disciplinas mais específicas precisam ser presenciais (Estudante da IES 1).

Tem algumas matérias do nosso curso que são obrigatórias, mas que não tem necessidade de ser presencial. Tem uma disciplina que eu fiz presencial e que agora é a distância e eu posso dizer que no presencial ela não me agregou nada, então quer dizer, essas matérias que não são essenciais para o curso, eu concordo que elas possam não ser presenciais (Estudante da IES 5)

Tem algumas matérias que são essenciais para o nosso curso que não tem como ser a distância, porque eu estou procurando um curso presencial para ter o professor ali, para eu vir à noite e estudar tal assunto naquela noite. Talvez a distância eu não vou me aprofundar, eu não vou tirar tempo para fazer isso. Mas aquelas matérias que não agregam no curso não têm necessidade de serem presenciais (Estudante da IES 2)

Além de tudo isso que já foi falado, as disciplinas EaD ultimamente têm sido disciplinas muito importantes para o nosso curso. Essas disciplinas precisam ser presenciais, pois serão muito utilizadas quando estivermos trabalhando na área (Estudante da IES 6).

Chama atenção a visão que os estudantes têm sobre o porquê de uma disciplina poder ou não ser ofertada dentro da política de 20% a distância. De certa forma, essa visão reforça a questão já destacada aqui, de que os estudantes veem as disciplinas a distância como um complemento e não como uma disciplina importante na matriz curricular do seu curso.

Falas como “matérias que não agregam no curso não têm necessidade de serem presenciais” denotam uma percepção de que, para os estudantes, a educação a distância é adequada para disciplinas não interessantes ou importantes. Em disciplinas importantes ou “específicas

para o curso”, como dizem os estudantes, a modalidade presencial é a mais apropriada.

Em alguns grupos, surgiu a oportunidade de questionar os estudantes se a resistência à modalidade a distância se dava pela ausência de experiências com essa metodologia de ensino-aprendizagem antes da educação superior, na educação básica por exemplo.

Alguns estudantes concordaram que sim:

Se a gente fosse mais acostumado com o ensino a distância, provavelmente a gente ia gostar mais, ia se dedicar mais e aprender mais, do que chegar na faculdade assim “ah, eu nunca tive ensino a distância e agora vou ter, meu Deus como que é isso (Estudante IES 1).

Eu acho que a gente não tá preparado, na graduação, para a educação a distância. A gente acabou de sair de um modelo de ensino médio que é totalmente presencial. Então quando a gente faz uma disciplina a distância, a gente vai para um modelo completamente diferente que a gente não tá acostumado. A gente não tem aquele instinto de pesquisar, de ler um livro, de ler outro livro, de acessar todos os links que os professores passam, de estudar em casa sozinho. A maioria dos alunos só estuda em sala de aula, tira 7.0 na prova e acha que está arrasando. A gente só vai criando esse instinto de pesquisa e de estudar extrassala para o final do curso (Estudante da IES 3).

Já outros opinaram que não enxergam a EaD como uma modalidade adequada no ensino médio:

A EaD não se aplicaria ao ensino médio. Eu já tinha preguiça de fazer quando era presencial, imagina a distância (Estudante da IES 1).

Não vejo como viável aplicar EaD no ensino médio. Não há maturidade para isso. Se na faculdade a gente já tem dificuldade, imagina no ensino médio (Estudante da IES 4).

Um registro feito por alguns estudantes foi a questão da aceitação, ponto também levantado na conversa com os professores. Ou seja, para muitos estudantes a alternativa foi aceitar a oferta de disciplinas a distância, mesmo a modalidade não trazendo, na visão deles, uma experiência totalmente positiva:

As disciplinas são obrigatórias, então não tem muita escolha, ou faz ou não se forma, mas se eu tivesse o poder da escolha, faria todas as disciplinas presenciais (Estudante da IES 3).

A gente acaba se adequando. A gente tem que fazer, então a gente faz, mas não que a gente goste (Estudante da IES 5).

Eu acabei acostumando, acho que a maioria dos alunos acabou acostumando, mas não é uma coisa boa, eu prefiro presencial (Estudante da IES 6).

No grupo focal realizado na IES 2, um dos estudantes participantes apresentava deficiência visual. Aproveitando essa oportunidade, o estudante foi questionado sobre sua experiência pessoal na condução da disciplina a distância:

Tive muitas dificuldades. Às vezes na videoaula o professor dizia “olhem aqui no slide” e eu não sabia o que estava escrito e não conseguia entender. O formato das apostilas não era acessível para mim. Eu tinha o maior transtorno para pedir ajuda para buscar as apostilas on-line e transcrever. Nos fóruns também, os programas que utilizo para me auxiliar não conseguiam interagir com o portal da faculdade, então eu acabava sendo dependendo de terceiros para aproveitar a matéria. E daí acabava que eu fazia porque tinha que fazer, mas não conseguia aproveitar o máximo do que a matéria oferecia. Fechei as matérias com 100%, mas se me perguntar o conhecimento que eu levei, não foi nem um pouco satisfatório (Estudante da IES 2).

Esse registro é muito importante, pois evidencia as dificuldades que uma pessoa com deficiência visual enfrenta na modalidade a

distância. Ofertar condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, seja ela visual ou de qualquer outro tipo, é uma obrigação das instituições de ensino. A Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é bem clara quando institui em seu Art. 8º que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, deverão “prover os meios necessários para o atendimento educacional especializado, a acessibilidade física e de comunicação e, ainda, recursos didáticos e pedagógicos, tempo adicional e flexibilização de atividades e avaliações, de modo a atender às peculiaridades e necessidades dos alunos com deficiência” (BRASIL, 2015).

Desse modo, todas as IES precisam assegurar as condições necessárias a todos os estudantes, independente da modalidade educacional ofertada.

4.4.1 Escala de Diferencial Semântico – Estudantes


















Após a realização dos grupos focais, os estudantes foram convidados a responder uma escala de diferencial semântico sobre suas experiências com as disciplinas cursadas na política de 20% a distância.

Assim como realizado com relação à apresentação dos dados coletados entre os professores, serão apresentadas nos quadros a seguir as posições de maior intensidade, ou seja, a posição com o maior número de marcações realizadas pelos respondentes e na sequência, as posições com segundo e terceiro maior número de marcações. No apêndice F são apresentadas as porcentagens exatas de cada posição marcada pelos respondentes.

A primeira proposição buscou a percepção geral dos estudantes com relação à política de 20% a distância. Como já identificado nos dados coletados entre gestores e professores, na maioria das IES a matrícula nas disciplinas é “obrigatória”, o que, possivelmente, contribui para a visão da maioria dos estudantes que marcaram que essa oferta é “inadequada”.

No polo “estimulante-desmotivador” houve um equilíbrio entre os estudantes, assim como no polo “não recomendável-recomendável”. Já com relação à “inovação”, houve uma tendência entre os estudantes de perceber essa política como mais inovadora, que tradicional:

Figura 31 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 1

<i>A oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:</i>							
Opcional							Obrigatória
Adequada							Inadequada
Estimulante							Desmotivador
Tradicional							Inovador
Não recomendável							Recomendável

Fonte: Elaborada pela autora
















No espaço para comentários espontâneos dos participantes, alguns estudantes registraram a insatisfação quanto ao fato da disciplina ser obrigatória. Um Estudante da IES 5 registrou “não concordo com as matérias EaD serem obrigatórias. Existem faculdades voltadas para esse método, então acredito que quem prefere esse método procura essas faculdades”. Um Estudante da IES 2 afirmou que “pode ser uma oportunidade interessante, mas deveria ser facultativo e mais como um reforço”. Outros dois estudantes também registraram que a escolha de cursar a disciplina deveria partir do estudante.

A partir da categoria “comunicação com os estudantes”, dimensão importante no plano de ação e gestão da política de 20% a distância, os estudantes foram questionados sobre as informações apresentadas a eles no início do semestre, principalmente ao cursarem pela primeira vez uma disciplina dentro dessa metodologia. A percepção dos estudantes foi, em sua maioria, positiva, ocorrendo uma divisão de opiniões mais explícita apenas no polo “desmotivadora-incentivadora”.

Entre os registros, um Estudante da IES 4 registrou ter achado a apresentação da metodologia da disciplina “desorganizada e mal explicada”; uma Estudante da IES 2 comentou que ficou com muitas dúvidas durante a apresentação e que teve que saná-las sozinha, com a ajuda dos colegas:

Figura 32 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 2

A apresentação do modelo pedagógico da disciplina no início do semestre e demais informações sobre sua estrutura e organização foi:

Confusa							Clara
Satisfatória							Insuficiente
Desmotivadora							Incentivadora
Oportuna							Inoportuna















Fonte: Elaborada pela autora

Quando questionados sobre o modelo didático das disciplinas a distância, os estudantes também mostraram uma percepção em geral positiva, no entanto uma pequena parcela de estudantes também indicou aproximação com os itens “dependência” e “limitação” de tempo e espaço.

Um Estudante da IES 2 registrou “tem a vantagem de poder estudar em casa, mas prefiro contato em sala, com o professor e com os colegas”.

Figura 33 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 3

O modelo didático de oferta das disciplinas no modo a distância possibilita:
















Autonomia							Dependência
Limitação de tempo							Flexibilidade de Tempo
Limitação de espaço							Flexibilidade de Espaço
Maior custo							Menor custo

Fonte: Elaborada pela autora

Os estudantes foram questionados sobre a interação com o professor e a interação com os colegas de turma. Em ambas as situações, predominou entre os estudantes a percepção de que não há interação; de que ela é “amigável”, porém “superficial”. A maioria assinalou que a interação com o professor é “esporádica” e com os colegas de turma é necessária, porém mais “dispersiva”:

Figura 34 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 4




















A interação com o professor é:

Nenhuma							Alto grau
Amigável							Complicada
Superficial							Intensa
Contínua							Esporádica
Desagradável							Agradável

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 35 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 5

A interação entre os colegas da turma é:

Nenhuma							Alto grau
Amigável							Complicada
Intensa							Superficial
Desagradável							Agradável
Necessária							Dispensável
Mais produtiva							Mais dispersiva


















Fonte: Elaborada pela autora

Os estudantes foram questionados sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas. Uma parcela dos estudantes acredita que os conteúdos sejam “mais extensos” e, na mesma proporção, uma parcela de estudantes assinalou uma aproximação com o polo “menos extensos”.

Houve uma aproximação com o polo “mais limitados”, além da percepção de que os conteúdos são “mais difíceis”. Um estudante da IES 5 registrou que o “conteúdo acaba se tornando mais difícil por não ter um professor nos acompanhando presencialmente”.

Figura 36 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 6

Os conteúdos trabalhados na disciplina tornam-se:







Mais extensos							Menos extensos
Mais limitados							Mais diversificados
Mais impressos							Mais on-line
Mais fáceis							Mais difíceis
Mais atualizados							Mais convencionais

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto às atividades de aprendizagem, percebeu-se uma tendência à marca de aproximação na escala aos aspectos negativos, assinalando que as atividades de aprendizagem propostas são “desestimulantes”, “repetitivas”, “confusas”, “diretivas” e “tradicionais”. Uma Estudante da IES 2, registrou que “se as respostas às atividades fogem do que é descrito na apostila, muitas vezes a questão é considerada errada”.

Figura 37 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 7

As atividades de aprendizagem propostas na disciplina:

Incentivam							Desestimulam
São criativas							São repetitivas
Bem estruturadas							Confusas
Diretivas							Interativas
Atuais							Tradicionais

Fonte: Elaborada pela autora

Questionou-se também sobre a percepção dos estudantes quanto ao material didático disponibilizado. A maioria dos estudantes indicou que o material didático “tem mais textos” e prevalece o formato “digital”. Além disso, indicaram aproximação com os polos “desinteressante”, “desagradável” e “modesto”:

Figura 38 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 8

O material didático disponibilizado na disciplina é:

Impresso							Digital
Tem mais textos							Tem mais imagens
Desinteressante							Atraente
Agradável							Desagradável
Elogiável							Modesto

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao retorno dado pelo professor ou tutor em relação às dúvidas encaminhadas pelos estudantes, de forma geral os estudantes apresentaram uma aproximação com os polos positivos, como “rápido”, “claro” e “satisfatório”. Ficaram divididos proporcionalmente apenas entre os polos “oferecido pelo professor” e “oferecido pela equipe”, o que é natural visto os modelos de apoio pedagógico adotados por cada IES, visto que em algumas IES o próprio professor da disciplina é o tutor e em outras IES há a figura do professor da disciplina e também a do tutor, que acompanha a turma respondendo às dúvidas dos estudantes.

Figura 39 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 9

Quando tenho dúvidas sobre o conteúdo da disciplina, o retorno é:

Rápido							Demorado
Claro							Confuso
Satisfatório							Insatisfatório
Oferecido pelo professor							Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)




















Fonte: Elaborada pela autora

Quando solicitado que apresentassem uma percepção sobre o ambiente virtual de ensino-aprendizagem, a maioria dos estudantes caracterizou o ambiente como “fácil” e próximo de “intuitivo” e

“atraente”. Para a maior parcela de estudantes, o ambiente virtual de aprendizagem também está próximo de “confuso”, “desagradável” e “modesto”. Nessa questão, o aluno com deficiência visual da IES 2 registrou que “devido a minha condição, o ambiente virtual tornou-se praticamente inacessível”.

Figura 40 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 10

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem no qual as atividades da disciplina são realizadas é:













Difícil							Fácil
Intuitivo							Obscuro
Bem projetado							Confuso
Desinteressante							Atraente
Agradável							Desagradável
Elogiável							Modesto

Fonte: Elaborada pela autora

Os critérios de avaliação das disciplinas a distância foram, de forma geral, avaliados de forma positiva pelos estudantes. Houve uma tendência na escala para os polos “mais qualitativos”, “conforme o ensinado” e “coerentes”, além do predomínio de avaliações “no modo virtual”.

