

AS CONTINGÊNCIAS E CONDIÇÕES OBJETIVAS DA “EADIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL

ANA LARA CASAGRANDE¹ 

ALESSANDRA MAIESKI² 

KATIA MOROSOV ALONSO³ 

RESUMO: O presente escrito apresenta um debate sobre o que foi denominado “eadização” do Ensino Superior brasileiro. Por meio de ensaio, tendo por base documentos do Ministério da Educação e produções acadêmicas, observa-se que a denominada flexibilização, sobretudo pela inserção de percentuais de carga horária dedicados à Educação a Distância em cursos de Ensino Superior presenciais, sustenta um processo de reconfiguração da modalidade presencial. Se, na educação a distância, há legislação que condiciona sua oferta, a flexibilização deixa a cargo das instituições de Ensino Superior a organização dos procedimentos para o caso, concorrendo para precarização, desqualificação, mercantilização e financeirização da oferta do Ensino Superior brasileiro, especialmente no setor educacional privado.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação a distância. Flexibilização. Eadização.

THE CONTINGENCIES AND OBJECTIVE CONDITIONS OF “EADIZATION” OF FACE-TO-FACE UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT: This paper brings a debate on what has been called the “eadization” (neologism created from the abbreviation EaD, meaning, from the Portuguese, Distance Education) of Brazilian Higher Education. Through an essay, based on documents by the Brazilian Ministry of Education and academic productions, it is observed that the so-called flexibility, especially through the insertion of percentages of hours dedicated to distance education in face-to-face university education courses, supports a process of reconfiguration of the face-to-face modality. If, in distance education, there is legislation that conditions its offer, flexibility leaves the organization of procedures for the case in charge of university education institutions, contributing to precariousness, disqualification, commodification, and financialization of the offer in Brazilian university education, especially in the private education sector.

Keywords: University education. Distance education. Flexibilization. Eadization.

1. Universidade Federal de Mato Grosso – Departamento de Ensino e Organização Escolar – Instituto de Educação – Cuiabá (MT), Brasil. E-mail: analaracg@gmail.com

2. Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-graduação em Educação – Instituto de Educação – Cuiabá (MT), Brasil. E-mail: alemaieski86@gmail.com

3. Universidade Federal de Mato Grosso – Departamento de Ensino e Organização Escolar – Instituto de Educação – Cuiabá (MT), Brasil. E-mail: katia.ufmt@gmail.com

Editor de seção: Antônio Álvaro S Zuin

LAS CONTINGENCIAS Y CONDICIONES OBJETIVAS DE LA “EADIZACIÓN” DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR PRESENCIAL

RESUMEN: Este artículo presenta un debate sobre lo que se ha denominado la “eadización” de la Enseñanza Superior brasileña. A través de un ensayo, basado en documentos del Ministerio de Educación y producciones académicas, se observa que la llamada flexibilización, principalmente por la inserción de porcentajes de horas dedicadas a la Educación a Distancia en los cursos de Enseñanza Superior presenciales, sustenta el proceso de reconfiguración de la modalidad presencial. Si en la educación a distancia existe una legislación que condiciona su oferta, la flexibilidad deja la organización de los procedimientos para el caso a cargo de las instituciones de Enseñanza Superior, contribuyendo a precariedad, descalificación, mercantilización y financierización de la oferta de la Enseñanza Superior brasileña, en especial en el sector de la educación privada.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Educación a distancia. Flexibilización. Eadización.

Introdução

Em meio à pandemia da Covid-19, ocasionada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), a Educação a Distância (EaD) emergiu com protagonismo no debate a respeito do modo de dar sequência às atividades educacionais, por conta da confusão conceitual que se deu, sobretudo inicialmente, em relação às estratégias estabelecidas para contornar a impossibilidade de estar em sala de aula presencialmente nos cursos da modalidade presencial. Foi oportuno discernir EaD de ensino remoto emergencial, compreendendo suas especificidades, bem como entendendo que a própria EaD também foi impactada, já que congregava atividades a serem realizadas de modo presencial no mesmo espaço físico e tempo. No entanto, em meio à indistinção entre EaD e ensino remoto emergencial como estratégia de atendimento à recomendação de manutenção do distanciamento social, muitas críticas estiveram presentes, evidenciando preconceitos quanto à qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EaD. Assim, é válido indicar que a EaD tem suas características próprias, as quais compõem peculiaridades que lhe são intrínsecas. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece, em relação ao Ensino Superior, a obrigatoriedade da frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância (BRASIL, 1996), está reconhecendo uma nuance de identidade. Não significa que não haja contabilização de presença em nenhum curso EaD, mas é uma forma de pensarmos a presencialidade de modo ressignificado, como permite essa modalidade. Devemos lembrar que é muito simplista pensar que o fato de se flexibilizar a presença durante o cenário da pandemia da Covid-19 configure a construção de um curso EaD.

