



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
TATIANI FERNANDES TEIXEIRA

**O PERFIL DOCENTE NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO PRESENCIAIS**

Tubarão
2017

TATIANI FERNANDES TEIXEIRA

**O PERFIL DOCENTE NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO PRESENCIAIS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof. Dr^a. Letícia Carneiro Aguiar

Tubarão

2017

T26 Teixeira, Tatiani Fernandes, 1986-
O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de
graduação presenciais / Tatiani Fernandes Teixeira; -- 2017.
191 f. : il. color. ; 30 cm

Orientadora : Leticia Carneiro Aguiar.
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Professores universitários. 2. Ensino a distância. 3. Ensino
Superior. I. Aguiar, Leticia Carneiro. II. Universidade do Sul de
Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 378.12

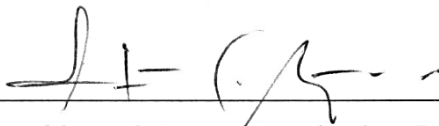
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

TATIANI FERNANDES TEIXEIRA

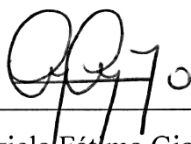
**O PERFIL DOCENTE NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO PRESENCIAIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 18 de dezembro de 2017.

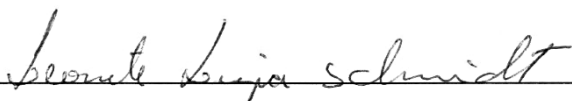


Professora e Presidenta da Banca Examinadora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.



Professora Graziela Fátima Giacomazzo, Dra.

Examinadora Externa – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao meu amado e amoroso esposo, Leonardo
Borghezan.

AGRADECIMENTOS

A dissertação que agora se apresenta resultou de um trajeto atribulado, mas marcado pelo apoio e estímulo de muitos, aos quais expresso aqui através de palavras sinceras, minha mais profunda gratidão.

Gostaria de destacar o papel desempenhado em todas as fases deste trajeto por minha orientadora Prof^a. Dr^a. Letícia Carneiro Aguiar, que acreditou na proposta desta dissertação e jamais poupou esforços para me guiar neste caminho. Agradeço-lhe mais ainda por sua amizade e compreensão no momento mais crítico deste trajeto, sem as quais não teria chegado ao fim, pois, por motivo de problemas de saúde, cheguei a pensar em desistir. Estendo meus agradecimentos ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da Unisul (PPGE), em especial aos professores que tive o privilégio de ser aluna e compartilhar bons momentos em sala de aula, além da Coordenação do Programa. Aos integrantes da banca, muito obrigada pela gentileza e disposição em participar deste momento e contribuir com a dissertação. Sinceros agradecimentos aos colegas de turma pelo convívio, em especial, à amiga Débora pela amizade nascida no Mestrado, pela parceria nos trabalhos e conversas agradáveis. Obrigada também à CAPES pelo suporte financeiro no Mestrado.

Gratidão à IES campo de pesquisa pela permissão para a realização do estudo na instituição e por disponibilizar informações, e a todos os professores participantes que foram objeto de estudo.

Meus agradecimentos à minha família, que é o pilar em que sustento toda minha vida. Aos meus pais Jucélia e Leonel, meus irmãos Roseane e Gilian, cada um e seus respectivos parceiros e parceiras foram, de alguma forma, grandes incentivadores. Ao meu esposo, Leonardo, como já citado em dedicatória, por estar ao meu lado em todos os momentos e me incentivar a percorrer este caminho.

Ao amigo Fernando e da mesma forma à amiga Silvia, agradeço pelo apoio e troca de experiências sobre quão difícil é, ao mesmo tempo, válida é a participação em um programa de pós-graduação. Às Flores de Aço – grupo de apoio a mulheres vítimas de câncer – gratidão à cada flor deste seletto jardim de amigas pela inspiração de força e resiliência. Aos demais amigos e amigas agradeço pela compreensão de minha ausência e preocupação em alguns momentos, que sempre se fizeram presentes, que são amigos verdadeiros e que sabem que é a eles que me refiro.