Figura 41 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 11

Os critérios de avaliação da disciplina são:
















Mais quantitativos							Mais qualitativos
Conforme o ensinado							Aleatórios
Coerentes							Incoerentes
No modo virtual							No modo presencial

Fonte: Elaborada pela autora

Sabe-se que além de dúvidas quanto ao conteúdo da disciplina, ao longo do semestre os estudantes também podem apresentar dúvidas e dificuldades técnicas e/ou acadêmicas. Nesse sentido, questionou-se sobre o atendimento a esse tipo de situação pela equipe do núcleo acadêmico das disciplinas a distância. A maioria dos estudantes avaliou de forma positiva esse atendimento, indicando aproximação com os polos “rápido”, “claro” e “satisfatório”. Conforme assinalado pelos estudantes, esse tipo de atendimento foi realizado, em sua maioria, pela equipe técnica de suporte, como tutores e monitores.

Figura 42 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 12





















Quando tenho dúvidas ou dificuldades técnicas ou necessito de informações acadêmicas, o retorno é:

Rápido							Demorado
Claro							Confuso
Satisfatório							Insatisfatório
Oferecido pelo professor							Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)

Fonte: Elaborada pela autora

Nas duas últimas questões, a intenção foi investigar a percepção dos estudantes quanto à modalidade de educação a distância. Respondendo sobre a EaD em si, a intensidade na escala foi muito interessante, pois os estudantes têm a percepção de que a EaD “inova”, mas por outro lado há uma tendência na escala para o polo “é inconveniente ao meu estilo de vida” e à visão de que a EaD “distancia” e “desestimula”. A maioria dos estudantes também assinala acreditar que a EaD seja “mais barata” e que há “mais dificuldade para aprender” nessa modalidade:

Figura 43 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 13

<i>A educação a distância:</i>							
Distancia							Aproxima
Incentiva							Desestimula
Inova							Não inova
É inconveniente ao meu estilo de vida							É conveniente ao meu estilo de vida
É mais barata							É mais cara
Eu aprendo melhor							Eu tenho mais dificuldade para aprender

Fonte: Elaborada pela autora

Em relação à modalidade EaD, há uma aproximação na escala ao polo “acredito” na EaD, porém a maioria dos estudantes assinalou se sentir “inseguro” quanto à modalidade. Indicaram que “navegam em outros sistemas”, ou seja, reconhecem que os ambientes digitais fazem parte do seu cotidiano, mas a maioria acredita que essa modalidade “não ajuda nas demais disciplinas presenciais” e por isso “não recomendam incluir outras disciplinas no curso”:

Figura 44 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 14

<i>Em relação a essa modalidade de ensino você:</i>							
Acredito							Não acredito
Recomendo a qualquer um dos meus colegas							Recomendo a alguns dos meus colegas
Sinto-me seguro							Sinto-me inseguro
Não sou adepto ao mundo virtual							Navego em outros sistemas digitais
Ajuda nas demais disciplinas presenciais							Não me ajuda nas demais disciplinas presenciais
Recomendo incluir outras disciplinas no curso							Não recomendo incluir outras disciplinas no curso

Fonte: Elaborada pela autora

Ao final, questionou-se os estudantes sobre sua participação na pesquisa. A maioria avaliou de forma positiva. Um estudante da IES 4 registrou “gostei de participar, pois ninguém nos deu ouvido quando reclamamos dessa disciplina e agora pudemos conversar sobre isso” e um estudante da IES 2 comentou “é sempre bom avaliar. Para que haja mudança, é necessário discutir sobre o assunto”.

Figura 45 – Escala de Diferencial Semântico Estudantes - Questão 15

<i>Você gostou de participar dessa pesquisa:</i>							
Foi maçante							Foi instigante
Despertou meu interesse pelo assunto							Desmotivou meu interesse pelo assunto
Não representou nada de novo							Acrescentou conhecimento
Participaria novamente							Não repetiria a experiência

Fonte: Elaborada pela autora

4.5 UM REGISTRO SOBRE AS IES ACAFE QUE NÃO OFERTAM 20% A DISTÂNCIA

Como já informado, das dezesseis instituições vinculadas ao Sistema ACAFE, quatro IES ainda não implementaram a política de 20% a distância em seus cursos de graduação presenciais. Essa constatação pode passar a falsa impressão de que, considerando os pressupostos teóricos da TAR e a análise das controvérsias que emergem da política de 20% a distância, essas IES se tornam apenas intermediários na rede de associações estudada nesta tese, visto que, por não ofertarem 20% a distância, não geram movimento na rede.

Entretanto, a “não oferta” não deixa de ser uma ação importante, principalmente no que tange às motivações que fizeram com que as IES tomassem essa decisão. Portanto essas IES também são actantes.

Nesse sentido, acreditou-se ser importante realizar contato com essas IES apresentando dois questionamentos principais: por que a IES havia optado pela não oferta de disciplinas a distância ou “semipresenciais” nos cursos de graduação presenciais; e se estava previsto no plano de desenvolvimento institucional da IES iniciar essa oferta, se havia algum projeto em andamento ou previsão de início.

Entre as IES do Sistema ACAFE, de perfil comunitário, há duas IES públicas: uma administrada pelo poder público estadual de Santa Catarina e outra pelo poder público municipal da cidade de São José - SC. Uma dessas IES de caráter público está entre as IES que ainda não ofertam disciplinas a distância ou “semipresenciais” nos cursos de graduação presenciais.

A respectiva IES informou que há instituída uma normativa com orientações para oferta de até 20% a distância nos cursos presenciais, mas que não houve adesão do corpo docente. Há registros muito pontuais que não caracterizam um projeto robusto de implementação dessa política pública entre os cursos ofertados pela IES.

Interessante observar que a respectiva IES criou, em 2002, um importante Centro de Educação a Distância no Estado de Santa Catarina, que a partir de 2009 foi vinculado à UAB, oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia e cursos de pós-graduação e extensão na modalidade a distância.

Esse é um dado importante, pois poderia se supor que uma IES que apresenta em sua política institucional o desejo de investir em educação a distância, desenvolvendo para isso um importante centro de EaD, teria facilidade para disseminar a cultura *on-line* entre os demais departamentos. No entanto, verifica-se que essa premissa não garante a

adesão de colegiados de curso, coordenadores e professores em prol de uma política institucional de convergência presencial-virtual nos cursos ofertados pela IES.

As outras três IES alegaram que a oferta de 20% a distância ainda não havia acontecido pelo fato, justamente, das respectivas IES não terem o credenciamento pelo MEC para oferta de cursos na modalidade a distância. Na verdade, uma, entre essas três IES, acabou de receber o credenciamento e iniciou a oferta de cursos na modalidade a distância no semestre 2017/2, por isso acredita que gradativamente a convergência entre os cursos a distância e os cursos presenciais irá acontecer.

As quatro IES afirmaram haver interesse por parte da reitoria e pró-reitoria de ensino na concretização de projetos para implementação da política de 20% a distância, mas nenhuma IES definiu prazos para que esses projetos fossem iniciados. Em duas IES está sendo realizado um trabalho de revisão das matrizes curriculares e de reformulação do plano de desenvolvimento institucional, por isso acreditam que desse trabalho resultarão mudanças com relação às políticas de EaD nas IES.

5 DESDOBRANDO CONTROVÉRSIAS: DIAGRAMAS DE MEDIAÇÃO

Recapitulando os princípios da cartografia de controvérsias apresentados por Venturini (2010), o cartógrafo:

- a) não deve restringir sua observação a uma única teoria ou metodologia;
- b) deve observar a partir de tantos pontos de vista quanto possível;
- c) deve ouvir as vozes dos atores mais do que as próprias presunções do pesquisador.

O percurso metodológico desta tese tentou considerar esses princípios.

Ao apresentar uma análise das políticas públicas de EaD e, especificamente, das Portarias que regulamentam a política de 20% a distância, procurou analisar os movimentos do governo brasileiro na rede, por meio do MEC e suas determinações, e os impactos que essas Leis, Decretos e Portarias provocaram nos actantes envolvidos. Para rastrear, ouvir e observar os demais actantes, utilizou diferentes métodos e técnicas de pesquisa, buscando não restringir o foco de observação e ouvir tantos pontos de vista quanto possíveis.

Ainda que a neutralidade de um pesquisador seja ilusória e como afirma Lemos (2013), seja ele próprio actante da rede e participante da associação que está estudando, foram utilizados instrumentos de pesquisa que pudessem dar voz aos actantes, na tentativa de que eles se sentissem à vontade para expressar suas próprias percepções e opiniões.

Considerando as recomendações de Venturini (2010) na escolha da controvérsia a ser cartografada, o objetivo foi considerar como controvérsia central a possibilidade de acoplamento presencial-virtual a partir da política de 20% a distância no ensino superior brasileiro, analisando quais outras controvérsias surgem da associação entre os actantes relacionados a essa política.

Seguindo o *check list* proposto por Venturini:

- a) evitar controvérsias frias: o tema não apresenta um número expressivo de teses e dissertações publicadas (conforme consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES, até fevereiro de 2018, eram 29 dissertações e 4 teses), o que pode passar uma impressão ilusória de que a controvérsia está estabilizada em uma caixa-preta, mas basta uma investigação mais detalhada, tanto entre as dissertações e teses já publicadas, como entre os actantes envolvidos com o ensino

superior, que se percebe como a política de 20% a distância ainda suscita disputas e debates;

- b) evitar controvérsias passadas: a primeira Portaria que regulamentou a política de 20% a distância foi publicada em 2002, mas a Portaria que se tornou mais popular entre as IES foi a Portaria nº. 4.059 de 2014, principalmente por proporcionar uma maior flexibilidade na oferta do 20% pelas IES. Recentemente, em 2016, foi publicada uma nova Portaria, nº. 1.134, que revoga a Portaria anterior e amplia ainda mais a autonomia das IES, gerando novos debates e polêmicas. Ou seja, trata-se de uma controvérsia extremamente atual;
- c) evitar controvérsias ilimitadas: atualmente, não há registros oficiais de dados e estatísticas específicos sobre a política de 20% a distância no Brasil, o que seria, sem dúvida, muito importante para auxiliar tanto as IES que desejam implementar essa política, quanto as IES que já implementaram e buscam por melhorias em seus projetos. No entanto, como não seria possível desenvolver uma pesquisa em nível nacional, tanto pelo tempo determinado para o desenvolvimento desta tese, quanto pelas orientações metodológicas da cartografia de controvérsias, delimitou-se como universo de pesquisa as IES do Sistema ACADE, que por seu histórico, perfil e áreas de atuação no estado de Santa Catarina, oferecem uma importante e significativa amostra das implicações dessa política na educação superior brasileira;
- d) evitar controvérsias secretas: todas as etapas da pesquisa foram autorizadas e acompanhadas pela secretaria executiva da ACADE e também autorizadas pelas pró-reitorias de ensino das dez IES participantes. Por uma questão de ética, as IES não foram identificadas nominalmente no texto da tese, mas todas se disponibilizaram a informar os dados solicitados e colaborar em todas as etapas da pesquisa.

A partir desse *check-list*, considera-se que a controvérsia central desta tese provoca debates importantes para a educação superior brasileira, principalmente no que tange ao processo de acoplamento presencial-virtual que parece guiar o governo brasileiro, considerando Decretos e Portarias publicados.

No entanto, verifica-se que a concepção de acoplamento presencial-virtual, baseado no conceito de acoplamento estrutural de Maturana e Varela (1997, 2001), ainda está em construção.

A análise dos relatos coletados ao longo da pesquisa indica que a visão da maioria dos estudantes, de alguns professores e até mesmo de alguns gestores, é de que a modalidade presencial está de um lado e a modalidade a distância de outro. Não necessariamente como antagonicas, pelo menos não na fala de gestores e professores, mas como modalidades distintas, que podem até ser caracterizadas como convergentes na descrição dos PDIs das IES ou na fala dos gestores, mas que ainda não se acoplam mutuamente em sua essência.

Essa visão antagonica sobre a política de 20% a distância pode ser desenhada por meio da “tabela cosmos”.

No artigo “*Building on Faults*”, Venturini (2012) apresenta orientações práticas de como representar controvérsias por meio de métodos digitais. O pesquisador apresenta uma espécie de “manual de instruções” sobre como construir *websites* que descrevam o rastreamento de controvérsias na *web*, elencando “camadas” que deverão estar presentes no website para que a controvérsia possa ser amplamente cartografada. Ainda que não seja objetivo deste trabalho a construção de um *website* das controvérsias rastreadas, entre as camadas que Venturini destaca como importantes para a apresentação de uma cartografia digital, faz-se interessante a construção da tabela cosmos.

Trata-se de um diagrama que descreve as ideologias relacionadas às declarações e posicionamentos que permeiam a controvérsia estudada. De acordo com Venturini (2012), controvérsias nunca são apenas um desacordo sobre alguns pontos técnicos. Disputas tecnocientíficas, por mais específicas que sejam, sempre acabam opondo visões conflitantes de mundo. A tabela cosmos representa todo o cosmo envolvido em uma controvérsia, o que pode auxiliar na descrição dos pontos em que há divergência ou sobreposição.

Com base nos relatos coletados entre os actantes, a tabela cosmos da controvérsia estudada nesta pesquisa apresenta a percepção de oposição declarada entre os actantes (e em alguns casos oculta) entre a modalidade presencial e a modalidade a distância¹⁹.

¹⁹ Como já mencionado neste texto, defende-se a superação da prática de comparação entre educação presencial e EaD em pesquisas acadêmicas, no entanto, a percepção de distinção emergiu dos actantes no decorrer da pesquisa e a construção da tabela cosmos pode contribuir para a identificação das visões de mundo que circulam entre os actantes.

Quadro 11 – Tabela Cosmos

Educação Presencial	Educação a Distância
<ul style="list-style-type: none"> • Reforça metodologias de ensino tradicionais • Possibilita mais dependência • Representa limitação de tempo e espaço • Aprende-se mais • Possibilita mais interação entre professor-estudante e entre os colegas • Pode ser ofertada em qualquer disciplina do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Traz metodologias de ensino inovadoras • Possibilita mais autonomia • Representa flexibilidade de tempo e espaço • Aprende-se menos • Dificulta a interação entre professor-estudante e entre os colegas • Não pode ser ofertada em disciplinas importantes do curso

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados (2018)

Ainda que muitos professores e até mesmo estudantes reconheçam em suas falas que a EaD representa inovação, autonomia e flexibilidade, a visão ainda predominante é de que na modalidade presencial se aprende mais e a interação é mais significativa. Por esses motivos, os actantes acreditam que as disciplinas “mais importantes” não devem ser ofertadas na modalidade a distância.