Sobre a EaD, há algum tempo, Alonso apontou a importância de “reconhecer suas particularidades e, com isso, fundamentar projetos/programas que integrem as finalidades da formação com elementos curriculares, metodológicos e de processos/procedimentos de acompanhamento e avaliação” (2010, p. 1326). Nesta seção, propomos abordá-la resgatando três momentos centrais da sua história na educação brasileira (a regulamentação da EaD, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o processo de “eadização”, instituído por meio da portaria que flexibiliza a oferta de carga horária EaD nos cursos presenciais). Na sequência, apresentamos argumentos de que os cursos dessa modalidade transcendem à simplificação de amplo uso das Tecnologias Digitais (TD) ou ao fato de não se cobrar presença em determinadas atividades, de maneira que se constrói a crítica do que chamaremos de “eadização” no Ensino Superior, correspondente

a uma ação de simplificação da EaD, proveniente, em grande medida, supomos, do preconceito existente em relação à qualidade e à falta de aprofundamento do debate sobre ela.

Tal processo está relacionado à instituição da Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal até o limite de 40% da carga horária total do curso (percentual que era de 20%, conforme Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016), o que amplia a possibilidade da oferta de determinados componentes curriculares de forma secundarizada, sobretudo graças à pressão pela privatização/financeirização desse nível de ensino.

Ademais, é conveniente ressaltar que, no decorrer deste artigo, quando houver referência à tecnologia, utilizar-se-á o conceito TD, por ser mais abrangente e atual, ainda que em considerável parcela dos documentos oficiais conste a nomenclatura Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Educação a Distância: Percorso e Contextos

Para compreender as contingências e condições objetivas da oferta da EaD no Ensino Superior, é relevante refletir sobre três momentos importantes que marcaram a normatização da EaD no Brasil: em primeiro lugar, a regulamentação do artigo 80 da LDB; em segundo, a criação do Sistema UAB; e, por fim, o processo de “eadização” instituído pela Portaria n. 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária em EaD nos cursos presenciais das IES.

Com relação ao primeiro momento, então marcado pela regulamentação do artigo 80 na LDB, o qual estabelece os critérios basilares para incentivo e desenvolvimento de programas na modalidade EaD no Brasil, Alonso (2010) aponta que a intenção de se configurar a EaD como uma modalidade é justamente a aceleração da expansão de vagas no Ensino Superior. De todo modo, essa regulamentação é um momento especial de reconhecimento da EaD no país (COSTA; CRUZ, 2012).

Importante, *a priori*, compreender que, nos documentos oficiais, a EaD é definida como uma modalidade educacional que busca superar limitações de tempo e espaço, utilizando-se pedagogicamente das TD e que, contando também com atividades presenciais, organiza-se com peculiaridades quanto à metodologia, gestão e avaliação (BRASIL, 1996). Essas peculiaridades, ressignificam a ideia de presencialidade, por exemplo, na organização das práticas didático-pedagógicas associadas aos recursos de comunicação, extrapolando a noção espacial frente às TD, conforme apontam Maieski; Casagrande; Alonso (2021). Corroborando essa conceitualização da EaD, Alonso considera uma “maneira/mo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação” (2010, p. 1326).

Thompson reflete sobre a superação dessa disjunção entre espaço-tempo, o que possibilita o surgimento de novas formas de comunicação, de relação e de interação dos sujeitos. Nesse sentido, é relevante observar que as diferentes formas de comunicação alteraram as dimensões espaço-temporais da vida, “capacitando os indivíduos a se comunicarem através de espaço e de tempo sempre mais dilatado” (2008, p. 38). Para Kerckhove (2009), as mudanças ocasionadas nos processos formativos apontam as TD como o principal motivo das demais transformações. Importante fazer aqui um adendo, desmistificando a ideia de que o uso das TD é exclusivo da EaD, pois seu uso “nos processos de escolarização/formação impõe saberes/pensares muito mais amplos que os direcionados apenas às aplicações em modalidade de ensino-aprendizagem” (ALONSO, 2010, p. 1323).

A partir da regulamentação da EaD, várias outras iniciativas por meio de decretos, portarias e resoluções contribuíram para a expansão da oferta de cursos nos setores público e, principalmente, privado educacionais. Desde então, a EaD se evidenciou e começou a ocupar cada vez mais espaço de destaque nas IES,

principalmente a contar de meados dos anos 2000. Alonso afirma que tal expansão estava ligada a dois vieses: por um lado, a democratização do acesso ao Ensino Superior; por outro, a necessidade da formação dos profissionais da educação básica. O autor destaca, porém, que o problema da formação em nível superior atrelada ao objetivo de expansão de vagas, independentemente da modalidade, define sua lógica de operacionalização, sendo “essa dinâmica que implica e redundante os atuais modelos de EaD em nosso país” (2010, p. 1321).

A formação em nível superior, independentemente de ser em modalidade presencial, tem o eixo comum da formação nesse nível de ensino no âmbito educacional brasileiro, com seu compromisso de formação humana e produção de conhecimento, mas se torna necessária uma cisão para compreender a instauração do processo de “eadização” do Ensino Superior atualmente, por meio, primeiramente, da introdução da oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presenciais e, em segundo lugar, da flexibilização curricular no período pandêmico, conforme abordaremos.

Sobre o papel das IES, Silva Júnior e Sguissardi (2013) tecem uma crítica, considerando que elas estão se curvando a um estatuto mais econômico do que de formação humana, no sentido preconizado pela dimensão financeira da economia política mundializada, o que alteraria de forma estrutural suas funções sociais e econômicas. Os autores argumentam que a nova cultura está relacionada ao produtivismo acadêmico, que submeteu o professor-pesquisador a uma série de novas exigências, como redução do tempo de pesquisa e cobrança de média anual de artigos científicos em periódicos de renome, entre outros, junto com a internacionalização da estrutura produtiva e a mudança nos critérios de financiamento de pesquisa, cujas prioridades passaram a ser áreas de conhecimento orientadas pela política econômica, visando ao aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013).