Por fim, mas não por último, agradeço Àquele que inquieta meu espírito, propiciou-me esse caminho evolutivo e que me carregou quando faltaram forças.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça. (Cora Coralina)

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo o perfil de docentes da Educação Superior, cujo problema de pesquisa foi assim delimitado: qual o perfil de formação e funções dos professores que atuam em disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais de uma Instituição de Educação Superior da região sul de Santa Catarina? Sua finalidade foi compreender o perfil dos professores que trabalham nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais em IES privada. Realizou-se um estudo bibliográfico e de campo, cujo contexto da pesquisa foram os cursos de graduação, oferecidos na modalidade presencial por uma Instituição de Ensino Superior privada do estado de Santa Catarina. Os dados foram levantados junto aos professores e à coordenação da educação a distância da instituição. O percurso investigativo foi orientado por duas problematizações: em que contexto está imersa a docência na educação a distância? Qual o perfil docente dos professores de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais? A fundamentação teórica do estudo teve como horizonte analítico-interpretativo a dialética. As principais conclusões com relação ao objeto de estudo mostram que se trata de professores que se formaram por unanimidade na modalidade presencial, e que em sua maioria possuem formação até em nível de mestre, tendo obtido o título recentemente e que já realizaram curso de atualização/aperfeiçoamento sobre Educação a Distância. Trata-se de profissionais com experiência na Educação Superior, mas em sua maioria com pouca experiência em disciplinas a distância. Além disso, a maioria trabalha maior carga horária em outras atividades profissionais do que como docente.

Palavras-chave: Perfil Docente. Educação a Distância. Educação Superior. Graduação Presencial.

ABSTRACT

This dissertation had as object of study the profile of professor of Superior Education, whose research problem was thus delimited: What is the profile of the training and functions of the teachers who work in distance subjects in undergraduate courses at a higher education institution in the South of Santa Catarina. Its purpose was to understand the profile of teachers working in distance subjects in face-to-face undergraduate course in Private Institution of Higher Education. We carried out a bibliographical and field study, whose context of research were undergraduate courses, offered in the face-to-face modality by a private higher education institution of the state from Santa Catarina. The data were collected from teachers and the distance education coordination of the institution. The investigative path was guided by two questioning: In what context is distance education immersed? What is the teaching profile of distance education teachers in face-to-face undergraduate courses?

The theoretical basis of the study had as an analytic-interpretative horizon the dialectic. The main conclusions regarding the object of study are those that deal with teachers who have graduated unanimously in the face-to-face modality and most of whom are trained to master level having obtained the title recently and who have taken refresher course / improvement of Distance Education. They are professionals with experience in Higher Education, but most of them have little experience in disciplines in the distance modality. In addition, most work longer hours in other professional activities than as teachers.

Keywords: Teacher Profile. Distance Education. College education. Undergraduate Courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da EaD no Brasil até 1995	39
Quadro 2 – Instituições que ofertaram EaD no Brasil até 1990	40
Quadro 3 – Comparativo entre as Portarias nº 2.253/2001, nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016	58
Quadro 4 – Portfólio de oferta das disciplinas a distância na UnisulVirtual em 2008.....	63
Quadro 5 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – titulação <i>stricto sensu</i> do corpo docente.....	78
Quadro 6 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – titulação <i>stricto sensu</i> (Doutorado) do corpo docente	79
Quadro 7 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – produção do corpo docente.....	84
Quadro 8 – Disciplinas ofertadas a distância no semestre 2017/1 por curso e fase na IES campo de pesquisa.....	102
Quadro 9 – IES em que professores da IES campo de pesquisa já atuaram.....	128
Quadro 10 – IES em que professores da IES campo de pesquisa atuam atualmente	130
Quadro 11 – Outras atividades profissionais dos professores da IES campo de pesquisa	136
Quadro 12 – Comparativo entre pontos positivos e negativos na oferta de disciplinas EaD na IES campo de pesquisa	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016.....	29
Gráfico 2 – Evolução em % do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016	34
Gráfico 3 – Evolução do número de vagas disponibilizadas no Ensino Superior brasileiro a distância de 2000 a 2005	42
Gráfico 4 – Matrículas na graduação - Brasil 2000 a 2016	49
Gráfico 5 – Evolução do número de matrículas no Brasil na Educação Superior privada.....	51
Gráfico 6 – Evolução do número de matrículas no Brasil em disciplinas EaD (no limite de 20%)	61
Gráfico 7 – Evolução do número de matrículas no Brasil em cursos superiores de graduação semipresenciais/disciplinas EAD	62
Gráfico 8 – Comparativo do crescimento do número de matrículas e do número de docentes de 2006 a 2016 no Brasil	68
Gráfico 9 – Média de alunos/professores de 2006 a 2016 no Brasil	68
Gráfico 10 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por grau de formação de 2006 a 2016	81
Gráfico 11 – Percentual de docentes em cursos de graduação a distância no Brasil, segundo o grau de formação em 2016	94
Gráfico 12 – Níveis de professores da IES campo de pesquisa.....	107
Gráfico 13 – Gênero dos professores da IES campo de pesquisa	108
Gráfico 14 – Idade dos professores da IES campo de pesquisa	109
Gráfico 15 – Cor/origem étnica dos professores da IES campo de pesquisa	110
Gráfico 16 – Estado civil dos professores da IES campo de pesquisa	111
Gráfico 17 – Endereço dos professores da IES campo de pesquisa	111
Gráfico 18 – Renda familiar dos professores da IES campo de pesquisa	112
Gráfico 19 – Tempo de conclusão da graduação dos professores da IES campo de pesquisa	115
Gráfico 20 – Tempo de conclusão da pós-graduação lato sensu dos professores da IES campo de pesquisa.....	117
Gráfico 21 – Apoio recebido da IES para realizar a Especialização	118
Gráfico 22 – Formação em nível de Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa ..	119