Mesmo entre as IES que preveem encontros presenciais ao longo do semestre, os estudantes também apresentam a visão de que nada substitui a convivência semanal com o professor, alegando diversos motivos para as dificuldades que encontram no estudo a distância: falta de concentração, sobrecarga de atividades, volume de textos e materiais disponibilizados nas disciplinas a distância e a obrigatoriedade de se cursar a disciplina integral ou parcialmente a distância.

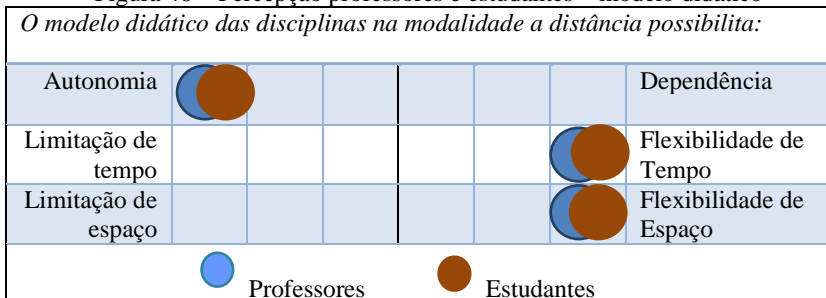
Para os gestores e professores, a convergência presencial-virtual representa o futuro da educação, ou como muitos gostam de dizer “um caminho sem volta”, para os estudantes, essa convergência “obrigatória” resulta em dificuldades no processo ensino-aprendizagem, provocando um reforço da visão negativa que se tem sobre a EaD.

Na construção das escalas de diferencial semântico aplicadas entre professores e estudantes, algumas questões foram propositalmente elaboradas de maneira similar, possibilitando uma comparação dos pontos de vistas de ambos os actantes sobre uma mesma proposição.

Apresenta-se a seguir as proposições que possibilitam essa comparação. Para facilitar a visualização dos dados, considerou-se apenas a posição de maior intensidade entre as respostas dos professores e as respostas dos estudantes.

Quanto ao modelo didático, professores e estudantes apresentam a mesma percepção:

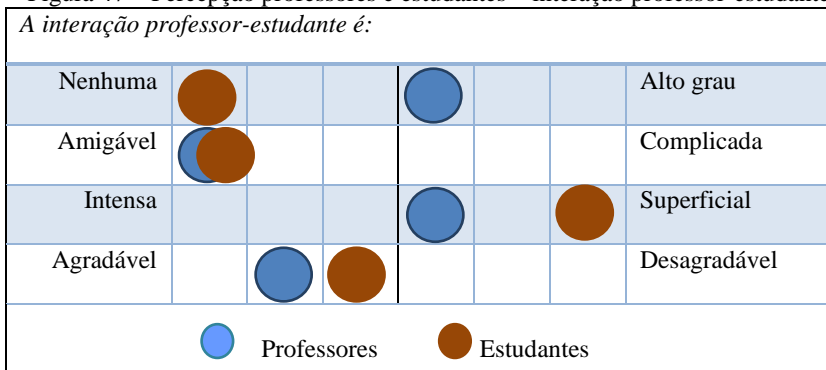
Figura 46 – Percepção professores e estudantes – modelo didático



Fonte: Elaborada pela autora

Já na análise da interação entre professor e estudantes, são observadas percepções distintas:

Figura 47 – Percepção professores e estudantes – interação professor-estudante



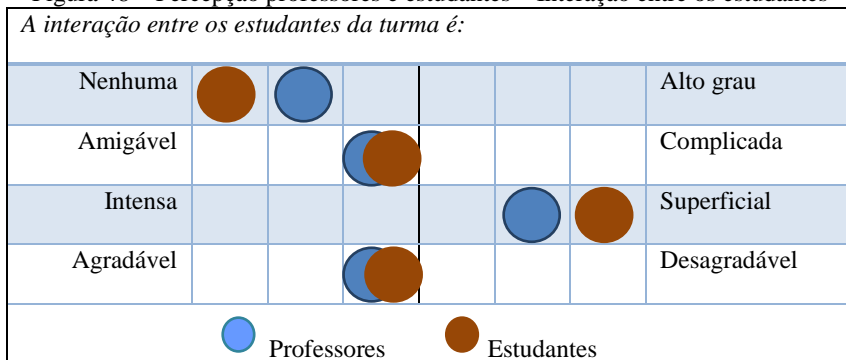
Fonte: Elaborada pela autora

Enquanto para os professores a interação está próxima de “alto grau”, para os estudantes a interação é “nenhuma”. Entre os polos “intensa-superficial” os estudantes estão mais próximos do polo “superficial” que os professores e entre os polos “agradável-

desagradável” os professores estão mais próximos do polo “agradável” que os estudantes.

Na questão sobre a interação entre os estudantes da turma, as percepções são mais próximas:

Figura 48 – Percepção professores e estudantes – Interação entre os estudantes

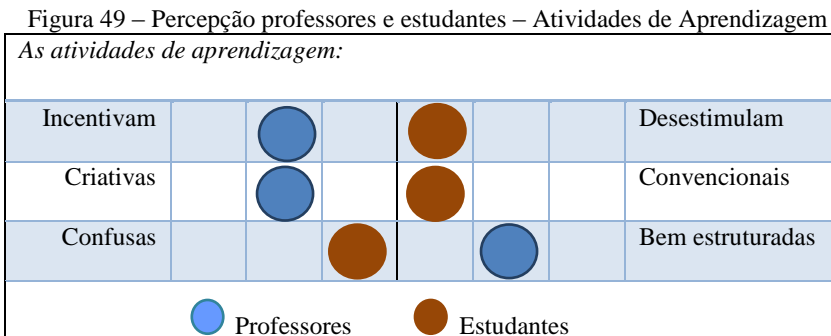


Fonte: Elaborada pela autora

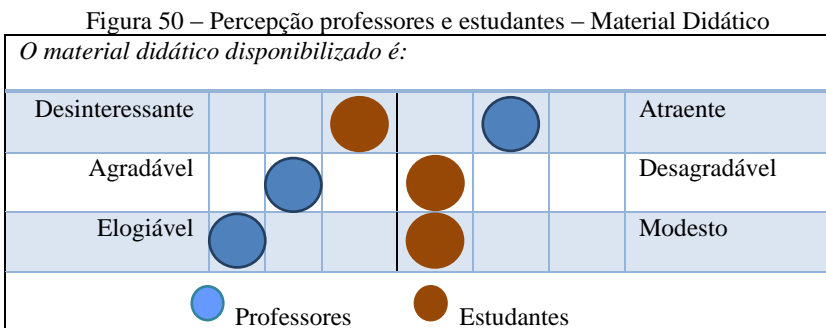
No entanto, apesar de a maioria dos professores apresentar percepções positivas sobre a interação professor-estudante na escala de diferencial semântico, os debates realizados durante os grupos focais demonstraram as dificuldades que os professores têm para promover essa interação. Possivelmente, assinalar que a interação está próxima de “alto grau” faz-se necessário, para não evidenciar essas dificuldades, uma vez que o professor também é responsável pela interação no processo ensino-aprendizagem.

Já na análise da interação entre os estudantes, a intensidade no polo “nenhuma” apresentou maior proximidade entre as respostas de professores e estudantes. Ou seja, é como se na interação professor-estudante o professor cumprisse o seu papel; na interação entre os estudantes o professor até tenta instigar os estudantes, mas como depende deles, a interação é quase nenhuma.

Nas análises das atividades de aprendizagem propostas na disciplina e do material didático, as percepções entre professores e estudantes também são distintas:



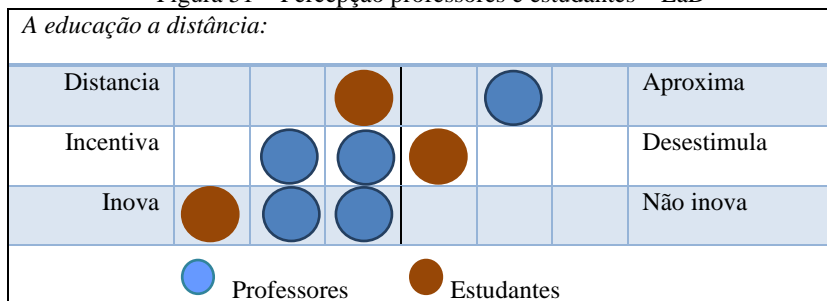
Fonte: Elaborada pela autora



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à percepção sobre a educação a distância, para os estudantes está mais próxima dos polos “distancia” e “desestimula”, para os professores mais próxima de “aproxima” e “incentiva”. E como já comentado, apesar da resistência à modalidade, ela representa para a maioria dos participantes “inovação”, e surpreendentemente com uma intensidade maior entre os estudantes, que entre os professores:

Figura 51 – Percepção professores e estudantes – EaD



Fonte: Elaborada pela autora

É interessante observar a visão de professores e estudantes sobre uma mesma proposição. Evidentemente que o pano de fundo dessas percepções apresenta muito mais implicações do que apenas a polarização de opiniões, mas faz-se necessário considerar essa polaridade, para que a análise das controvérsias que emergem desse agenciamento promova melhorias no processo.

5.1 UMA CARTOGRAFIA

De acordo com Lemos (2013) em uma cartografia de controvérsias o próprio cartógrafo torna-se actante, rastreando outros actantes e produzindo perspectivas de análise da controvérsia estudada. Nesse sentido, apresenta-se neste trabalho “uma” cartografia, visto que outros actantes poderão produzir outros olhares sobre a mesma rede, uma vez que essa rede está em constante movimento e transformação.

As pesquisas publicadas sobre cartografia de controvérsias trazem, em sua maioria, exemplos de cartografias sociotécnicas que baseiam sua investigação em metadados disponíveis na web. Para citar algumas, destaca-se:

- a) a pesquisa realizada por Moraes, Andion e Pinho (2017) que apresenta uma cartografia de controvérsias na arena pública da corrupção eleitoral no Brasil entre 1988 e 2014, identificando os principais actantes que agem como porta-vozes do problema público, suas declarações, os conflitos que emergem no debate e as visões de mundo elaboradas ao longo do tempo sobre o problema público;
- b) a pesquisa realizada pelo Prof. Andre Figueiredo Stangl (2016) ao estudar a aplicação da cartografia de controvérsias no rastreamento da polêmica dos “rolezinhos”, encontros

marcados entre os jovens pelas redes sociais, que chegou a reunir 6 mil jovens em um shopping de São Paulo em 2013, e que, aparentemente com intenções pacíficas, acabou gerando tumulto e violência. A pesquisa apresenta um mapeamento das notícias e publicações veiculadas na rede sobre essa controvérsia;

- c) a tese da Prof^a. Iara Cordeiro de Melo Franco (2014) que apresenta um mapeamento de conflitos no Fórum geral de discussão do primeiro curso semipresencial da Universidade de São Paulo -USP, o curso de Licenciatura em Ciências, no período de novembro de 2010 a novembro de 2011. A pesquisa mapeia os registros realizados pelos estudantes no Fórum geral de discussão para identificar as controvérsias que emergiram nesses debates.

Nesta pesquisa, a intenção foi se apropriar dos pressupostos teóricos da TAR e das principais orientações da metodologia da cartografia de controvérsias, elegendo como controvérsia central o acoplamento presencial-virtual na educação superior brasileira, especificamente nas IES do Sistema ACADE no estado de Santa Catarina, analisando os desdobramentos desta controvérsia entre os actantes que se relacionam na rede.

O rastreamento dos actantes não se deu por publicações e/ou intervenções na web, mas por instrumentos de pesquisa que buscaram percepções e opiniões entre os actantes sobre a política de 20% a distância, tentando equilibrar as visões individuais, a partir das entrevistas com gestores e nas respostas de professores e estudantes à escala de diferencial semântico, e as visões coletivas, que se desenharam na interação entre professores e entre estudantes nos grupos focais.

Com base nesses instrumentos, analisando os rastros deixados pelos actantes e os movimentos de mediação/tradução que circulam na rede, elaborou-se um diagrama das controvérsias (Figura 52) mapeadas entre os actantes.

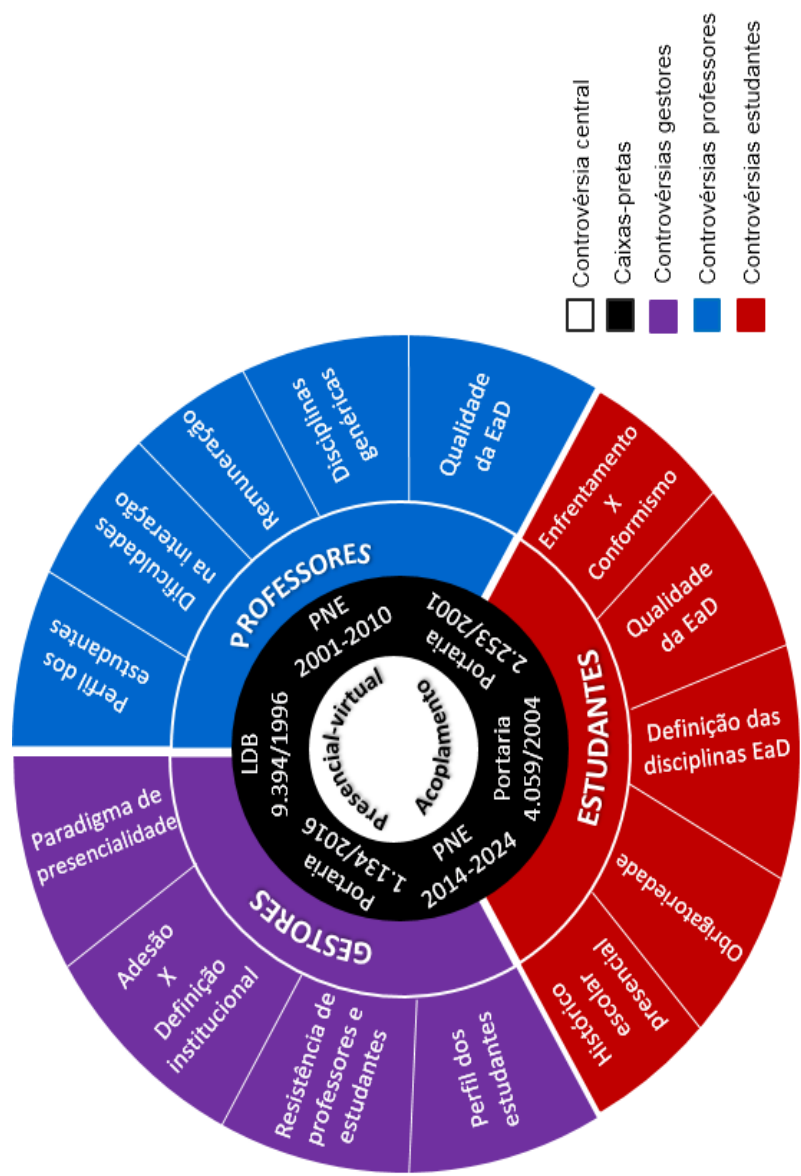
As controvérsias ilustradas no diagrama possibilitam uma análise dos conflitos que surgem na implementação da política de 20% a distância, a partir do olhar de cada coletivo de actantes: gestores, professores e estudantes.