Dando continuidade a essa reflexão, o segundo momento que marcou a normatização da EaD no Brasil foi a instituição do sistema UAB, por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, alavancando assim o desenvolvimento da modalidade (BRASIL, 2006). Silva Júnior e Sguissardi (2013, p.128) entendem, em perspectiva crítica, que a UAB foi um programa de alta capacidade de mudança institucional e de expansão da educação superior, que possibilitou que o Ministério da Educação massificasse a certificação, sendo que “por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador”. Assim, “a certificação em massa em nível de graduação estaria, em geral, direcionada às grandes parcelas da sociedade mais excluídas com vista a sua atuação nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 141).

O sistema UAB, conforme apresentação do Ministério da Educação (MEC) em seu portal eletrônico, visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância, por meio da EaD, sendo prioridade a oferta de formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não tenham graduação, bem como prestar formação continuada aos já graduados e ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (MEC, 2022).

Por meio da formulação de editais, a UAB busca cooperação entre municípios, estados, IES e MEC, de maneira que a tarefa dos municípios consiste no preparo e na manutenção da infraestrutura dos polos de apoio, que amparam o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais e contam com biblioteca e laboratórios, enquanto as IES ficam “responsáveis pela produção e execução dos cursos e pela matrícula dos estudantes e o MEC deveria custear integralmente o esforço acadêmico das instituições de ensino, inclusive com oferta de bolsas para professores e tutores” (COSTA; CRUZ, 2012, p. 277).

Desse modo, a UAB, gerenciada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), tornou-se um sistema de cooperação entre União e entes federativos, integrando e articulando um sistema de educação

pública superior a distância no Brasil. Em 2007, menos de dois anos após o sistema UAB ser criado, passou a ser gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), correspondendo às ações da Diretoria de Educação a Distância (DED). Assim, caracteristicamente, o sistema UAB é “preponderantemente uma política pública de fomento ao Ensino Superior de caráter nacional, ainda que flexível à diversidade do país” (COSTA; CRUZ, 2012, p. 266).

Nesse sentido, a UAB recebe financiamento da CAPES tanto para material quanto para pessoal, assim como é responsável pela sua gestão e pelas regras do seu funcionamento, isto é, as IES públicas dependem da CAPES para a abertura dos editais e a oferta de vagas. Isso, de certa forma, implica menos autonomia por parte das IES, configurando limitações e dependência no que tange aos apoios técnico, pedagógico e, principalmente, financeiro.

Refletindo sobre a EaD no Brasil atualmente, Cruz e Lima (2019) apontam que ela é fruto de ações governamentais e privadas com vistas a implantação, expansão e democratização da educação. É possível inferir isso pela própria publicação do Decreto n. 9.057/2017, que atualizou a legislação para a oferta de EaD no Brasil com base em um uso mais intenso das TD. Todavia, o que se percebeu na mudança central dessa atualização foi a permissão da oferta de cursos nessa modalidade sem que antes as IES tivessem qualquer lastro em cursos presenciais (BRASIL, 2017). É notável a intenção de apoiar processos e procedimentos, visando ao aumento da oferta de cursos em EaD, sobretudo no setor privado, que, inclusive, respondia por 88,4% das IES no Brasil, o correspondente a 2.306 do total de 2.608 instituições, e por uma participação de 75,8% (6.523.678) no total de matrículas de graduação (INEP, 2021a).

Oportuno registrar que, ao identificar essa expansão das matrículas na EaD notoriamente maior no setor privado, privilegiando poucas IES que detivesse, o monopólio das matrículas, é imprescindível a adoção de políticas públicas e de investimento na rede pública de Ensino Superior, visando a uma expansão que garanta a qualidade social da educação (LIMA; RODRIGUES, 2020).

O Censo da Educação Superior, o mais completo instrumento de pesquisa brasileira sobre as IES (os dados mais atualizados até o momento são do ano de 2019), evidenciou, entre os anos de 2018 e 2019, um crescimento da EaD na ordem de 15,9%, enquanto o volume de ingresso nos cursos presenciais teve queda, apresentando decréscimo de 1,5%. É fundamental analisar esse dado à luz das várias possibilidades que o expliquem, uma delas se referindo à busca de cursos EaD por pessoas que antes demandavam cursos presenciais noturnos. Outra explicação é o custo mais baixo pela própria demanda de aumento da oferta de vagas no setor privado. O fato é que, observando o decênio 2009–2019, é ainda mais expressivo o crescimento dessa modalidade de ensino, que passou da participação percentual dos ingressantes de 16,1% para 43,8% (INEP, 2021a).

Interessa-nos chamar a atenção para o aumento da procura por cursos EaD e para a ampliação efetiva de sua oferta ao longo dos anos, como política de aceleração da expansão de vagas na educação superior, ao mesmo tempo que há um Plano Nacional de Educação (PNE; Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) que pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos – de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo em 2024 para as populações do campo, região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres – e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (meta 8); elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (meta 12); e elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo 35% doutores (meta 13) (BRASIL, 2014).