Gráfico 23 – Tempo de conclusão do Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa	119
Gráfico 24 – Tipo de programa de Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa.....	121
Gráfico 25 – Formação nível Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa	122
Gráfico 26 – Tempo de conclusão do Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa	122
Gráfico 27 – Formação nível Pós-Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa	124
Gráfico 28 – Número de publicações dos professores da IES campo de pesquisa	124
Gráfico 29 – Cursos de atualização/aperfeiçoamento sobre EaD dos professores da IES campo de pesquisa.....	126
Gráfico 30 – Tempo de experiência na Educação Superior dos professores da IES campo de pesquisa	127
Gráfico 31 – IES em que professores da IES campo de pesquisa atuam atualmente.....	130
Gráfico 32 – Tempo de atuação dos professores na IES campo de pesquisa	131
Gráfico 33 – Horas por semana como docente dos professores da IES campo de pesquisa ..	132
Gráfico 34 – Atividades profissionais além da docência dos professores da IES campo de pesquisa	132
Gráfico 35 – Horas por semana dos professores da IES campo de pesquisa em outras atividades profissionais.....	135
Gráfico 36 – Semestres que professores da IES campo de pesquisa já lecionaram em disciplinas a distância no Educação Superior.....	139
Gráfico 37 – Número de alunos em média por turma nas disciplinas EaD na IES campo de pesquisa	140
Gráfico 38 – Avaliação dos professores quanto à remuneração recebida para trabalhar em disciplinas EaD na IES campo de pesquisa	141
Gráfico 39 – Autoavaliação dos professores da IES campo de pesquisa nas disciplinas EaD	142
Gráfico 40 – Importância do uso de tecnologias na Educação para os professores da IES campo de pesquisa.....	147
Gráfico 41 – Avaliação do sistema Sagah pelos professores da IES campo de pesquisa	148
Gráfico 42 – Modalidade preferida professores da IES campo de pesquisa	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016	28
Tabela 2 – Número de instituições de Educação Superior no Brasil, por organização acadêmica e categoria administrativa no ano de 2016	67
Tabela 3 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa de 2006 a 2016	67
Tabela 4 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa em 2016	69
Tabela 5 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por organização acadêmica em 2016	71
Tabela 6 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por regiões em 2016	71
Tabela 7 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro em 2016 por categoria administrativa e regime de trabalho.....	72
Tabela 8 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por grau de formação de 2006 a 2016	80
Tabela 9 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa e grau de formação do ano de 2016.....	82
Tabela 10 – Formação nível graduação dos professores da IES campo de pesquisa	114
Tabela 11 – Formação em nível pós-graduação – Especialização dos professores da IES campo de pesquisa.....	116
Tabela 12 – Formação nível Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa	120
Tabela 13 – Formação nível Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa	123
Tabela 14 – Outras atividades profissionais dos professores da IES campo de pesquisa	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IES de atuação dos professores anteriormente à IES campo de pesquisa.....	129
Figura 2 – Atividades profissionais dos professores da IES campo de pesquisa além da docência	134
Figura 3 – Pontos negativos de se trabalhar com disciplinas EaD, segundo os professores da IES campo de pesquisa	143
Figura 4 – Pontos positivos de se trabalhar com disciplinas EaD, segundo os professores da IES campo de pesquisa	146

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABT – Associação Brasileira de Teleducação
AMPESC – Associação de Mantenedoras Particulares de Ensino de Santa Catarina
AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera
AMUREL – Associação de Municípios da Região de Laguna
ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASI – Assessorias de Segurança e Informações
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBESP – Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular
CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEN – Centro Educacional de Niterói
CES – Câmara de Educação Superior
CESu – Conselho de Educação Superior
CESUSC – Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CF/1988 – Constituição Federal de 1988
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFECON – Conselho Federal de Economia
COLAPS – Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CST – Cursos Superiores de Tecnologia
CUT – Central Única dos Trabalhadores

DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial
DED – Diretoria de Educação a Distância
EaD – Ensino a Distância
EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicação
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESUCRI – Escola Superior de Criciúma
FASC – Faculdade de Santa Catarina
FEPLAM – Fundação Padre Landell de Moura
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Estudantil
FPA – Fundação Padre Anchieta
FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação
FUNTEVÊ – Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
GSF – Gasto Social do Governo Central
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICDE – *International Council For Open and Distance Education*
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES – Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IRDEB – Instituto de Radiofusão Educativa da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento Nacional de Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PEA – População Economicamente Ativa

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONTEL – Programa Nacional de Teleeducação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SACI – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SATE – Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAT – Secretaria de Aplicação Tecnológica

SEED – Secretaria Especial de Educação a Distância

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESC – Serviço Social do Comércio

SGU – Sistema de Gerência Universitária

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINEAD – Sistema Nacional de Educação à Distância

SINRED – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa

SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SNPG – Sistema Nacional da Pós-Graduação
STN – Secretaria do Tesouro Nacional
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TI – Tecnologia da Informação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE – Emissora de Televisão Educativa
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
UCB – Universidade Católica de Brasília
UNESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UF – Unidade da Federação
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UHF – *Ultra High Frequency*
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIASSELVI – Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci
UNIBAVE – Centro Universitário Barriga Verde
UniBH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTE – Centro Universitário Monte Serrat
UNINTER – Centro Universitário Internacional
UNIP – Universidade Paulista
UNISOCIESC – Sociedade Educacional de Santa Catarina
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
USP – Universidade de São Paulo
VHF – *Very High Frequency*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ORIGENS E EXPANSÃO.	25
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	25
2.1.1 EaD na Educação Superior Brasileira: origens e expansão	35
2.1.1.1 A EaD no setor privado	47
2.1.2 Ensino a distância + presencial = ensino semipresencial	52
2.1.2.1 Disciplina a distância em cursos presenciais (20%).....	57
2.1.2.2 Critérios de escolha de disciplinas EaD em cursos presenciais.....	62
3 PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO	66
3.1 O PERFIL DA ATUAÇÃO	66
3.2 O PERFIL DA FORMAÇÃO	74
3.3 A DOCÊNCIA NA EAD	85
4 PERFIL DOCENTE NAS DISCIPLINAS EAD DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS	95
4.1 A IES CAMPO DE PESQUISA: HISTÓRICO E EAD	95
4.1.1 Disciplinas EaD na IES Campo de Pesquisa	98
4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA	106
4.2.1 A formação dos professores da IES campo de pesquisa	113
4.2.2 A atuação dos professores de pesquisa na Educação Superior da IES campo	126
4.2.2.1 A atuação dos professores da IES campo de pesquisa em disciplinas na modalidade EaD	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE	176

1 INTRODUÇÃO

Para justificar a presente dissertação serão adotados três pilares propostos por Roesch (1999): primeiro sobre sua originalidade, segundo sobre sua relevância e importância, e, por fim, sobre sua viabilidade.

Quanto ao primeiro pilar, acredita-se em sua originalidade por propor analisar o perfil dos professores envolvidos na implantação de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais de uma instituição privada após a revogação da Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004a) e a publicação da Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016c).

Um levantamento de teses e dissertações já realizadas que tratassem da publicação da Portaria nº 1.134/2016 se deu em duas etapas distintas: a identificação das bases de dados e a definição dos critérios de busca. Após identificar bases de dados relevantes no cenário científico brasileiro foram realizadas buscas de teses e dissertações já realizadas que tratassem da publicação da Portaria nº 1.134/2016 em diferentes portais como: Portal Domínio Público, Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca teve como critério apenas teses e dissertações que continham a Portaria nº 1.134/2016. Utilizou-se as seguintes palavras-chave para identificar as pesquisas em questão: “Disciplinas a distância” e “Portaria nº 1.134/2016”. Até o momento, devido à recentidade da publicação, não foram encontrados registros de publicação de teses e dissertações a respeito de tal mudança na legislação educacional. Além disso, nas pesquisas publicadas nos portais supracitados sobre a modalidade a distância, percebe-se, na maioria das vezes, as TIC como objeto de estudo e a secundariedade da análise quanto ao professor neste contexto.