Reconhece-se que os instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa oferecem, como em toda pesquisa acadêmica, limitações metodológicas. A composição intencional e de conveniência na organização da amostra dos actantes a serem ouvidos (professores e estudantes) nos grupos focais implica no nível de generalização das

conclusões apontadas nesta pesquisa, visto que eles foram convidados pelas IES a participarem da pesquisa e se voluntariaram espontaneamente.

No entanto, a realização dos grupos focais possibilitou a partilha e o contraste de experiências entre os actantes, proporcionando um significativo mapeamento de interesses e preocupações comuns, em certos casos vivenciados por todos os participantes, que podem contribuir para a análise das controvérsias que movimentam a rede e os actantes na implementação da política de 20% a distância.

Figura 52 – Diagrama das controvérsias – Política de 20% a distância nas IES ACAFE



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No núcleo do diagrama apresenta-se a controvérsia central da pesquisa, a possibilidade de um acoplamento presencial-virtual na educação superior brasileira por meio da política de 20% a distância. Em torno dessa controvérsia encontram-se as Leis e Decretos que regulamentam as políticas da educação no Brasil, bem como as Portarias que oficializam a política de 20% a distância, que são enxergadas com as “caixas-pretas” da controvérsia estudada.

De acordo com Lemos (2013, p.55) a estabilização de uma controvérsia “uma organização, um artefato, uma lei, um conceito” é sempre enxergada como uma caixa-preta. Trata-se da tentativa de solucionar um conflito, resolver um problema, estabilizar polêmicas e debates e encerrá-las em caixas-pretas.

Nesse contexto, os documentos oficiais que regulamentam a educação em geral, a educação a distância e a política de 20% a distância podem ser vistos como caixas-pretas, pois tem a intenção de estabilizar controvérsias, solucionar conflitos, estabelecer um ordenamento jurídico para situações que possam causar embates e confrontos.

Entretanto, a associação encerrada em uma caixa-preta pode se movimentar a qualquer instante, gerando novas associações e, conseqüentemente, novas controvérsias. Ou por outro lado, aquilo que se pensou estar encerrado em uma caixa-preta, na verdade sempre esteve em movimentação, em circulação e negociação, necessitava apenas da atenção de um cartógrafo de controvérsias.

Mainardes (2006), a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe, afirma que dos três contextos do processo de formulação de uma política (influência, texto político e prática), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação dos atores, é onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Foi a partir da análise do contexto da prática, ou seja, a efetiva implementação da política de 20% a distância nas IES do Sistema ACADE, que foi possível identificar o desdobramento das controvérsias que geram conflitos entre os actantes da rede estudada.

Entre os gestores, os embates se concentram na tradição de presencialidade arraigada entre os actantes: estudantes, professores, colaboradores da IES, comunidade externa e a própria cultura institucional, o que conseqüentemente gera uma resistência dos actantes ao processo de reconfiguração da cultura institucional e das práticas pedagógicas planejadas para os cursos de graduação da IES.

Essa resistência afeta não apenas os actantes-gestores, mas também os actantes-professores, que em diálogos informais durante os grupos focais em algumas IES, relataram serem vistos pelos colegas como “traidores”, por estarem trabalhando em projetos de EaD.

O conflito de escolher entre a adesão dos colegiados de curso e professores para a oferta de 20% a distância nos cursos e a definição institucional das disciplinas, gera impactos financeiros e administrativos nas IES, uma vez que essa decisão afeta a ampliação ou redução do quadro de professores, número de disciplinas a serem produzidas e equipe multiprofissional dedicada à gestão do projeto na IES, além de impasses político-pedagógicos, uma vez que ao optar pela adesão dos colegiados de curso, os gestores dependem da anuência dos colegiados para a ampliação da política do 20% a distância entre os cursos.

O número de IES que optaram pela definição institucional das disciplinas (sete entre dez instituições) revela uma tendência dessa política de oferta entre as IES. Ou seja, predomina entre as IES a oferta de 20% a distância “no curso” e não “nas disciplinas”, possibilidade de escolha regulamentada pela Portaria nº. 4.059/2004 e ratificada pela atual Portaria nº. 1.134/2016.

Entre os professores, há uma perspectiva mais positiva pela oferta por adesão, visto que a condução da disciplina se torna mais personalizada e a remuneração, em geral, não sofre impactos, uma vez que não há alteração no número de estudantes atendidos por turma. Entre os estudantes, não se percebeu diferença na percepção que eles têm da política de 20% a distância entre as IES que optaram pela adesão entre os professores e as IES que definem, institucionalmente, quais disciplinas serão ofertadas dentro da política de 20% a distância.

Outro conflito gerado na implementação da política de 20%, na visão dos gestores e também dos professores, é atender o perfil do estudante:

- a) o perfil profissional, uma vez que grande parte dos estudantes estuda no período noturno e trabalha o dia inteiro, o que prejudica o autogerenciamento do tempo para dedicação às atividades das disciplinas a distância;
- b) o perfil escolar, que advém de um histórico consolidado na modalidade presencial, provocando resistência dos estudantes que se deparam pela primeira vez com a modalidade a distância;
- c) o perfil cultural, visto que apesar das tecnologias digitais serem presença constante no cotidiano dos estudantes, considerados “nativos digitais”, ainda não há uma cultura de

utilização dessas tecnologias na educação. Os próprios estudantes relataram durante os grupos focais que “uma coisa é interagir nas redes sociais, outra coisa é interagir no ambiente virtual da faculdade” (Estudante da IES 1), “eu interajo com a tecnologia buscando os meus interesses, as coisas que me dão prazer, mas quando é obrigatório, quando eu tenho que acessar para estudar, eu não gosto” (Estudante da IES 2).

Entre os professores, além do perfil do estudante, a dificuldade de interação também é uma controvérsia que gera embates e conflitos. Percebe-se na fala dos professores um sentimento de fracasso, visto as tentativas de interação com os estudantes e a ausência ou baixíssimo retorno.

Sabe-se que a interação é condição fundamental para o processo de construção de conhecimento, por isso as dificuldades relatadas pelos professores relacionam-se diretamente com uma outra controvérsia mapeada: a qualidade da EaD. Explícita ou implicitamente, os professores demonstram uma preocupação com a qualidade da EaD, tanto no âmbito institucional, a partir dos projetos em EaD construídos pela própria instituição, quanto no âmbito nacional, considerando as práticas ofertadas por IES externas que, de acordo com os professores e também com a maioria dos gestores, contribuem para a visão negativa que os estudantes carregam com relação à EaD.

Outra controvérsia mapeada entre os professores é a questão da remuneração. Na maioria das IES, o valor da hora-aula entre uma disciplina a distância e uma disciplina presencial não sofre alteração, no entanto, o professor passa a receber menos, pois sua disciplina passa a ser ofertada para mais estudantes, o que acarreta inevitavelmente em redução de carga horária. Se antes da política de 20% a distância o professor recebia por 10 horas para lecionar a disciplina para 5 turmas, considerando que a disciplina tem 2 horas semanais por exemplo, com a implementação da política de 20% o professor passa a receber por 2 ou no máximo 4 horas, visto que as turmas são agrupadas e o professor atenderá a todos os estudantes, recebendo a remuneração correspondente a 1 ou 2 turmas.

Nesse contexto, outro conflito gerado, em parte, pela otimização de oferta realizada no agrupamento de turmas é a construção de disciplinas comuns a vários cursos. Para a instituição, a construção de disciplinas de núcleo comum se torna vantajoso, em termos financeiros, de gestão e organização, no entanto isso é levantado pelos professores

como uma dificuldade, pelo fato de impedir uma maior personalização da disciplina de acordo com o perfil de cada curso.

Essa questão também foi pontuada por alguns estudantes, que afirmam perceber que a disciplina é construída para vários cursos, o que provoca desinteresse pelos conteúdos abordados.

A questão das disciplinas, inclusive, é uma das controvérsias mapeadas entre os estudantes. Na visão deles, algumas disciplinas podem ser a distância e outras não. Mas o mais interessante é identificar o que motiva essa classificação entre os estudantes: as disciplinas mais importantes precisam ser presenciais, pois precisam ser “mais” aprendidas pelos estudantes, as disciplinas menos importantes, que não “agregam” tanto ao curso, podem ser a distância.

Essa visão dos estudantes evidencia a distinção apresentada na tabela cosmos. Para eles, a EaD representa uma educação, ainda que inovadora, de qualidade inferior, por isso deve ser utilizada em disciplinas não tão importantes, ou em situações de “reforço”, como colocado por alguns estudantes nos grupos focais.

Uma controvérsia evidenciada pelos estudantes é de que por estarem habituados à modalidade presencial, para eles é muito difícil rever seus paradigmas e viver novas experiências na modalidade a distância. Eles reforçam a todo momento que para eles é muito difícil aprender sem o professor, que não conseguem estudar sozinhos, que a sobrecarga de atividades dificulta a organização dos estudos, etc.

Arelado a isso, mapeou-se uma outra controvérsia: a obrigatoriedade de cursar a disciplina na modalidade a distância. Para os estudantes, cursar essas disciplinas deveria ser opcional, visto que ao se matricular em um curso de graduação presencial, esperam que todas as disciplinas sejam presenciais. Qualquer outro modelo deve ser ofertado como opcional, não como obrigatório.

Sabe-se que a obrigatoriedade está relacionada aos custos envolvidos na gestão da política de 20% a distância. Para instituições pequenas, com número de estudantes reduzido, ofertar turmas de uma mesma disciplina na modalidade presencial e na modalidade a distância torna-se inviável. No entanto, em uma das IES que apresenta um maior porte, a política de oferta se dá da seguinte maneira: de 4 a 6 disciplinas institucionais são ofertadas na modalidade a distância e são obrigatórias para todos os cursos, a partir disso, os estudantes podem selecionar mais disciplinas para cursar a distância, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso.

No grupo focal realizado com os estudantes dessa IES e também nas respostas à escala de diferencial semântico, apesar de verem com

bons olhos a possibilidade de escolha, os estudantes não demonstram uma visão diferente dos estudantes das demais IES em relação à educação a distância. Uma estudante comentou “É bom ter a escolha. Mas confesso que eu tive dificuldades nas disciplinas a distância. Acho que não aprendi muito. Quando eu posso optar pelo presencial, eu faço. Percebo que aprendo mais”.

Na mesma IES outra estudante relatou “Minha coordenadora não deixa a gente cursar disciplinas a distância, só as que ela permite. Já teve semestre de eu me matricular na disciplina a distância e ela ir lá e excluir a matrícula e pedir para eu me matricular na disciplina presencial”.

Percebe-se que a possibilidade de escolha nem sempre garante uma visão positiva entre os actantes, sejam eles estudantes, professores ou coordenadores de curso.

Nesse sentido, uma controvérsia também mapeada entre os estudantes é a questão do conformismo. Muitos estudantes registraram que ao serem comunicados de que cursariam disciplinas a distância no seu curso, reclamaram, criticaram, manifestaram sua insatisfação de todas as maneiras possíveis, mas diante da obrigatoriedade de cursar a disciplina, precisaram se adaptar à metodologia. Mesmo não gostando, aceitam cursar as disciplinas para alcançarem o principal objetivo que os leva à universidade, o diploma do curso de graduação. Ou seja, passam de actantes a intermediários.

Certamente essa não é a melhor forma de conquistar aderência a um projeto pedagógico. Melhor seria se os estudantes, ainda que inicialmente descontentes, cursassem as disciplinas a distância e no decorrer do processo conseguissem reverter a visão negativa em relação à EaD, percebendo como a convergência presencial-virtual pode enriquecer e potencializar o processo ensino-aprendizagem, promovendo um movimento cíclico e convergente (acoplamento).

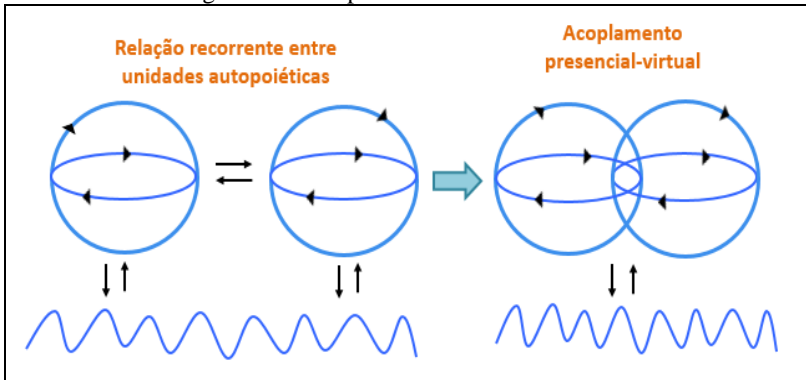
O que se percebe entre as controvérsias mapeadas é que apesar das IES apresentarem trajetórias distintas, tanto na construção e consolidação dos seus cursos de graduação na modalidade presencial, quanto na construção do seu modelo de EaD, não foi possível identificar variáveis que impactassem de forma significativa na percepção que os estudantes têm sobre a política de 20% a distância.