Ao abordar a temática do Ensino Superior relacionada especificamente ao documento PNE, Echalar, Lima e Oliveira apontam que o Plano (2014–2024) não sugere diferenciação entre os setores público e privado

de ensino, de modo que “o risco desse cenário é de que os interesses privados sejam prioritários em detrimento das necessidades públicas, atendendo às instituições que apenas objetivem lucros econômicos” (2020, p. 876).

O assunto do questionamento da qualidade dos cursos EaD também deve ser pensado à medida que se dá unicamente por conta da modalidade, como se fazer EaD não fosse fazer educação e estivesse diretamente relacionada à precarização do ensino, *a priori*. Uma coisa é pensar num hibridismo e o que está por trás disso, como se pretende fazer neste texto, e outra é partir do princípio de que a EaD deva ser jogada fora, pois não tem valor ou sentido para o Ensino Superior no Brasil.

Não se trata de forma alguma de negar os desafios a serem superados ainda pela EaD, como a taxa de evasão: “os cursos presenciais têm se mostrado mais bem-sucedidos que os cursos a distância no que se refere à conclusão” (INEP, 2021b, p. 54). Essa é uma questão multifatorial e que deve levar em consideração também a diferença na natureza das instituições. Bielschowsky traz dados do que chama “quadro dramático” para os estudantes que corresponderam a 1,32 milhão de matrículas em 2018 (20,7% de todos os alunos das IES privadas), em instituições do grupo Kroton e do grupo Unip, tendo em vista que “mais da metade de seus alunos evadem durante os primeiros dois anos” (2020, p. 257). Considerando, no cálculo da evasão, adicionalmente os estudantes que trancaram matrícula, o autor afirma que:

[...] o quadro fica ainda pior: após dois anos de curso, 55,6% dos alunos dos grandes grupos estavam desligados ou com matrícula trancada, contra 37,6% das demais IES privadas e 29,5% das públicas, ou seja, mais da metade dos alunos que ingressaram em 2017 nos dez grandes grupos privados não estavam ativos ou formados no final de 2018 (BIELSCHOWSKY, 2020, p. 257).

É notório que as instituições privadas tenham o seu protagonismo nessa modalidade (dez grandes grupos privados detêm a maioria das vagas/matrículas), liderando o crescimento exponencial da EaD nos últimos anos. O problema é que parte dessa oferta tem indícios de baixa qualidade, conforme indicou Bielschowsky ao analisar os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e averiguar “a grande distância do resultado da parte específica do Enade 2018 entre os alunos das universidades públicas e os dos grupos privados” (2020, p. 255). A priorização da projeção financeira e/ou o retorno do investimento de forma rápida em vez do ensino-aprendizagem impactam nesse processo, sendo as avaliações externas uma possibilidade de amostragem do cenário. O mesmo autor ainda aponta que o mais preocupante de tudo isso é que o MEC não apresente ações para coibir as IES que apresentam esse baixo desempenho e esses altos índices de evasão (BIELSCHOWSKY, 2020).

Por fim, o terceiro momento é chamado aqui processo de eadização no Ensino Superior, regulamentado pela Portaria n. 2.117/2019, que dispõe sobre a introdução da oferta de carga horária na modalidade de EaD – nomeada aqui flexibilização opcional – na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, destacando no artigo 4º a inclusão de métodos e práticas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso das TD (BRASIL, 2019, p. 01).

Nas reflexões sobre a temática, as quais causaram inquietamento e deram sustentáculo para a produção deste texto, Rodrigues (2021) salienta que a oferta da carga horária EaD nos cursos presenciais está relacionada às políticas de implementação da modalidade no país. Alonso (2010) e Lima (2014) vão além e apontam que, independentemente da oferta de uma modalidade de curso, presencial ou EaD, é importante a organização de uma arquitetura pedagógica que leve em consideração um planejamento das ações didático-pedagógicas coletivas entre docentes, gestores e técnicos, considerando a especificidade que se propõe e, evidentemente, compreendendo as TD como parte do processo de ensino-aprendizagem, não o seu uso de forma instrumental. De todo modo, ao se considerar a inserção da oferta da carga horária EaD não se deve perder de vista a intenção de inserção:

[...] e uso das tecnologias em uma perspectiva crítica e constitutiva de uma concepção educacional emancipatória, a estrutura das arquiteturas pedagógicas e de gestão para a organização do processo educativo torna-se preponderante para que a tecnologia e os aparatos tecnológicos oportunizem uma formação que amplie os tempos e lugares de aprendizagem, dentro e fora da instituição de ensino (RODRIGUES, 2021, p. 103).

É visível que a oferta de carga horária EaD, independentemente da modalidade, não é meramente a utilização desse ou daquele Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e/ou qualquer outro recurso que simplesmente considere o uso das TD de forma instrumental, ao contrário. Por isso, é fundamental, por parte das instituições, dos gestores e dos docentes, a compreensão do uso das TIC ancoradas no planejamento didático-pedagógico, desenvolvido de forma coletiva, colaborativa e dialógica, com base nas interações e mediações em rede.

Evidencia-se, desse modo, que a legislação sobre a oferta da carga horária em EaD nos cursos presenciais só faz escamotear a falta de critérios de qualidade na oferta do Ensino Superior, pois há um enorme risco de se criar uma polarização caquética de que o ensino presencial tenha sua qualidade assentada na própria modalidade, enquanto o contrário fica como verdadeiro para a EaD, numa simplificação da realidade que circunda cada uma dessas modalidades e os condicionantes sociais, políticos e econômicos que as extravasam.