Assim, observa-se uma discrepância na quantidade de pesquisas já realizadas comparada à disseminação da implantação de disciplinas EaD nos cursos de graduação presencial no país e, conseqüentemente, do número crescente de profissionais atuantes nessas disciplinas. Evidencia-se, desta forma, o que se defende ser o primeiro pilar de justificativa.

Com relação ao segundo pilar, a relevância de construir uma pesquisa dessa natureza, destaca-se que a educação aparece na sociedade atual como fator primordial para o desenvolvimento de um país, tanto no que tange aos aspectos econômicos como em questões relacionadas ao desenvolvimento social e cultural. Entre as possibilidades da educação a distância e, mais especificamente do ensino semipresencial, enfatiza-se, além da capacidade de

atender um grande número de pessoas, o alcance de zonas distantes dos grandes centros educacionais, atendimento de alunos com reduzida disponibilidade de horários e uma alternativa para pessoas com deficiência. Não são poucos os autores que reforçam essa necessidade de uma modalidade educacional que fuja das carências do ensino presencial, principalmente no que se refere à Educação Superior, entre eles, destaca-se Niskier (2000, p. 157), que afirma: “Deve-se reconhecer que o país, de dimensões quase continentais, exige outras soluções, sobretudo por uma questão de justiça social.” Nesta mesma linha de pensamento, ressalta Preti (1996, p. 16):

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade.

Assim, é importante salientar que o ensino semipresencial também é chamado de ensino híbrido e *blended learning* – e está se tornando cada vez mais comum encontrar publicações aqui no Brasil tratando da semipresencialidade com este termo. Segundo Oliveira (2007 apud ANDERSON, 2000), o termo *blended-learning* teria sido oficialmente utilizado pela primeira vez, em 2000, num documento denominado: *e-learning in Practice, Blended Solution in Action*. O *blended-learning* é conhecido como a formação mista ou modelo misto de aprendizagem, também chamado de formação combinada (PIMENTA, 2003) ou aprendizagem híbrida (LIMA; CAPITÃO, 2003). O ensino semipresencial apresenta-se como uma modalidade de ensino que mescla atividades presenciais com atividades a distância, permitindo que duas modalidades distintas – que, em muitas situações, são vistas como excludentes – passem a se complementar e formar uma nova metodologia que combina as vantagens de ambas as modalidades. Neste sentido, Silva e Maciel (2015) reforçam que “*blended learning*, ensino híbrido, semipresencial, bi-modal ou ainda misto, são a mesma modalidade de ensino”.

Professores e alunos, até hoje atrelados ao esquema proposto pelo ensino presencial, acabam por fortalecer cada vez mais a cultura da aprendizagem baseada nesse tipo de educação. O fato de se ter desenvolvido essa “cultura” do ensino presencial pode vir a contribuir para o êxito do ensino semipresencial, uma vez que capacita o aluno a ter autodisciplina e incita-o a buscar o conhecimento por si próprio apesar da presença de um professor (EBERT, 2003). O estudo adquire maior flexibilidade, podendo ser realizado de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno, quando não se encontra em sala.

Neste modelo pedagógico o professor também precisa adaptar-se à nova tecnologia e ao seu novo papel no espaço. Esse formato de transição não entra em choque com o modelo tradicional, apenas incorpora elementos novos ao modelo com que professores e alunos estão acostumados, facilitando a introdução das novas tecnologias que não substituem o docente, e funcionam como uma possibilidade a mais para o aluno no momento do aprendizado autônomo. Nesta modalidade, semipresencial, estudantes e professores continuam sendo importantes sujeitos da educação, onde ocorrem os encontros periódicos entre professor e alunos, e, assim como no ensino presencial, o aluno encontra-se em uma sala de aula, vivencia e compartilha o aprendizado com os demais colegas de turma e tem a possibilidade de sanar suas dúvidas frente a frente com o professor/tutor. Neste sentido, considera-se importante pesquisar o perfil docente deste profissional.

O último tópico a ser analisado como justificativa é a viabilidade – visa a explicar como será possível concretizar essa investigação. Para esse tópico, justifica-se que a concretização desta investigação poderá ser concluída pela disponibilidade de informações na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, além da experiência que a pesquisadora possui no campo da Educação Superior presencial e a distância.