Entre os professores, percebe-se que nas IES que já estão há mais tempo ofertando a política de 20%, a experiência do corpo docente proporciona uma maior maturidade na condução dos conflitos que advém da interação com os estudantes, mas, entre os estudantes, independente do tempo de oferta de 20% ou do modelo pedagógico

construído pela IES, a percepção é de que disciplinas ofertadas parcial ou totalmente a distância não facilitam o processo ensino-aprendizagem, são cursadas pelos estudantes por serem obrigatórias na matriz curricular de seus cursos.

Considerando o conceito de acoplamento estrutural de Maturana e Varela (1997; 2001), duas unidades autopoiéticas efetivam acoplamento quando, a partir de uma interação recorrente, preservam sua organização interna ao mesmo tempo que estabelecem uma nova coerência de unidades convergentes, nas palavras de Maturana e Varela (2001, p.100) “uma unidade em cuja estrutura é possível distinguir agregados celulares intimamente acoplados” como pode ser observado na Figura 53.

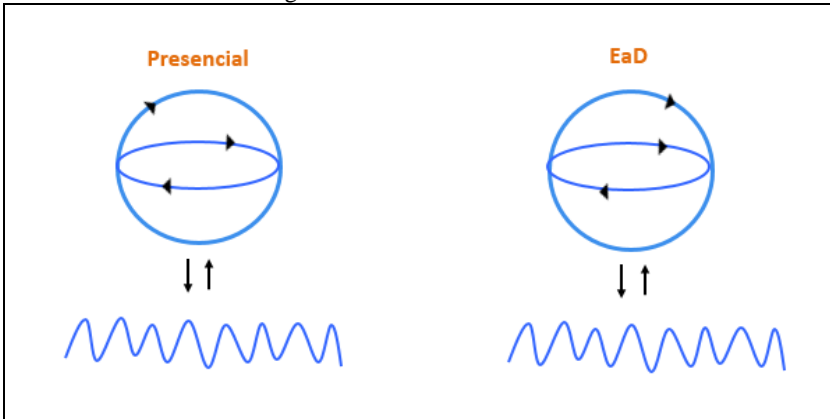
Figura 53 – Acoplamento Presencial-Virtual



Fonte: Elaborado pela autora com base em Maturana e Varela (2001)

Pode-se afirmar que nas IES pesquisadas, a partir da cartografia de controvérsias que foi realizada nesta pesquisa, o acoplamento presencial-virtual não se efetiva na oferta de 20% a distância. Presencial e virtual são enxergados como unidades distintas e separadas, como ilustrado na Figura 54.

Figura 54 – Presencial e EaD



Fonte: Elaborado pela autora com base em Maturana e Varela (2001)

Ou seja, as controvérsias mapeadas demonstram que a aproximação entre as modalidades, promovida pela política de 20% a distância, estabelece uma interação superficial entre presencial e virtual.

Na fala dos professores e, principalmente, dos estudantes, é perceptível a referência “à EaD”, “às disciplinas a distância” como algo separado, complementar. É como se as demais disciplinas fossem reconhecidas como o currículo “normal” do curso e as disciplinas vinculadas à política de 20% a distância fossem algo a parte.

Faz-se necessário prosseguir em pesquisas sobre a política de 20% a distância implementada pelas IES brasileiras, para analisar se essa política efetiva o acoplamento presencial-virtual, possibilitando a superação da visão antagonista que existe entre educação presencial e educação a distância, ou se, ao contrário, essa política, tal como é implementada pelas IES, acaba por reforçar o antagonismo que supostamente visa combater, contrariamente ao propósito filosófico da regulamentação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA CAIXA-PRETA?

A história da educação superior no Brasil demonstra o quanto sua trajetória está permeada de avanços e entraves, desde a longa jornada para a instituição das primeiras universidades em solo brasileiro, o caráter tecnicista dos primeiros cursos e os conflitos sociais e políticos para sua consolidação, até as políticas públicas de democratização do ensino superior, que ao potencializar sua expansão de forma acelerada, provocam discussões acerca da qualidade na formação em nível superior ofertada pelas IES.

A regulamentação da educação a distância em 1996, por meio da LDB, abriu oportunidades para outras modalidades de ensino e para a reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino. Além de provocar, a partir da inserção das tecnologias digitais, novas possibilidades de interação e mediação pedagógica.

A aproximação entre a modalidade presencial, predominante até o final do século XX, e a modalidade de educação a distância, que começou a ganhar força no início do século XXI, passou a ser contemplada nas políticas públicas do governo federal, com a publicação da primeira Portaria que regulamentava a oferta de atividades/disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, Portaria nº. 2.253/2001, mas principalmente a partir da Portaria nº. 4.059/2004, que popularizou o fenômeno conhecido como “20% a distância”.

Verifica-se que a regulamentação da EaD brasileira, bem como os Planos Nacionais de Educação e as Portarias específicas que tratam da implementação da Política de 20% a distância (Portarias nº. 2.253/2001, nº 4.059/004 e nº 1.134/2016), criam incentivos à ampliação desse fenômeno e sua implementação pelas IES, mas não indica critérios e processos efetivos de acompanhamento e verificação da qualidade desses projetos entre as IES.

O instrumento de avaliação de cursos de graduação utilizado nos processos de credenciamento e recredenciamento de cursos que é, na atualidade, o único instrumento de efetiva avaliação da oferta de 20% a distância pelas IES, apresenta apenas quatro indicadores que contemplam a política de 20%, os quais se referem basicamente à tutoria das disciplinas.

Ao longo das Portarias que regulamentam os 20% a distância percebe-se uma evolução que favorece o acoplamento presencial-virtual no ensino superior, como a inclusão do tutor a partir da Portaria nº. 4.059/2004 e a própria descrição do termo, que na Portaria

nº. 1.134/2016 assume definitivamente a expressão “educação a distância”. No entanto, 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 (antes a permissão era apenas para cursos reconhecidos) não estabelece processos de supervisão e avaliação desses projetos.

A análise desses documentos indica facilidade quanto aos aspectos legais para implementação de projetos de oferta de 20% a distância, visto que eles serão avaliados somente a *posteriori*, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, e ainda com indicadores que estão muito aquém de uma avaliação criteriosa e detalhada do processo ensino-aprendizagem promovido nesses cursos e no acoplamento entre a educação presencial e a EaD.

Neste trabalho, a educação superior e os documentos legais que a regulamentam no país foram enxergados como actantes, que na perspectiva da Teoria Ator-Rede é tudo aquilo que “faz fazer”, que gera movimento, sejam atores humanos ou não humanos (LATOUR, 2012).

Esses actantes, que formam o “magma social”, estão em constante movimento de tradução com outros actantes, formando uma rede de mediações e interações. O propósito desta pesquisa foi olhar para essa rede que congrega educação superior, MEC, documentos legais, instituições de ensino superior, gestores e colaboradores das IES, professores e estudantes e analisar: quais controvérsias emergem da implementação da política pública de 20% a distância? Essa política já pode ser encerrada em uma caixa-preta ou ainda existem embates que merecem discussão?

Ao realizar um trabalho de mapeamento entre dez IES catarinenses, que compõem um sistema com atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas para a educação no Estado de Santa Catarina, o Sistema ACAFE, identificou-se que essa política **não está encerrada em uma caixa-preta**²⁰ e que ainda existem muitas controvérsias que circulam na rede de interações entre os actantes envolvidos.

²⁰ Caixa-preta enxergada aqui na perspectiva da Teoria Ator-Rede, que de acordo com Latour (2013) é a estabilização, a resolução de um conflito, de um embate, de uma controvérsia entre actantes. Ou seja, neste trabalho, constatou-se que a política de 20% a distância não está encerrada em uma caixa-preta, pois ainda gera movimentação, conflitos e controvérsias entre os actantes.

Entre as controvérsias mapeadas, identifica-se uma percepção majoritária entre os actantes (por vezes explicitada claramente, por vezes oculta e mascarada): a separação entre a educação presencial e a educação a distância.

Ainda que não fosse intenção nesta pesquisa, apresentar uma tabela comparativa entre as modalidades presencial e EaD, emergiu dos actantes percepções de distinção entre as modalidades, o que provocou a construção da tabela cosmos, que de acordo com Venturini (2010), apresenta as visões conflitantes dos actantes que se entrelaçam às controvérsias.

Nesse sentido, percebe-se que a proposta de acoplamento presencial-virtual, que enxerga as modalidades como convergentes e complementares, e não antagônicas e opostas, não se efetiva entre os actantes.

Na concepção da autopoiese de Maturana e Varela, o ser vivo é definido como um sistema que produz continuamente a si mesmo. Esse sistema é autopoietico por definição, porque recompõe, de maneira incessante, seus componentes desgastados, mas também necessita de recursos do meio, ou seja, é ao mesmo tempo autônomo e dependente.

Ao observar essa dinâmica de relações entre o ser e o meio, Maturana e Varela constataram que o meio não só não determina as mudanças pelas quais a estrutura do ser passa, como também não é determinado pela ação do ser. Trata-se de um processo de mudanças mútuas e concordantes, um “acoplamento estrutural que surge como resultado das modificações mútuas que as unidades interagentes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações” (MATURANA e VARELA, 1997, p.105).

Na perspectiva desta tese, uma possibilidade de acoplamento entre o presencial e o virtual pode se efetivar a partir da política de 20% a distância. A integração de práticas pedagógicas das modalidades presencial e a distância pode promover um movimento cíclico e convergente (acoplamento), que em vez de separar, integra; em vez de dividir, soma, converge.

Com algumas diferenças nos planos de ação e gestão, as IES buscam a convergência presencial-virtual e organizam seus projetos com o objetivo de superar a resistência à EaD. No entanto, as controvérsias que emergem entre os actantes rastreados provocam conflitos e embates que impossibilitam essa convergência, produzindo uma justaposição das modalidades, não um acoplamento estrutural na concepção de Maturana e Varela (1997;2001).

Na visão dos gestores, a política de 20% a distância pode se tornar uma grande oportunidade de reformulação de práticas tradicionais de ensino, possibilitando uma reconfiguração do espaço-tempo no processo ensino-aprendizagem, além de contribuir para a sustentabilidade da instituição ao possibilitar o agrupamento de turmas e liberação de salas de aula físicas durante as atividades realizadas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

Na visão dos professores, a EaD traz inovação, flexibilidade e reconfiguração da didática conduzida no ensino superior, no entanto, acreditam que o perfil do estudante impacta diretamente na gestão das disciplinas a distância, visto a dificuldade que os estudantes apresentam de se adaptar ao novo modelo pedagógico promovido nas disciplinas a distância. Os professores também citam questões administrativas, como a remuneração e o receio com relação à redução de carga-horária (para os professores que não são titulares nas IES).

Para os estudantes, a modalidade a distância, apesar de representar inovação, ainda causa estranheza, visto o histórico de presencialidade que eles trazem de sua trajetória escolar. A obrigatoriedade de cursar disciplinas a distância provoca conflitos que, na visão dos estudantes, seria solucionada se as disciplinas fossem opcionais e, claro, não fossem disciplinas “importantes para o curso”.

Nas IES estudadas, a origem comunitária, a cultura institucional calcada na tradição de presencialidade, o regime de contratação dos professores (que mesmo contratados pelo regime CLT, pelas normas internas adquiriram titularidade nas disciplinas) e a dependência do conselho administrativo comunitário para a tomada de decisão afetam ainda mais o processo de consolidação da política de 20% a distância.

A partir dos relatos dos professores e, principalmente, dos estudantes, percebe-se que predomina a percepção de que as “disciplinas a distância” estão separadas da matriz curricular dos cursos. É como se essas disciplinas não fizessem parte do currículo, vistas apenas como um complemento “obrigatório” para a obtenção do certificado de conclusão do curso.

Ainda que os professores tenham uma visão mais positiva do projeto, suas falas também revelam a distinção entre “o presencial” e “a EaD”. A mediação pedagógica diferenciada, presente nos planos de ação e gestão da modalidade a distância, provoca um distanciamento entre as disciplinas presenciais e as disciplinas vinculadas à política de 20% a distância, dificultando o acoplamento presencial-virtual.

De acordo com Latour (2012, p.46) tentar harmonizar posições entre actantes “seria absurdo porque as controvérsias não são um mero

aborrecimento a evitar, mas sim aquilo que permite ao social estabelecer-se e às várias ciências sociais contribuírem para a sua construção”.

Não há soluções prontas para as controvérsias mapeadas, um roteiro ou manual que se possa seguir para implementar a oferta de 20% a distância no ensino superior sem conflitos ou divergências, pois como afirma Latour (2012), os embates são necessários, os processos de mediação e negociação mantêm a rede em constante movimento e transformação.

O que a cartografia de controvérsias pode oferecer são rastros, os quais possibilitam reflexões acerca das visões de mundo que permeiam a rede. Muitas vezes, as controvérsias se intensificam justamente pela visão equivocada que um dos actantes possa ter sobre as percepções de outro actante na rede, o que num movimento circular pode desenvolver uma conduta compensatória, fazendo com que esse actante também não tenha claro a percepção do outro actante, e assim por diante.

A intenção não é produzir nesta tese uma caixa-preta, encerrando as discussões sobre a política de 20% a distância e os embates que ela produz na rede, principalmente porque, a qualquer momento, essa rede pode sofrer transformações como a publicação de uma nova regulamentação do MEC, que modifique a política atual (como a ampliação ou extinção da porcentagem de 20% da carga horária a distância, por exemplo) e produza novas controvérsias.

O objetivo sempre foi evidenciar a importância deste tema e investigar as implicações que ele provoca, considerando os documentos legais que regulamentam a política de 20% a distância, e, principalmente, investigando como tem se dado a sua efetiva execução pelas IES.