Ensino Superior: Flexibilização e EaD

Desde o início de 2020 até os dias atuais, a sociedade como um todo precisou (re)pensar a maneira pela qual as relações sociais se estabelecem, graças ao distanciamento social obrigatório imposto pela doença infecciosa que gerou a pandemia da Covid-19. No âmbito educacional, as IES públicas e privadas, não obstante terem cursos assentados na modalidade presencial ou não, encontraram na mediação via TD uma possibilidade de atribuir novos sentidos ao fazer pedagógico para que docentes e estudantes pudessem continuar suas aulas e atividades de forma *on-line*, resultando, assim, na escolha da terminologia ensino remoto emergencial, em boa parte das instituições, para nomear a estratégia tomada naquele momento específico.

Para tanto, legalmente, as IES foram amparadas pela Lei Federal n. 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, regulamentada pelas Portarias do Ministério da Saúde n. 356, de 11 de março de 2020 (que estabeleceu as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus) e n. 544, de 16 de junho de 2020 (que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus). A partir do contexto de ampla vacinação, no corrente ano, grande parte das IES compuseram suas Comissões Internas de Biossegurança para elaboração do plano de retorno gradual às atividades presenciais.

Oportuno registrar que, ao se referir anteriormente à modalidade presencial ou não, marca-se que o uso das TD não está restrito apenas à EaD; elas estão vinculadas às práticas didático-pedagógicas a despeito da modalidade de ensino, sobretudo considerando a sociedade contemporânea e o rastilho de pólvora da conectividade. Silva (2014), por exemplo, defende a produção de salas de aulas interativas e tece a crítica de que docentes, tradicionalmente, reproduzem a transmissão de informações como fazer pedagógico, de maneira que considera essencial reconhecer o paradigma da interatividade. O autor define a sala de aula interativa como “o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o *contador de histórias*, e adota uma postura semelhante à do *designer de software* interativo”, o que permite que os estudantes efetivamente participem, pois são criados territórios a serem explorados, de maneira a construir em coautoria e gerar múltiplas conexões (SILVA, 2014, p. 29).

Quanto à presença das TD na educação e os desafios dela provenientes, há que se reconhecer que elas provocam mudanças tanto na educação presencial quanto na EaD; na primeira, potencializando a ótica da aprendizagem desde lugares diversificados nos quais estudantes e docentes estejam *on-line* e *offline*; na segunda, acionando a aprendizagem a partir de uma lógica democratizadora, viabilizada por políticas públicas que requeiram cursos comprometidos com princípios: sociais, democráticos, inclusivos, interativos e autônomos. Em relação ao papel da gestão pública, Gomes e Melo argumentam que “um olhar espacial no processo de tomada de decisão pela gestão pública pode ensejar a adoção de mecanismos corretores das desigualdades educacionais na perspectiva da equidade” (2021, p. 03).

Dito isso, é relevante destacar que o ensino remoto emergencial é caracterizado pela impossibilidade da presença dos docentes e estudantes no mesmo espaço físico educacional. Assim, “o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9), possibilitando, dessa forma, a manutenção do processo de ensino-aprendizagem de forma emergencial e temporária enquanto perdurar a necessidade de contenção da disseminação do vírus SARS-CoV-2, que ocasionou tantas mortes no mundo, principalmente no período anterior ao processo vacinal em massa.

Pode-se afirmar, então, que a flexibilização curricular nas IES no período pandêmico, por meio do ensino remoto emergencial, possibilitou a continuidade das atividades via TD, com uma série de adaptações e concessões, diferentemente da EaD, cuja estrutura está formulada para uma mediação e interação didático-pedagógica envolvendo as TD, conforme discussão realizada no item anterior. No entanto, o que se percebe é uma certa confusão quanto à compreensão e ao entendimento dos conceitos dessa ou daquela caracterizadas legalmente como modalidades educacionais (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2021).

As características da EaD diferem dos cursos presenciais – sem que isso signifique justificar um fosso abissal entre as modalidades (ALONSO, 2014). Um dos pilares é que se parte da premissa de que haverá interação em tempos e lugares díspares entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Embora isso tenha ocorrido nos cursos presenciais do Ensino Superior, deve-se entender como uma estratégia para que as atividades não fossem paralisadas, não algo próprio da relação pedagógica, como ocorre na EaD. Isto é, o ensino remoto emergencial é visto como forma de atender às demandas imediatas da educação em uma situação específica. No entanto, é preciso refletir sobre o fato: por se tratar de uma situação emergencial, não significa que se deva aceitar a falta de planejamento com ação improvisada e “características meramente burocráticas. É importante que a adoção do ensino remoto envolva oportunidades para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de Ensino Superior” (GUSSO, et al., 2020, p. 09).

Retomamos a questão do ensino remoto emergencial para contextualizar o quanto emerge, em momentos de ajustes no Ensino Superior, a EaD (cuja mediação didático-pedagógica envolve as TD, com atividades educativas que se materializam em lugares e tempos diversos) como uma espécie de metonímia da resolução. Nesse sentido, interessa problematizar o espaço maior que a EaD passou a ocupar, com a instituição dos 40% da carga horária de aulas a distância em cursos presenciais no âmbito universitário.