Essa pesquisa é fruto, primeiramente, da experiência docente da autora. Sua trajetória como docente teve início no ensino superior privado na modalidade EaD, em 2011, e a nomenclatura utilizada para sua função, no momento de sua contratação, era **professora-tutora externa**. Em 2014, com as mesmas atribuições, devido a um processo de reestruturação da instituição a nomenclatura de sua função foi alterada para **tutora externa**. Havendo demissões em massa dos antigos, novos profissionais passam a ser contratados para essa função recebendo praticamente a metade do valor por hora/aula que os chamados **professores-tutores externos** recebiam. Essa alteração de nomenclatura e de valor hora/aula dos novos contratados, entre outras mudanças, fez com que a autora percebesse ali indícios de vicissitudes não favoráveis à docência na modalidade EaD. No mesmo ano, em paralelo a função de tutora, a autora inicia sua atuação em uma outra IES privada, agora na modalidade presencial, como **professora**.

Tendo vivenciado, em paralelo, a realidade das modalidades EaD e presencial no ensino superior como docente, constatado as particularidades de cada uma, e percebendo no cenário educacional a convergência de ambas, surge na autora a inquietação sobre a docência neste contexto. Desta forma, justifica-se a realização desta investigação, por acreditar que este estudo em uma IES privada possa, além de contribuir para reflexões e discussões que despertem

possibilidades de melhor compreensão quanto a docência no ensino semipresencial e de forma específica na oferta de disciplinas na modalidade EaD em cursos presenciais, possa também, oferecer subsídios para pesquisas futuras (TRIVIÑOS, 1987) sobre o professor neste específico contexto.

Vale destacar que a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais encontra-se em processo de plena ampliação, principalmente após a revogação da Portaria nº 4.059/2004 e a publicação da Portaria nº 1.134/2016, por não haver mais, para as IES, a necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20% EaD caso já possua um curso reconhecido.

A presente dissertação apresenta o seguinte problema de pesquisa: Qual o perfil de formação e funções dos professores que atuam em disciplinas na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais de uma IES da região sul de Santa Catarina?

Para responder à questão central, foram delineados alguns objetivos. O objetivo geral foi compreender o perfil dos professores que trabalham nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais na IES campo de pesquisa. Os objetivos específicos foram: Mapear estatisticamente a Educação Superior no Brasil com relação às suas modalidades e o perfil docente; analisar o perfil do professor da Educação Superior brasileira quanto à sua formação inicial e continuada; analisar o perfil docente de cursos de graduação de uma IES catarinense quanto à sua atuação profissional em relação à: disciplinas ministradas, experiência profissional, carga horária de trabalho, número de alunos por turma, remuneração, apoio institucional, avaliação e auto avaliação na EaD.

Para alcançar os objetivos propostos, adotaram-se como tipos de estudo o empírico e a pesquisa documental. Utilizando dados de 2017-1, o estudo de caso foi realizado em uma IES privada localizada estado de Santa Catarina.

Optou-se pelo Estudo de Caso, não apenas por acreditar em sua relevância (TRIVIÑOS, 1987), mas principalmente pela possibilidade de permitir o conhecimento amplo e detalhado (GIL, 1991) deste instrumento de pesquisa, caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos. Neste contexto, o valor do estudo de caso está em fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987).

Desta forma, a opção por essa metodologia de pesquisa se deve principalmente pela possibilidade de proporcionar subsídios necessários para que o sujeito docente, no contexto da educação superior de modalidades convergentes, em meio a sua complexidade, seja investigado

com seriedade científica, possibilitando uma real relação entre teoria e prática, e oferecendo ferramentas para a interpretação das questões relacionadas ao perfil docente neste contexto educacional.

O universo da pesquisa foram 75 (setenta e cinco) professores da graduação da IES campo de pesquisa, a partir do qual foi selecionada uma amostra de 17 (dezesete) professores, sendo o critério desta seleção atuar como docente de disciplinas ofertadas através da EaD nos cursos de graduação presenciais; além dos coordenadores de cursos, no total de 10 (dez), e do coordenador de EaD da IES.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionário (Apêndice A) aos profissionais mencionados anteriormente como amostra, utilizando questões abertas e fechadas, buscando informações referentes ao perfil destes professores, tanto no que se refere à sua formação, quanto a atuação. Nesta fase utilizou-se o Formulário *Google Drive*, uma plataforma gratuita que possibilita a coleta de dados de forma *online*, sendo que após a elaboração do questionário a ferramenta cria um *link* para acesso. Os pesquisados receberam o *link* de acesso ao questionário (<https://goo.gl/forms/0rq4qXqr5gVERL9K2>) via *e-mail* e a cada resposta, automaticamente, o relatório disponibilizado pela plataforma era atualizado e armazenado na nuvem.¹ Os dados coletados foram classificados por categorias e apresentados em tabelas e gráficos. A partir da análise dos dados, as categorias que surgiram e serão apresentadas, foram: formação (inicial e continuada), experiência profissional (como docente na Educação Superior e outras atividades profissionais), atuação e avaliação dos professores sobre essas disciplinas.