Não obstante a relevância do tema e o acolhimento da pesquisa entre as IES, algumas limitações precisam ser registradas.

A abrangência do universo de pesquisa, sem dúvida, foi um dos principais desafios para a realização desta tese. Realizar um estudo com 16 instituições de ensino, que juntas atendem mais de 50 cidades, espalhadas por todo o território catarinense, exigiu esforço, dedicação e muitos quilômetros percorridos nas estradas de Santa Catarina.

O apoio da secretaria executiva da ACADEMIA de Ensino Superior (ACAFE) foi fundamental para a posterior autorização das IES na realização deste estudo, mas ainda que a pesquisa tenha sido recebida pelas IES com toda gentileza, respeito e disponibilidade, o processo de agendamento das entrevistas e da realização dos grupos focais, visto a rotina atarefada de gestores, professores e estudantes, exigiu muita negociação, espera e persistência.

Foi esse motivo, inclusive, que impossibilitou a realização dos encontros presenciais em duas instituições.

Em algumas IES, o contato inicial foi realizado com um gestor, que no período seguinte, devido aos processos administrativos da IES, já não era mais o gestor responsável pela política de 20% a distância da IES, o que dificultou, de certa forma, a continuidade da pesquisa e a coleta de dados.

Para a realização dos grupos focais e aplicação do formulário baseado na escala de diferencial semântico, não foram estabelecidos critérios detalhados quanto ao grupo que participaria dos encontros presenciais, justamente para que esta etapa da pesquisa não fosse inviabilizada por exigências que as IES teriam dificuldades de cumprir devido à disponibilidade dos participantes.

Na maioria das IES os encontros foram realizados no período vespertino, próximo ao horário de início das aulas do período noturno, facilitando aos estudantes e professores a participação, visto que já teriam de ir à IES para seus compromissos acadêmicos. Foi encaminhado e-mail aos estudantes matriculados em disciplinas a distância no respectivo semestre (ou no semestre anterior), convidando-os a participar de forma espontânea da pesquisa e informando a data e o horário do encontro com a pesquisadora. O mesmo foi realizado com os professores.

A composição intencional e de conveniência na organização da amostra dos actantes a serem ouvidos (professores e estudantes) nos grupos focais implica no nível de generalização das conclusões apontadas nesta pesquisa, visto que eles foram convidados pelas IES a participarem da pesquisa e se voluntariaram espontaneamente. No entanto, a realização dos grupos focais possibilitou a partilha e o contraste de experiências entre os actantes, proporcionando um significativo mapeamento de interesses e preocupações comuns, em certos casos vivenciados por todos os participantes, que podem contribuir para a análise das controvérsias que movimentam a rede e os actantes na implementação da política de 20% a distância.

A pesquisa rastreou e analisou um número significativo de dados e informações entre os actantes, no entanto, é inevitável que se reflita, ao final da pesquisa, quais outros dados poderiam contribuir ainda mais com o mapeamento das controvérsias que emergem da política de 20% a distância, como a descrição detalhada do modelo didático das disciplinas a distância das IES, a análise documental de todos os documentos oficiais das IES (resoluções, editais, portarias) relacionados à política de 20% a distância, a participação como ouvinte em encontros presenciais

que acontecem nas disciplinas a distância em algumas IES e, principalmente, a análise do modelo didático das disciplinas presenciais dos cursos.

Uma vez que a proposta de acoplamento presencial-virtual exige uma interação recorrente entre as unidades, que ao mesmo tempo que preservam sua organização interna estabelecem uma nova coerência de unidades convergentes, é fundamental que as disciplinas presenciais apresentem um modelo didático convergente com as disciplinas a distância, para que todos os actantes, principalmente os estudantes, percebam um todo integrado, onde presencial e virtual se complementem de forma significativa.

A política de 20% a distância apresenta implicações que ainda podem ser muito exploradas por estudiosos e pesquisadores brasileiros. Em total sintonia com os pressupostos teóricos desta tese, ela apresenta uma perspectiva de acoplamento, o que acaba entrando em contradição com a realidade de pesquisas científicas desenvolvidas na educação: ou os estudos se concentram nos pressupostos históricos, filosóficos, metodológicos e culturais da educação presencial ou nesses mesmos pressupostos da educação a distância.

Os estudos que propõem o “*blended*” têm sido realizados a partir da perspectiva da EaD, ou seja, da oferta de cursos *blended* e híbridos pelas IES credenciadas pelo MEC para oferta de EaD, porém, como a política de 20% a distância pode ser implementada por IES que não tem o credenciamento para a EaD, as dimensões que impactam em um e outro plano híbrido mudam significativamente e essas IES precisam do amparo científico e metodológico de pesquisas que contribuam com o estudo dessa política.

Trabalhos futuros poderão dar continuidade à investigação sobre a política de 20% a distância ampliando a análise de como essa política vem se desenvolvendo no Brasil, considerando outras regiões do país ou outros perfis de universidade (públicas, privadas, confessionais, filantrópicas), ou ainda investigando iniciativas de acoplamento presencial-virtual em outros países que possam contribuir com os projetos brasileiros.

Identifica-se a partir dos relatos dos estudantes e professores, nos grupos focais e nas respostas ao formulário baseado na escala de diferencial semântico, que a política de 20% a distância implementada pelas IES não possibilita uma congruência efetiva entre o presencial e a EaD.

As IES estudadas nesta pesquisa apresentam trajetórias diferentes, tanto na oferta da modalidade presencial, quanto na oferta

das disciplinas e cursos a distância; possuem infraestrutura diferenciada visto o crescimento que cada IES alcançou a partir de sua criação na década de 60; possuem modelos de EaD diferenciados, ainda que os principais elementos do plano de gestão da EaD estejam presentes em todas as IES (tutores, ambiente virtual de ensino-aprendizagem, videoaulas, material didático digital); mas mesmo com essas diferenças nas dimensões acadêmicas, de infraestrutura, financeiras e até mesmo culturais e sociais, observa-se que a percepção dos estudantes sobre a política de 20% a distância não sofre significativas alterações.

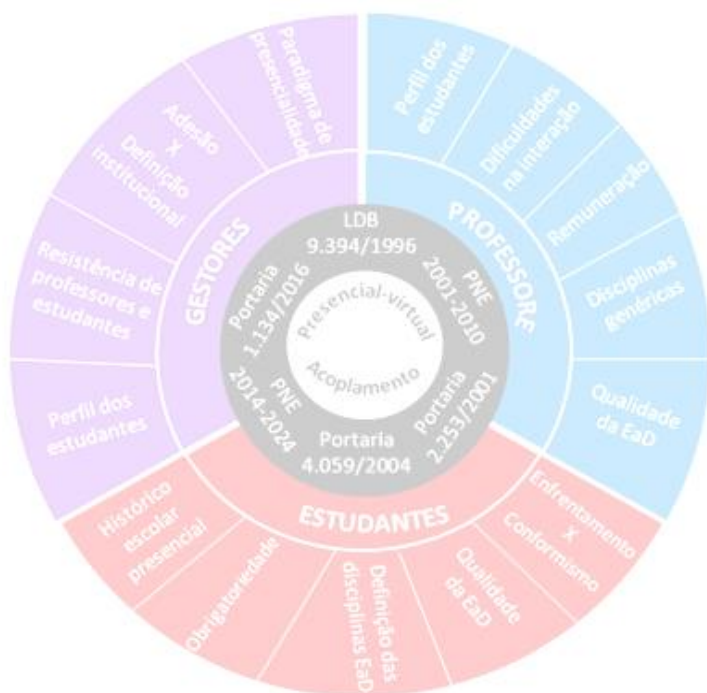
Nesse sentido, faz-se necessário avançar em pesquisas que possam mapear novas controvérsias que influenciam na percepção que os estudantes têm sobre a política de 20% a distância, indicando possibilidades de convergência entre o presencial e o virtual que potencializem o acoplamento presencial-virtual. Cenário bem visível nos dias atuais.

Apresenta-se o compromisso de dar continuidade a esta pesquisa, construindo um hexagrama de possibilidades para o acoplamento presencial-virtual, juntamente com grupo de pesquisa ao qual esta tese é vinculada, o Grupo de Pesquisa Científica em Educação a Distância (PCEADIS)²¹, criado em 2007 no departamento de ensino de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, que se dedica ao acompanhamento das articulações e publicações certificadas que estão formando a identidade científica da educação a distância no Brasil, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Araci Hack Catapan.

Recomenda-se também a escolha da cartografia de controvérsias como técnica de investigação e pesquisa para outros estudos na área da educação, expandindo a área de atuação dessa proposta metodológica que pode trazer importantes contribuições para o mapeamento de embates e conflitos nas mais diversas dimensões do campo educacional.

Em síntese, esta pesquisa tem seus resultados expressos no diagrama de controvérsias que dá visibilidade à controvérsia central – acoplamento presencial-virtual – às caixas-pretas – regulamentação oficial – e as controvérsias que emergem na interação entre os actantes – gestores, professores e estudantes – controvérsias essas que não se encerram nesta análise e sim, abrem-se para novas redes.

²¹ Link do grupo no site do CNPQ:
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5640320125501716>



REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Manifesto do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular em defesa da educação brasileira**. Agosto, 2015. Disponível em:

<<http://forumensinosuperior.org.br/cms/images/downloads/Manifesto-Forum-18-08-2015-1.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2017.

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

Estatuto, 2003. Site Institucional. Disponível em:

<<http://www.new.acao.org.br/acao/acao/estatuto>>

Acesso em: 3 abr. 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta.

Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, Julho-Setembro 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES, **Catálogo de Teses e Dissertações CAPES**. Disponível em:

<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 02 mar. 2017.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol 2 nº. 1(3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343->

7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em 3 jan. 2017.

_____. **Portaria nº. 5.616**, de 28 de dezembro de 1928. Regula a criação de universidades nos Estados. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>> Acesso em 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12 jun. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 19 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 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: 20 jan. 2017.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>> Acesso em 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** – Versão Preliminar 2007. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/reuni/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Revoga Portaria nº. 2.253. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em 12 jan. 2017.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº. 5.622**, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Lei nº. 13.005**, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Lei nº. 13.146**, de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 05 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga Portaria nº. 4.059. Disponível em <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>> Acesso em 12 fev. 2017.

_____. **Decreto 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o **art. 80 da Lei nº. 9.394**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_ago_ost_2015.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: MEC/INEP <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>> Acesso em 10 ago. 2017.

CALLON, Michel. **Dos estudos de laboratório aos estudos coletivos heterogêneos, passando pelos gerenciamentos econômicos**. Entrevista. In: Sociologias, n.19 Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222008000100013>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. 20% a distância: e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium, o novo modo do ser, do saber e do apreender**: construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Área de concentração Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. **Pedagogia e Tecnologia**: A comunicação digital no processo pedagógico. In: IX CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância: Repensando a Aprendizagem por meio da Educação a Distância. São Paulo: ABED, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC46.pdf>> Acesso em 04 set. 2017.

CATAPAN, Araci. Mediação Pedagógica Diferenciada. In: ALONSO, Katia Morosov; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Educação a Distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN Elena Maria; RONCARELLI, Dóris. **Ambientes Virtuais de Ensino - Aprendizagem**: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem. Florianópolis: CONAHPA, 2006.

CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil** 2014. Curitiba: IBPEX, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **500 anos de Educação no Brasil**: Ensino superior e Universidade no Brasil. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Vaiga, - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**: 1972-1990. Trad. Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Disponível em: <http://www.somaterapia.com.br/wp/wp-content/uploads/2013/05/Deleuze-Post-scriptum-sobre-sociedades-de-controle.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2017.

DOUGIAMAS, Martin. **MoodleMoot 2016**. Entrevista. Coach EaD. Abril/2016. Disponível em: <http://www.coachhead.com.br/entrevista-com-martin-dougiamas-o-criador-do-moodle/>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. **Complexidade e controvérsias na educação a distância**: a implantação da modalidade na USP. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIOLO Jaime. **Educação a Distância**: Tensões entre o Público e o Privado. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTES, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo:Contexto, 2008.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, Kelly. **Design de Interação na Educação**: olhares e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100987/309996.pdf?sequence=1>> Acesso em: 18 ago. 2017.

GOMES, Kelly; MORAES, Ana Carolina de. **Blended learning como estratégia didática inovadora**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior. Anais do V Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, Joinville-SC, 2015. Disponível em: <<http://www.congresociki.org/wp-content/uploads/2016/02/Anais-CIKI-2015-volume-2.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2017.

HOPER.**Convergência entre a educação a distância e a educação presencial**. Bússola Educacional. Informativo Quinzenal. Junho/2014. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/single-post/2014/06/16/CONVERG%C3%8ANCIA-ENTRE-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-A-DIST%C3%82NCIA-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-PRESENCIAL?id=49>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site Institucional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em 03 ago. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

KUZUYABU, MARINA. O dilema do Fies. **Revista Digital Ensino Superior**. Fevereiro, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-dilema-do-fies/>>. Acesso em 29 ago. 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994a.

_____. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. **Common Knowledge**, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994a. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/54-TECHNIQUES-GB.pdf>>. Acesso em 24, mar. 2018.

_____. **La cartographie des controverses**. In *Technology Review*, N. 0, pp. 8283, 2007. Disponível em: < <http://www.bruno-latour.fr/fr/node/31>> Acesso em: 7 dez. 2017.

_____. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria Ator-Rede**. Salvador: Edufba; São Paulo: Edusc, 2012.

LAW, J. Notes on the Theory of Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. **Systems practice**, v. 5, p. 379-393, 1992. Disponível em: <<http://files.soc.aegean.gr/sociology/Kitrinou/arthra-se-diafores-thematikes-enotites/ACTOR-NETWORK-THEORY/2.PDF>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

LEMONS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos**. Revista Sinpro-Rio, v. 02, p. 42-49, 2008.

LÈVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimaraes; OLIVEIRA, Fátima Bayma; SANTOS, Paulo David de Jesus Tostes; LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudência. **Preconceito dos Brasileiros contra Educação a Distância**. Convibra, 2016. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/2016/31/2016_31_13271.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, Cultura e Sociedade**. 1999. São Paulo. Disponível em: <<http://www.humbertomariotti.com.br/autopoies.html>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco Jose García. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. 3 ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena, 2001.