O fato é que, no período da pandemia, popularizou-se ainda mais o uso dos AVA, entre os quais o Moodle, bem como conceitos já conhecidos pelo público da EaD quanto ao espaço educativo digital: a comunicação síncrona, que possibilita a comunicação em um mesmo espaço, físico ou *on-line*, ao mesmo tempo; e a comunicação assíncrona, que não requer a presença simultânea dos sujeitos espaço ou temporalmente para se comunicarem entre si. A respeito da reconfiguração do tempo de ensino-aprendizagem, é pertinente resgatar a reflexão de Castells (2017) quanto ao tempo na sociedade a que denominará de “em rede”. O autor afirma que:

[...] não estamos apenas testemunhando uma relativização do tempo de acordo com os contextos sociais ou, de forma alternativa, o retorno à reversibilidade temporal, como se a realidade pudesse ser inteiramente captada em mitos cíclicos. A transformação é mais profunda: é a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno (CASTELLS, 2017, p. 516).

A questão do tempo na sociedade contemporânea em interface com as TD faz com que repensemos a dinâmica social em vários aspectos, incluindo a educação e a relação com a apropriação/construção de saberes. A flexibilização, desse modo, também disse respeito ao tempo no período de isolamento social, decorrente da pandemia da Covid-19, mas foi além disso. Com intensificação do uso de Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Padlet, Jamboard, Kahoot, Scratch, YouTube, WhatsApp, Drive e muitos outros recursos utilizados com finalidade pedagógica, ela aguçou novos modelos educacionais possíveis, que já vinham em debate. No caso da ampliação da oferta de componentes curriculares via EaD no escopo dos cursos presenciais de 20%, instituída pela Portaria n. 1.134/2016, para 40%, com a Portaria n. 2.117/2019, deve ser questionada a motivação primeira: seria o canto da sereia?

Rodrigues (2021) indica que cursos híbridos ou semipresenciais são apresentados como nomenclatura utilizada para designar a estrutura de curso regulada por uma proposta inovadora de ensino. No entanto, sabe-se que o assédio do setor privado pela ampliação do percentual da EaD nos cursos presenciais passa pela expansão da lucratividade. É importante entender isso e dimensionar a questão dentro da política educacional, pois, como indicou poeticamente Kafka, “as sereias têm uma arma mais terrível que seu canto: seu silêncio. Embora não haja sucedido, seria, contudo, pensável que alguém se salvasse de seu canto, mas por certo não de seu silêncio” (2017, p. 02).

Há elementos para pensarmos o canto melodioso e potencialmente sedutor sobre a temática abordada durante processo de discussão e silenciamento após a Portaria n. 2.117/2019. Em relação aos dados levantados durante pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), em 2019, o setor privado contava com cerca de 80% dos cursos com oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. Quanto a isso, Rodrigues afirma que: “Os dados analisados demonstraram que a construção da política de oferta de carga horária a distância foi uma estratégia pensada para a educação privada, com finalidades muito distintas das que estão previstas para a educação pública” (2021, p. 157).

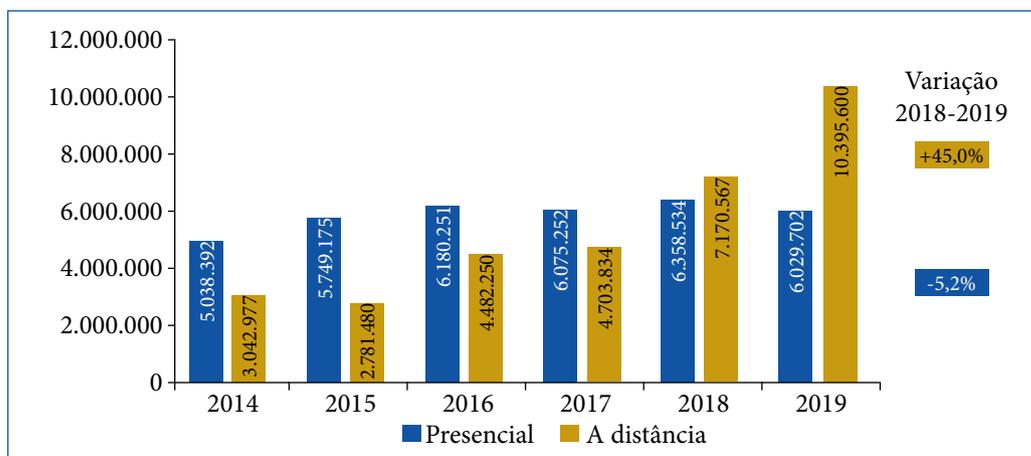
Quando abordamos a EaD, vale fazer uma análise levando em consideração a existência de um uso que visa ao barateamento dos custos dos cursos, o que envolve o reaproveitamento de materiais gravados, por exemplo, sem que se considere a especificidade daquela turma, seu contexto, entre outros aspectos, o que gera um empobrecimento do processo didático-pedagógico. Em outros casos, isso acarreta o estabelecimento da relação desproporcional entre turmas/docentes/tutores, na ótica da despersonalização do ensino e da massificação de conteúdos programáticos. Bielschowsky relata iniciativas que caminham nessa direção em relação às IES privadas:

Enquanto o setor público tem mantido aproximadamente o perfil de oferta nos últimos 10 anos, o setor privado tem mudado bastante, principalmente devido a três fatores: crescente concentração de matrículas em poucos grupos empresariais do ramo da educação; crescimento de matrículas em IES particulares com fins lucrativos; e maior participação percentual de alunos de EaD (2020, p. 246).