Referente ao levantamento documental com a IES, os documentos analisados foram: Projeto Pedagógico de cada curso e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso, Regimento da IES, Normas, Resoluções, Relatórios institucionais e o Estatuto da Mantenedora. Todos esses documentos foram obtidos através do portal da instituição. Nesses documentos realizou-se uma leitura exploratória para identificar informações sobre a oferta de disciplinas EaD nos cursos presenciais da IES.

Neste levantamento inicial com a Direção acadêmica da instituição, com o objetivo de identificar a existência de outras fontes de informações, além daquelas existentes nos documentos disponíveis no *site* da IES, e obter informações sobre a organização e

¹ O armazenamento em nuvem (ou disco virtual) é um serviço que permite armazenar dados ao transferi-los pela Internet ou por outra rede a um sistema de armazenamento externo mantido por terceiros.

funcionamento das disciplinas EaD e sobre os professores envolvidos nessas disciplinas, observou-se que, além das fontes supracitadas, outras não existiam, segundo a Diretora.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, cujos objetivos estão descritos a seguir.

Nesta Introdução, o objetivo foi descrever os principais elementos da investigação: problema, objetivos e justificativa. Trata-se, pois, de uma descrição dos procedimentos que balizaram a realização do trabalho, ao mesmo tempo em que permitem ao leitor a compreensão dos eixos norteadores da pesquisadora, propiciando-lhe o acompanhamento das proposições que serão apresentadas. Delinear um processo de investigação não é uma tarefa trivial, mas objetivando detalhar o percurso percorrido, apresenta-se, também neste capítulo, a metodologia em que são descritos a natureza, as etapas da investigação, os procedimentos de coleta e análise de dados e os instrumentos utilizados para executá-los.

No Capítulo 2, intitulado “Educação Superior a Distância no Brasil: Origens e Expansão”, através da revisão da literatura e levantamentos estatísticos, busca-se desenvolver uma reflexão sobre a Educação Superior no Brasil tanto na modalidade de ensino presencial quanto a distância para, só depois, abordar a integração entre ambas. Desta integração, aborda-se, especificamente, as disciplinas a distância em cursos presenciais (20%) e os critérios de escolha de disciplinas EaD em cursos presenciais, recortes estes que denotam o cenário em que o objeto da presente pesquisa atua e embasam a análise de seu perfil.

No Capítulo 3, sob o título “Perfil Docente na Educação Superior Brasileira: Atuação e Formação”, procura-se situar o momento histórico no qual o docente da Educação Superior está inserido de forma a delinear o seu perfil, apresentam-se dados estatísticos, especificamente, com relação à sua atuação e formação.

Efetivando a metodologia proposta na investigação, os resultados do estudo empírico e da pesquisa documental são apresentados no Capítulo 4, cujo título é “Perfil Docente nas Disciplinas EaD de Cursos de Graduação Presenciais”, onde, após apresentação da IES campo de pesquisa, são analisados os dados coletados referentes ao perfil dos professores que lecionam nas disciplinas a distância na IES. O perfil destes foi analisado a princípio no âmbito de sua formação acadêmica e sua experiência na Educação Superior, como também sua atuação em disciplinas na modalidade EaD e sua avaliação quanto à oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. E, por fim, apresentam-se as Considerações Finais, expõem-se algumas considerações do processo de investigação de forma ciente de que o tema investigado não se esgotou.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ORIGENS E EXPANSÃO

Este capítulo tem como finalidade, inicialmente, desenvolver uma reflexão sobre a Educação Superior no Brasil através da revisão da literatura e levantamentos estatísticos que tratam das modalidades de ensino presencial e a distância, tornando possível abordar, de maneira mais consistente, a integração entre ambas.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Partindo de uma análise histórica acerca da Educação Superior no Brasil, como colônia de Portugal, sua história obedece à lógica da colonização que aqui se implantou; as decisões a respeito da educação e qualquer outro tema importante estavam submissos aos ditames da Coroa Portuguesa. Assim, preliminarmente, pode-se inferir que a transferência da família real para o Brasil transformou o país em sede da Coroa Portuguesa e impulsionou a implementação de medidas necessárias para o funcionamento do império.