MCLUHAN, M; FIORE, Q. **The Medium is the message**, New York: Bantam. 1967. Disponível em: <<http://alibris.com/subjects/entertainment/feature-author>>. Acesso em 10 out. 2017.

MENDONÇA, Camila, Tecla Morteau. **O estado do conhecimento na educação superior a distância e a intervenção dos organismos internacionais nas políticas públicas (2001 a 2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MILL, Daniel. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00407.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2018.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. Ensino, aprendizagem e inovação em Educação a Distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

MORAES, Rubens Lima; ANDION, Carolina; PINHO, Josiani Lúcia. Cartografia das controvérsias na arena pública da corrupção eleitoral no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, nº. 4, Artigo 6, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v15n4/1679-3951-cebape-15-04-846.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2018.

MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. **A ampliação dos vinte por cento a distância**: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. 2005. CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Cristine Hoffmann. **Políticas de expansão e de regulamentação do Ensino superior Brasileiro e a otimização das Universidades Federais**: reverberações na UFPEL. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thustone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On-Line**. Volume 2 – Número 2, abril/maio/junho – 2001. Disponível em: <<https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo>>

escalas de mensuracao de atitudes thurstone osgood stapel likert gu tman alpert.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

OSGOOD, Charles Egerton, SUCI, George J. TANNENBAUM, Percy H. **The Measurement of Meaning**. University of Illinois Press, Urbana, 1957.

PAVANELO, Elisangela. **Contribuições para a preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2014.

PEGORARO, L. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lucia; PEGORARO, Ludimar. (Org). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. **Teorias e Práticas de B-Learning**. 2ª. Ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2016.

PINTO, ANA D'ARC MAIA. **Políticas públicas e realidade institucional**: a experiência da EaD em cursos de graduação presencial do setor privado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2015.

PREECE, Jenny; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de Interação**: Além da Interação Humano-Computador. Bookman: São Paulo, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

ROMISZOWSKI, Alexander Joseph. Prefácio. In: TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RONCARELLI, Dóris. **Pelas Asas de Ícaro, o reomodo do fazer pedagógico**: construindo uma taxionomia para escolha de ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. **ÁGORA: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. **O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour**. Matrizes. V. 9 - Nº. 1 jan./jun. 2015, São Paulo. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/100679/99413>>. Acesso em 02 jun. 2017.

SANTOS, Vanice dos. CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. **Políticas e práticas da Educação a Distância no Brasil**: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. **Políticas e práticas da Educação a Distância no Brasil**: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; PINTO, Ana D'Arc Maia; VILLELA, Lilian Lyra. **Invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada**: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá, maio de 2016. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_2.htm> Acesso em 2 de jun. 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: Deise Mancebo; MariluceBITTAR; Vera Lúcia Jacob Chaves. (Org.). **Educação Superior – expansão e reformas educativas.** 1ed. Maringá: EDUEM, 2012.

SILVA, Karina Fernanda; PEDROSA, José Geraldo; GIFFONI, Iomara Albuquerque. **Políticas Públicas Educacionais para a Educação a Distância:** estudo comparativo dos governos Lula e Dilma. Simpósio Internacional de Educação a Distância, São Carlos, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1949>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SIMÃO NETO, Antonio. **Cenários e modalidade de EaD.** Curitiba: IESDE, 2012.

SOARES, Maria Susana Arroza. **A Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre: IESALC – UNESCO, 2002.

STANGL, Andre Figueiredo. Estratégias para uma Cartografia de Controvérsias “Culturais”: o caso dos rolezinhos nos jornais e redes digitais. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos.** Maio/Agosto 2016. Unisinos. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/10604>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

TAIT, Alan. MILLS, Roger. **The convergence of distance and conventional education.** Nova York: Routledge, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livros/chama_cap1.htm>. Acesso em: 2 jul. de 2016.

THOMÉ, Nilson. Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC). **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p.1-16, jun. 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/618-673-1-PB.pdf>>. Acesso em 4 set.de 2017.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TORI, Romero. FERREIRA, M. A. G. V. **Educação sem distância em cursos de informática**. In: VII Workshop sobre Educação em Informática. Rio de Janeiro, 1999, anais, p. 581-690.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VENTURINI, T. Diving in Magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, v. 19, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://pus.sagepub.com/content/19/3/258>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Building on faults: How to represent controversies with digital methods. **Public Understanding of Science**, v. 21, n. 7, 2012. Disponível em: <<http://pus.sagepub.com/content/21/7/796>>. Acesso em: 17 out. 2017.

**APÊNDICE A – Formulário Eletrônico – Levantamento Inicial de
Dados IES ACAFE**

Ensino Superior: 20% a distância no Sistema ACAFE - 1ª parte

Nome do respondente: *

Cargo/Função: *

Reitor

Vice-Reitor

Pró-Reitor(a) de Ensino

Outro:

Instituição *

FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

UNIBAVE - CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE

CATÓLICA SC - CATÓLICA DE SANTA CATARINA

UNESC - UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE

UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

UNOC - UNIVERSIDADE DO CONTESTADO

UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE
CHAPECÓ

UNIARP - UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE

UNIFEBE - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE

UNIDAVI - CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO
DO ALTO

VALE DO ITAJAI

UNIPLAC - UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

UNOESC - UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

USJ - CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ

UNISUL - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

A instituição oferece o modelo didático de 20% a Distância em
seus cursos de graduação presenciais? *

Sim

Não

Quantos cursos presenciais da instituição oferecem 20% EaD?

- Mais que 1
- Mais que 5
- Mais que 10

A sua instituição gostaria de participar da pesquisa "Ensino Superior: a virtualização no sistema ACAFE" da doutoranda Kelly Gomes? *

- Sim
- Não

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Gestores IES ACAFE

Data:

Identificação: (nome completo e cargo/função do entrevistado)

Histórico

1. Quando (data/período) a instituição implementou os 20% a distância nos cursos presenciais?
2. Como os 20% foi implementado (20% da carga horária da disciplina, ou 20% da carga horária total do curso?)
3. Quais disciplinas foram envolvidas?
4. Quais cursos foram envolvidos?
5. Quantos estudantes inicialmente estavam envolvidos na implementação?
6. Quem fez parte da equipe de implementação dos 20%?
7. Como o material didático foi organizado? (produzido internamente ou terceirizado)
8. Houve capacitação de docentes?
9. Como ocorreu a comunicação para os estudantes sobre a implementação do 20%?
10. Quais foram as principais dificuldades?

Contexto Atual

1. Quantas disciplinas estão inseridas nos 20% EaD hoje?
2. Quantos cursos estão envolvidos nos 20% EaD hoje?
3. Quantos estudantes estão matriculados em disciplinas 20% EaD hoje?

4. Quem faz parte da equipe de oferta dos 20% hoje?
5. Qual o modelo didático atual?
6. Há algum programa de capacitação para os professores/tutores vinculados ao projeto?
7. Como ocorre hoje a comunicação para o estudante sobre a oferta de 20% EaD?
8. Quais são as principais dificuldades hoje?
9. A oferta de 20% EaD está descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP) da IES?

APÊNDICE C – Escala de Diferencial Semântico – Professores

Prezado(a) Professor(a),

ao responder este formulário você estará participando da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Kelly Aparecida Gomes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo tema é a convergência entre a educação presencial e a educação a distância no ensino superior.

Queremos saber sua opinião sobre a oferta de disciplinas semipresenciais ou a distância em cursos de graduação presenciais, regulamentado pela Portaria 1.134/2016.

Sua identidade será preservada e suas considerações serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Agradecemos sua participação, você está contribuindo com a melhoria da educação em sua instituição e no seu país!

**Ao responder este formulário, considere a disciplina que ministrou mais recentemente.*

Nome: _____

Tempo vinculado à IES: _____

Ministra ou ministrou a disciplina semipresencial/ a distância denominada: _____,

com carga horária semanal de _____ horas, no curso de

pelo período de ____/____/____ a ____/____/____.

Considerando a disciplina semipresencial/a distância indicada, responda às questões abaixo assinalando, para cada par de adjetivos, a opção mais próxima de sua opinião:

- | | | | | | | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Intensa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Superficial |
| Agradável | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desagradável |
| Limitada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Proveitosa |

Comente se achar necessário:

7. As atividades de aprendizagem que você consegue propor na disciplina na disciplina:

- | | | | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| Incentivam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desestimulam |
| Criativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Convencionais |
| Confusas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bem estruturadas |
| Produtivas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Limitadas |
| Virtuais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Analógicas |

Comente se achar necessário:

8. O material didático disponibilizado no ambiente on-line da disciplina é:

- | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Coerente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Incoerente |
| Bem projetado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pobre |
| Desinteressante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Atraente |
| Agradável | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desagradável |
| Elogiável | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Modesto |
| Convencional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Inovador |

Comente se achar necessário:

Comente se achar necessário:

15. A importância dessa modalidade para a gestão institucional:

Faz parte do PDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não faz parte do PDI
Uma política prioritária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Uma política como outra qualquer
Oferecem total apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desconhecem as necessidades
Não oferecem condições adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Investem em condições adequadas
Pretendem ampliar essa oferta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pretendem reduzir essa oferta

Comente se achar necessário:

16. A relação professor-aluno na educação a distância:

Distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aproxima
Incentiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desestimula
Inova	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não inova
Não é confiável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confiável

Comente se achar necessário:

17. Ministrar disciplinas nessa modalidade:

- É mais difícil
- É desestimulante
- É atualizado
- Prefiro o presencial

- É mais fácil
- É motivador
- É convencional
- Prefiro a distância

Comente se achar necessário:

Você gostou de participar dessa pesquisa:

- Foi maçante
- Despertou meu interesse
- pelo assunto
- Não representou nada
- de novo
- Participaria novamente

- Foi instigante
- Desmotivou meu interesse pelo assunto
- Acrescentou conhecimento
- Não repetiria a experiência

Comente se achar necessário:

APÊNDICE D – Escala de Diferencial Semântico – Estudantes

Caro Estudante,

ao responder este formulário você estará participando da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Kelly Aparecida Gomes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo tema é a convergência entre a educação presencial e a educação a distância no ensino superior.

Queremos saber sua opinião sobre a oferta de disciplinas semipresenciais ou a distância no curso de graduação presencial em que você está matriculado.

Sua identidade será preservada e suas considerações serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Agradecemos sua participação e colaboração!

Nome: _____

Curso: _____

Semestre (que está cursando atualmente): _____

Nome da disciplina semipresencial/a distância que você participou mais recentemente ou está participando: _____

Considerando a disciplina semipresencial/a distância indicada, responda às questões abaixo assinalando, para cada par de adjetivos, a opção mais próxima de sua opinião:

1. A oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:

Opcional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Obrigatória
Adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Inadequada
Estimulante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desmotivador
Tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Inovador
Não recomendável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recomendável

Comente se achar necessário:

Comente se achar necessário:

5. A interação com os colegas da turma é:

Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alto grau
Amigável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complicada
Intensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Superficial
Desagradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Agradável
Necessária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dispensável
Mais produtiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais dispersiva

Comente se achar necessário:

6. Os conteúdos trabalhados na disciplina tornam-se:

Mais extensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Menos extensos
Mais limitados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais diversificados
Mais “impressos”	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais “on-line”
Mais fáceis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais difíceis
Mais atualizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais convencionais

Comente se achar necessário:

7. As atividades de aprendizagem propostas na disciplina:

Incentivam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desestimulam
São criativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	São repetitivas
Bem estruturadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confusas
Diretivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Interativas
Atuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tradicionais

Comente se achar necessário:

8. O material didático disponibilizado na disciplina é:

Impresso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Digital
Tem mais textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tem mais imagens
Desinteressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Atraente
Agradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desagradável
Elogiável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Modesto

Comente se achar necessário:

9. Quando tenho dúvidas sobre o conteúdo da disciplina, o retorno é:

Rápido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Demorado
Claro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confuso
Satisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Insatisfatório
Oferecido pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)

Comente se achar necessário:

10. O ambiente virtual de ensino-aprendizagem no qual as atividades da disciplina são realizadas é:

Difícil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fácil
Intuitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Obscuro
Bem projetado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confuso
Desinteressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Atraente
Agradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desagradável
Elogiável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Modesto

Comente se achar necessário:

11. Os critérios de avaliação da disciplina são:

Mais quantitativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais qualitativos
Conforme o ensinado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aleatórios
Coerentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Incoerentes
No modo virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No modo presencial

Comente se achar necessário:

12. Quando tenho dúvidas ou dificuldade técnicas ou necessito de informações acadêmicas, o retorno é:

Rápido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Demorado
Claro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confuso
Satisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Insatisfatório
Oferecido pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)

Comente se achar necessário:

13. A educação a distância:

Distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aproxima
Incentiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desestimula
Inova	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não inova
É inconveniente ao meu estilo de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	É conveniente ao meu estilo de vida
É mais barata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	É mais cara
Eu aprendo melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eu tenho mais dificuldade para aprender

Comente se achar necessário:

14. Em relação a essa modalidade de ensino você:

Acredito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não acredito
Recomendo a qualquer um dos meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recomento a alguns dos meus colegas
Sinto-me seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me inseguro
Não sou adepto ao mundo virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Navego em outros sistemas
Ajuda nas demais disciplinas presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não me ajuda nas demais disciplinas presenciais
Recomendo incluir outras disciplinas no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não recomendo incluir outras disciplinas no curso

Comente se achar necessário:

Você gostou de participar dessa pesquisa:

- | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| Foi maçante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Foi instigante |
| Despertou meu interesse pelo assunto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Desmotivou meu interesse pelo assunto |
| Não representou nada de novo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Acrescentou conhecimento |
| Participaria novamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Não repetiria a experiência |

Comente se achar necessário:

APÊNDICE E – Dados quantitativos Escala de Diferencial Semântico – Professores

Para a instituição, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:							
Adequada	47%	19%	26%	7%	0%	2%	Inadequada
Inovadora	56%	21%	12%	7%	2%	2%	Tradicional
Não recomendável	0%	2%	2%	16%	35%	44%	Recomendável
Para o curso, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância é:							
Adequada	40%	33%	9%	14%	5%	0%	Inadequada
Inovadora	44%	33%	16%	2%	5%	0%	Tradicional
Não recomendável	0%	2%	7%	12%	42%	37%	Recomendável
Estimulante	12%	33%	19%	26%	12%	0%	Desmotivador
Para você, a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:							
Uma Escolha	7%	5%	16%	19%	23%	30%	Obrigatória
Agradável	23%	28%	28%	19%	2%	0%	Desagradável
Fácil	19%	16%	23%	30%	9%	2%	Difícil
O modelo didático de oferta das disciplinas possibilita:							
Autonomia	56%	30%	7%	5%	2%	0%	Dependência
Flexibilidade de Tempo	67%	28%	2%	0%	2%	0%	Limitação de Tempo
Flexibilidade de Espaço	65%	16%	9%	5%	2%	2%	Limitação de Espaço

A interação com os estudantes é:							
Nenhuma	0%	12%	23%	35%	26%	5%	Alto grau
Amigável	33%	30%	19%	9%	9%	0%	Complicada
Intensa	7%	21%	26%	30%	14%	2%	Superficial
Agradável	19%	42%	28%	12%	0%	0%	Desagradável
Limitada	5%	14%	19%	16%	35%	12%	Proveitosa
A interação entre os estudantes da turma é:							
Nenhuma	9%	33%	23%	19%	12%	5%	Alto grau
Amigável	7%	23%	33%	26%	9%	2%	Complicada
Intensa	2%	14%	19%	23%	35%	7%	Superficial
Agradável	7%	21%	40%	28%	5%	0%	Desagradável
Limitada	9%	16%	23%	23%	21%	7%	Proveitosa
As atividades de aprendizagem que você consegue propor na disciplina na disciplina:							
Incentivam	28%	51%	14%	7%	0%	0%	Desestimulam
Criativas	19%	49%	19%	9%	2%	2%	Convencionais
Confusas	0%	0%	2%	19%	63%	16%	Bem estruturadas
Produtivas	21%	47%	19%	7%	7%	0%	Limitadas
Virtuais	37%	26%	28%	7%	2%	0%	Análogicas
O material didático disponibilizado no ambiente on-line da disciplina é:							
Coerente	53%	33%	12%	2%	0%	0%	Incoerente

Bem projetado	44%	30%	19%	7%	0%	0%	Pobre
Desinteressante	2%	2%	5%	33%	37%	21%	Atraente
Agradável	30%	35%	23%	12%	0%	0%	Desagradável
Elogiável	28%	26%	26%	12%	9%	0%	Modesto
Convencional	0%	7%	23%	21%	30%	19%	Inovador
Os materiais didáticos que você utiliza nessa disciplina:							
Também são utilizados no presencial	26%	30%	26%	9%	5%	5%	Não servem para o presencial
Contribuem com o Presencial	42%	30%	21%	2%	2%	2%	Não contribuem com o presencial
São mais reduzidos que os do presencial	5%	16%	14%	26%	21%	19%	São mais ricos que os do presencial
É mais trabalhoso	21%	19%	30%	21%	7%	2%	É mais fácil
O ambiente virtual de ensino-aprendizagem no qual as atividades da disciplina são realizadas é:							
Difícil	0%	7%	7%	16%	28%	42%	Fácil
Intuitivo	21%	47%	19%	9%	5%	0%	Obscuro
Amigável	23%	40%	16%	14%	7%	0%	Impessoal
Rico em Atividades	14%	37%	28%	12%	9%	0%	Reduzido
Desagradável	0%	0%	5%	23%	53%	19%	Agradável
Linear	0%	14%	23%	28%	23%	12%	Hipertextual
A equipe de apoio (núcleo acadêmico/coordenação EAD) oferece suporte:							

Suficiente	60%	28%	5%	2%	5%	0%	Insuficiente
Contínuo	63%	28%	0%	7%	2%	0%	Raramente
Convencional	0%	12%	7%	5%	37%	40%	Atualizado
Indiferente	0%	2%	0%	7%	40%	51%	Amigável
Proveitoso	44%	30%	16%	5%	5%	0%	Limitado
O curso de capacitação realizado para ministrar aulas semipresenciais/a distância foi:							
Necessário	72%	14%	9%	2%	2%	0%	Desnecessário
Estimulante	40%	35%	14%	9%	2%	0%	Desmotivador
Superficial	5%	7%	9%	28%	47%	5%	Intenso
Insuficiente	0%	7%	5%	19%	51%	19%	Suficiente
As políticas institucionais com relação ao papel do professor:							
Valorizam	19%	35%	16%	14%	12%	5%	Desvalorizam
Desestimulam	2%	9%	9%	42%	26%	12%	Estimulam
Coerentes	14%	42%	14%	12%	16%	2%	Incoerentes
Adequadas	21%	33%	21%	16%	7%	2%	Inadequadas
A remuneração para a docência nas disciplinas semipresenciais e/ou a distância:							
Maior que a do presencial	0%	0%	23%	28%	16%	33%	Menor que a do presencial
O mesmo vínculo	60%	12%	9%	9%	2%	7%	Outro vínculo
Satisfatória	33%	19%	16%	7%	12%	12%	Insatisfatória
Estimula	21%	33%	14%	14%	12%	9%	Desestimula

A importância da política de 20% a distância para a gestão institucional:							
Faz parte do PDI	67%	21%	9%	0%	2%	0%	Não faz parte do PDI
Uma política prioritária	19%	56%	12%	7%	5%	2%	Uma política como outra qualquer
Oferecem total apoio	21%	44%	21%	5%	7%	2%	Desconhecem as necessidades
Não oferecem condições adequadas	0%	9%	9%	14%	47%	21%	Investem em condições adequadas
Pretendem ampliar essa oferta	58%	21%	12%	7%	2%	0%	Pretendem reduzir essa oferta
A relação professor-aluno na educação a distância:							
Distancia	9%	14%	21%	21%	28%	7%	Aproxima
Incentiva	16%	28%	28%	23%	2%	2%	Desestimula
Inova	26%	30%	30%	7%	5%	2%	Não inova
Não é confiável	0%	0%	7%	21%	40%	33%	Confiável
Ministrar disciplinas nessa modalidade:							
É mais difícil	16%	23%	21%	16%	12%	12%	É mais fácil
É desestimulante	0%	0%	7%	21%	47%	26%	É motivador
É atualizado	30%	40%	19%	12%	0%	0%	É convencional
Prefiro o presencial	12%	12%	21%	28%	16%	12%	Prefiro a distância
Você gostou de participar dessa pesquisa:							

Foi maçante	0%	2%	2%	16%	33%	47%	Foi instigante
Despertou meu interesse pelo assunto	42%	26%	16%	14%	2%	0%	Desmotivou meu interesse pelo assunto
Não representou nada de novo	2%	2%	9%	21%	30%	35%	Acrescentou conhecimento
Participaria novamente	67%	21%	2%	7%	2%	0%	Não repetiria a experiência

**APÊNDICE F – Dados quantitativos Escala de Diferencial Semântico –
Estudantes**

A oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância no curso de graduação presencial é:							
Opcional	7%	0%	7%	11%	8%	67%	Obrigatória
Adequada	10%	15%	31%	32%	7%	6%	Inadequada
Estimulante	4%	15%	22%	22%	17%	19%	Desmotivador
Tradicional	8%	7%	17%	18%	26%	24%	Inovador
Não recomendável	14%	8%	25%	28%	14%	11%	Recomendável
A apresentação do modelo pedagógico da disciplina no início do semestre e demais informações sobre sua estrutura e organização foi:							
Confusa	11%	10%	25%	14%	7%	33%	Clara
Satisfatória	17%	15%	26%	10%	19%	13%	Insuficiente
Desmotivadora	13%	10%	28%	28%	13%	10%	Incentivadora
Oportuna	13%	15%	35%	18%	10%	10%	Inoportuna
O modelo didático de oferta das disciplinas no modo a distância possibilita:							
Autonomia	43%	14%	19%	19%	1%	3%	Dependência
Limitação de tempo	1%	4%	10%	8%	28%	49%	Flexibilidade de Tempo
Limitação de espaço	6%	6%	10%	10%	24%	46%	Flexibilidade de Espaço
Maior custo	1%	0%	14%	22%	11%	51%	Menor custo

A interação com o professor é:							
Nenhuma	28%	15%	26%	17%	11%	3%	Alto grau
Amigável	14%	11%	29%	24%	13%	10%	Complicada
Superficial	26%	18%	24%	14%	15%	3%	Intensa
Contínua	3%	8%	17%	28%	19%	25%	Esporádica
Desagradável	7%	8%	11%	49%	10%	15%	Agradável
A interação entre os colegas da turma é:							
Nenhuma	36%	14%	17%	19%	11%	3%	Alto grau
Amigável	11%	19%	26%	25%	10%	8%	Complicada
Intensa	1%	7%	13%	25%	22%	32%	Superficial
Desagradável	1%	3%	18%	51%	18%	8%	Agradável
Necessária	18%	21%	19%	14%	14%	14%	Dispensável
Mais produtiva	11%	8%	25%	33%	7%	15%	Mais dispersiva
Os conteúdos trabalhados na disciplina tornam-se:							
Mais extensos	24%	13%	13%	24%	11%	17%	Menos extensos
Mais limitados	22%	10%	25%	14%	18%	11%	Mais diversificados
Mais impressos	6%	0%	4%	10%	21%	60%	Mais on-line
Mais fáceis	8%	6%	14%	25%	18%	29%	Mais difíceis
Mais atualizados	13%	18%	31%	26%	4%	8%	Mais convencionais
As atividades de aprendizagem propostas na disciplina:							

Incentivam	8%	17%	21%	32%	8%	14%	Desestimulam
São criativas	7%	13%	18%	28%	17%	18%	São repetitivas
Bem estruturadas	6%	18%	21%	31%	13%	13%	Confusas
Diretivas	4%	21%	36%	22%	11%	6%	Interativas
Atuais	10%	15%	21%	26%	14%	14%	Tradicionais
O material didático disponibilizado na disciplina é:							
Impresso	8%	6%	8%	7%	11%	60%	Digital
Tem mais textos	43%	25%	17%	14%	1%	0%	Tem mais imagens
Desinteressante	14%	10%	36%	26%	10%	4%	Atraente
Agradável	4%	17%	25%	35%	8%	11%	Desagradável
Elogiável	1%	13%	19%	46%	15%	6%	Modesto
Quando tenho dúvidas sobre o conteúdo da disciplina, o retorno é:							
Rápido	7%	15%	26%	22%	13%	17%	Demorado
Claro	6%	15%	31%	24%	15%	10%	Confuso
Satisfatório	11%	14%	33%	21%	14%	7%	Insatisfatório
Oferecido pelo professor	19%	18%	17%	19%	8%	18%	Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)
O ambiente virtual de ensino-aprendizagem no qual as atividades da disciplina são realizadas é:							
Difícil	7%	1%	17%	26%	19%	29%	Fácil
Intuitivo	10%	25%	33%	21%	8%	3%	Obscuro

Bem projetado	18%	17%	24%	29%	7%	6%	Confuso
Desinteressante	4%	10%	26%	31%	15%	14%	Atraente
Agradável	14%	22%	22%	29%	7%	6%	Desagradável
Elogiável	14%	13%	18%	39%	15%	1%	Modesto
Os critérios de avaliação da disciplina são:							
Mais quantitativos	24%	13%	14%	28%	15%	7%	Mais qualitativos
Conforme o ensinado	19%	24%	28%	15%	10%	4%	Aleatórios
Coerentes	18%	22%	36%	11%	10%	3%	Incoerentes
No modo virtual	25%	14%	44%	6%	3%	8%	No modo presencial
Quando tenho dúvidas ou dificuldades técnicas ou necessito de informações acadêmicas, o retorno é:							
Rápido	14%	21%	25%	17%	8%	15%	Demorado
Claro	13%	28%	26%	15%	6%	13%	Confuso
Satisfatório	15%	26%	26%	18%	7%	7%	Insatisfatório
Oferecido pelo professor	13%	10%	17%	17%	17%	28%	Oferecido pela equipe técnica (tutor, monitor)
A educação a distância:							
Distancia	24%	19%	31%	11%	10%	6%	Aproxima
Incentiva	7%	8%	22%	28%	17%	18%	Desestimula
Inova	28%	13%	19%	21%	11%	8%	Não inova

É inconveniente ao meu estilo de vida	19%	18%	15%	22%	13%	13%	É conveniente ao meu estilo de vida
É mais barata	42%	17%	17%	19%	6%	0%	É mais cara
Eu aprendo melhor	1%	1%	13	24%	15%	46	Eu tenho mais dificuldade para aprender
Em relação a essa modalidade de ensino você:							
Acredito	11%	17%	29%	17%	11%	15%	Não acredito
Recomendo a qualquer um dos meus colegas	4%	11%	10%	31%	21%	24%	Recomendo a alguns dos meus colegas
Sinto-me seguro	7%	4%	24%	18%	19%	28%	Sinto-me inseguro
Não sou adepto ao mundo virtual	8%	11%	14%	21%	21%	25%	Navego em outros sistemas
Ajuda nas demais disciplinas presenciais	6%	10%	19%	19%	26%	19%	Não me ajuda nas demais disciplinas presenciais
Recomendo incluir outras disciplinas no curso	7%	6%	19%	19%	17%	32%	Não recomendo incluir outras disciplinas no curso
Você gostou de participar dessa pesquisa:							
Foi maçante	7%	0%	11%	14%	32%	36%	Foi instigante
Despertou meu interesse pelo assunto	39%	21%	24%	8%	4%	4%	Desmotivou meu interesse pelo assunto
Não representou nada de novo	1%	6%	11%	28%	28%	26%	Acrescentou conhecimento
Participaria novamente	57%	13%	14%	6%	4%	7%	Não repetiria a experiência