Esses fatores, citados por Bielschowsky (2020), contribuem para o crescimento da oferta dos cursos no Ensino Superior no setor privado e tornam mais compreensível o cenário de sua expressiva oferta por tal via, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019 apresentados neste texto. Essa expansão que se deu, em grande medida, olhando para o Ensino Superior como um todo, a partir do atendimento privado subvencionado pelo poder público, por meio de políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, cujo modelo de financiamento estudantil indica o objetivo de financiamento em cursos superiores não gratuitos, que aderiram ao programa; e o fomento para bolsas de estudos pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual ofereceu bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em cursos de graduação superiores não gratuitos. São exemplos de programas que contribuíram para deslocar matrículas para as instituições privadas. O que se percebe, logo, é a consolidação da educação superior privada no Brasil, fomentada por política e financiamento públicos.

Isso não é estranho à proposta de privatização em sentido amplo, pretendida desde a década de 1990 no Brasil, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que, entre outros, incentivou a constituição de parcerias entre as esferas pública e privada, além de estimular a criação de espaços públicos não estatais, rompendo com a ideia de público ligado ao Estado e inaugurando a ideia de que determinado serviço ou espaço poderia ser público por não ter custo direto, mas não ofertado pelo Estado. As parcerias, por sua vez, inserem novas lógicas de apropriação de recursos públicos.

Na educação, por exemplo, o objetivo pode ser o de oferecê-la gratuitamente em espaços privados, para o que se compromete o poder público a financiar parte ou a totalidade do custo desse atendimento. Por essa razão, a democratização do acesso ao Ensino Superior deve ser analisada em sua complexidade, não vista de forma romantizada ao se notar dados de expansão do acesso, o que também se aplica para os dados do número de vagas de graduação EaD, conforme se nota na Fig. 1, o que se exponencializou.



Fonte: Inep, 2021a.

Figura 1. Número de vagas em cursos de graduação no Brasil 2014–2019

A alteração na gestão pública é observada por Rodrigues, que identifica, ao analisar a construção e implementação das portarias ligadas a regulação e inserção de carga horária EaD no currículo dos cursos presenciais desde 2001, uma lógica de desresponsabilização do Estado e rumo à mercantilização da educação, que se agudiza à medida que se nota que “em nenhum dos processos de publicação das portarias analisadas consta qualquer representação das instituições de educação superior pública, sejam elas associações, sejam sindicatos” (2021, p. 200).

A Portaria n. 2.117/2019 determina que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais inclua métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de TD para a realização

dos objetivos pedagógicos, material didático específico, além de formação e qualificação em nível compatível com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e no plano de ensino da disciplina para docentes, tutores e profissionais da educação (BRASIL, 2019).

Com referência à disciplina, indicamos a necessidade de uma análise cuidadosa sobre quais disciplinas participariam da cota da EaD na perspectiva de permissão do documento indicado. Seriam colocadas as disciplinas consideradas secundárias ou menos relevantes por não lidarem com atividades práticas ou de laboratório, por exemplo?

Estabelecer indicadores – como a Portaria n. 2.117/2019 o faz, destacando que, na fase de Parecer Final dos processos de autorização da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC n. 20/2017 (que dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização de cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância, das IES do Sistema Federal de Ensino), tal modalidade está sujeita à obtenção de conceito igual ou superior a três nos indicadores: metodologia, atividades de tutoria, AVA e TIC – parece interessante para o acompanhamento da política estabelecida, mas não suficiente.

O fato de o curso obter conceito igual ou superior a três nesses indicadores é argumento parco para considerarmos a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais como parâmetro de garantia de qualidade.

Sob a ótica em que se aborda a questão da qualidade, aqui, o texto figura na mesma acepção de Rodrigues: acredita-se que as IES do Sistema Federal de Ensino devam alinhar um projeto cujas finalidades de formação sejam emancipatórias e que considerem “a soberania nacional na produção de tecnologia e a incorporação de sistemas tecnológicos que sejam pensados e utilizados com a finalidade de assegurar o diálogo entre os estudantes, a instituição de educação e a comunidade” (2021, p. 203).

Os novos contornos dados pelas IES à presença da EaD nos cursos presenciais não apenas requerem retomar a questão da qualidade, no sentido de recuperar com qual conceito se lida e se tem como norte para a prática pedagógica, mas também exige que ressurgam as discussões quanto a natureza e princípios das IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino aliadas à questão das políticas educacionais mobilizadas para cumpri-los (ou que vão na sua contramão).

Considerações Finais

Nota-se que o olhar em relação às TD passou por alterações durante o período da pandemia, o que fez com que a EaD participasse da cena, principalmente pela necessidade de diferenciar-se conceitualmente do ensino remoto emergencial. Com isso, o holofote trouxe a perspectiva de pensar novas possibilidades didático-pedagógicas, mas também o ressurgimento de preconceitos estabelecidos com relação à modalidade. É importante fazer uma crítica sobre a EaD, obviamente, sobretudo aquela que pretende ser mais barata, operacionalizada com recursos mínimos e na qual qualquer um pode trabalhar; aquela EaD com conteúdo raso, na qual são construídas atividades padronizadas, em ambientes virtuais empobrecidos, cujos profissionais são mal-remunerados e sobrecarregados. Essa descrição traz o retrato do que significa fundar a má qualidade na EaD, o que não pode se generalizar simplesmente pela modalidade.

Ao mesmo tempo, é igualmente necessário reconhecer o trabalho comprometido desenvolvido por muitas IES públicas, que levam educação de qualidade socialmente referenciada aos rincões do país – um público que não teria acesso a uma universidade federal, por exemplo, fora do contexto da modalidade

(considerando a grande extensão territorial brasileira). Uma EaD que efetivamente democratiza o acesso ao Ensino Superior, cujo princípio central é o desenvolvimento humano, em sua mais ampla concepção, e que dispõe de quadro docente qualificado, valorizado e posicionado sociopoliticamente.

A crítica feita às ressonâncias de EaD no Ensino Superior, processo que se denomina “eadização”, advém de uma trajetória de mercantilização/financeirização da etapa de ensino, pois extrapola a questão do trabalho potencializado pelas TD para, antes, privilegiar o eixo *business*. Isso fica evidente quando observamos a ampla participação do setor privado na formulação dos decretos, em detrimento do setor público. Qual é o limite do interesse privado em relação ao público, não lucrativo, comprometido com a ótica social?

Os 20% dobraram. Atualmente, a carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES do Sistema Federal de Ensino é de até 40%. E daqui para a frente? O que está no horizonte? O que podemos esperar da “eadização”? Esperaremos no silêncio ou silenciaremos políticas públicas direcionadas ao fortalecimento do negócio da educação? Uma forma é destrinchar as notas musicais e investigar a realidade dos cursos presenciais em que houve introdução de carga horária a distância. Por isso, novas investigações sobre a temática são urgentes, para as quais se espera que as reflexões aqui empreendidas colaborem de alguma maneira.

O canto da sereia pode seduzir para uma determinada proposta (estabelecer até o limite de 40% da carga horária total do curso), mas quando já foi conquistado o pretendido, pior mesmo é o silêncio, Kafka alertou. Há como combater um projeto melódico de reconfiguração do Ensino Superior sem uma discussão assentada no âmbito das instituições formadoras pertencentes ao Sistema Federal de Ensino? Por isso, torna-se fundamental escutar o silêncio, que pode ser complacente e perigoso na ótica de um projeto de Ensino Superior público cuja qualidade se assenta no social, não na perspectiva do estudante-cliente. Talvez seja necessário inspirar-se no Ulisses de Kafka, astuto, que não se deixou penetrar em seu íntimo nem mesmo pelas divindades do destino. No caso da eadização: as dimensões ideológicas de constituição de instituições produtivas, eficientes e eficazes à semelhança de – algumas – empresas privadas.

Contribuição das Autoras

Problematização e conceitualização: Casagrande AL; Maieski A; Alonso KM; **Metodologia e análise:** Casagrande AL; Maieski A; Alonso KM; **Redação:** Casagrande AL; Maieski A; Alonso KM.

Referências

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 4, p. 37-52, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38643>

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendência de Precarização do Ensino Superior privado no Brasil. **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 241-271, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99946>

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária EaD nos cursos presenciais. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. Diário oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

COSTA, C. J; CRUZ, M. R. D. A política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 16. p. 263-313, abr. 2012. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.289>

CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. B. P. Trajetórias da Educação a Distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 13. abr. 2019. 2022. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – o uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802143>

GOMES, S.; MELO, F. Y. M. de. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e234175, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.234175>

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]. **Censo da Educação Superior: notas estatísticas 2019** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

KAFKA, F. **O silêncio das sereias**. Tradução Luiz Costa Lima. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, jul. 2017. (Caderno de Leituras, n. 70.)

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

LIMA, D. C. B. P. **Produto 1**. Documento técnico contendo estudo analítico de diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EaD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2014.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES, M, C. N. Educação Superior a Distância: a contribuição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para o desenvolvimento do plano nacional de educação. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 12., p. 01-21, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0.9942>

MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Educação a Distância em tempos de pandemia: implicações e perspectivas. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 13, 2021. <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.11717>

MEC [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO]. Apresentação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

RODRIGUES, M. C. N. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos**: o papel do estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Cidade de Goiás, 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade pública brasileira no século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**, Paraje Arroyo Seco, n. 23, p. 119-156, jun. 2013. Serie Indagaciones.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a Modernidade**: uma teoria social da mídia. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Sobre as Autoras

ANA LARA CASAGRANDE é graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Artes Dom Bosco. Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Adjunta II da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT (PPGE). Membro do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE). Tem experiência com pesquisas na área de Educação, com ênfase em política educacional e Ensino Médio.

ALESSANDRA MAIESKI é licenciada em Pedagogia com Ênfase em Gestão Escolar pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG). Mestre e Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Laboratório de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE). Pesquisadora de temas relacionados a Educação com ênfase na Educação a Distância (EaD), Tecnologia Digitais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Ecologia de Aprendizagem.

KATIA MOROSOV ALONSO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela UFMT. Atualmente, é professora titular dessa última instituição. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE). Atua na área de pesquisa sobre Educação, com ênfase na EaD, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, com foco nos processos de interação e mediação.

Recebido: 05 mar. 2022

Aceito: 05 jul. 2022