Segundo Cruz (2009):

A criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior buscava formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país. As áreas privilegiadas eram: medicina, engenharia e direito. Em 1808, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino médico-cirúrgico de Salvador e do Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro foi cenário de outras iniciativas culturais e científicas, como a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional e dos primeiros periódicos científicos.

O fato de que apenas em 1808, quando toda a Corte transferiu-se para a Colônia, começou a história do Ensino Superior no Brasil reflete o seu advento tardio. Até a Proclamação da República em 1889, o Ensino Superior desenvolveu-se muito lentamente, existiam apenas 24 estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. Tais instituições objetivavam que seus estudantes assegurassem um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além disso, garantir prestígio social. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 a 133 escolas isoladas, 86 das quais, criadas na década de 1920, onde “o debate sobre a criação de universidades não se restringia mais a questões estritamente políticas como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade” (MARTINS, 2002, p. 4).

Em um período de intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação, em troca do apoio ao novo regime o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000). Entre esse período, é importante mencionar que, em julho de 1951, a CAPES foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País” (BRASIL, 1951).

Em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade, permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional como Lei nº 4.024, de 1961, que, de maneira diversa da reforma de 1931, não insistia que o Ensino Superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. A LDB de 1961 preocupou-se basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior e do conteúdo a ser trabalhado.

Tendo a universidade pública como baluarte, o movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime militar iniciado em 1964. O regime militar desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo, em seguida, a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970.

[...] ao se revestir de legalidade [Lei nº 5.540/68 e do Decreto nº 464/69], possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino (GERMANO, 2011, p. 133).

Ao contrário de alguns países da América Latina, no Brasil, a repressão política promoveu o Ensino Superior, sobretudo privado, onde o número de matrículas, em cerca de

vinte anos, passou de 95.961 em 1960, para 134.500 em 1980. Este período de plena expansão foi favorecido pela primeira LDB de 1961, que garantiu a existência do Ensino Superior privado, regulamentando a sua expansão (SAMPAIO, 2000). Os governos militares não só favoreceram a expansão como promoveram a privatização gradual do Ensino Superior no país, segundo Cunha (1988, p. 22), o empresariado do ensino foi bastante favorecido pela legislação tributária incidente sobre as instituições educacionais privadas de todos os níveis.

O fim do Regime Militar em 1985, e a instituição da chamada Nova República e a pressão dos movimentos sociais, levaram o Congresso Nacional a criar o processo Constituinte, sendo que, em 1988, foi aprovada uma nova Constituição (CF/1988). Decorrente do previsto na CF/1988, em 1996 foi aprovada a nova LDB (Lei nº 9.394/96), que teve um início diferente da tradição de leis criadas para a educação no país. Na nova LDB optou-se por uma “LDB minimalista”, que deixa muita coisa em aberto, e compatível com a ideologia neoliberal, ou seja, com o “Estado mínimo” voltado para atender aos interesses do capital (SAVIANI, 1997).

Entre 1985 e 1993 o número de vagas oferecidas no Ensino Superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado.

O Ensino Superior no Brasil foi retomar seu crescimento durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando houve um sensível aumento de vagas nas IES privadas, sendo que essa expansão ocorreu, sobretudo, por uma legislação que facilitou a abertura de cursos e IES. De acordo com Musse (2003), professor do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo:

A situação das universidades tem se deteriorado nos últimos anos porque houve uma reforma silenciosa nos anos do governo FHC, década de 1990, na qual a provocação pública foi desmobilizada. Isso em vários sentidos. O primeiro fato mais flagrante e evidente é de que a percentagem de vagas oferecidas pelas universidades públicas se inverteu em relação às privadas, ou seja, o pólo *[sic]* de expansão do ensino universitário brasileiro passou a ser a rede privada (MUSSE, 2003, p. 61).

A demanda pela Educação Superior privada foi incentivada e incrementada por programas, como, por exemplo, o Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, para financiar estudantes da Educação Superior, pela Caixa Econômica Federal. Seu processo seletivo é fundamentado no perfil socioeconômico do candidato, e os estudantes podem financiar até 100% dos custos de seus estudos, podendo participar do FIES cursos com conceito maior ou igual a 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), segundo o Ministério da Educação (MEC). (MASOLA; ALLEVATO, 2017).

Constituindo-se um importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações referentes ao Ensino Superior brasileiro, o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coleta informações sobre as IES, os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos. As estatísticas possibilitam uma infinidade de análises referentes ao Ensino Superior através da justaposição de informações de diferentes edições da pesquisa. Estão disponíveis para acesso público, no portal do INEP, os dados relativos aos anos de 2000 a 2016.

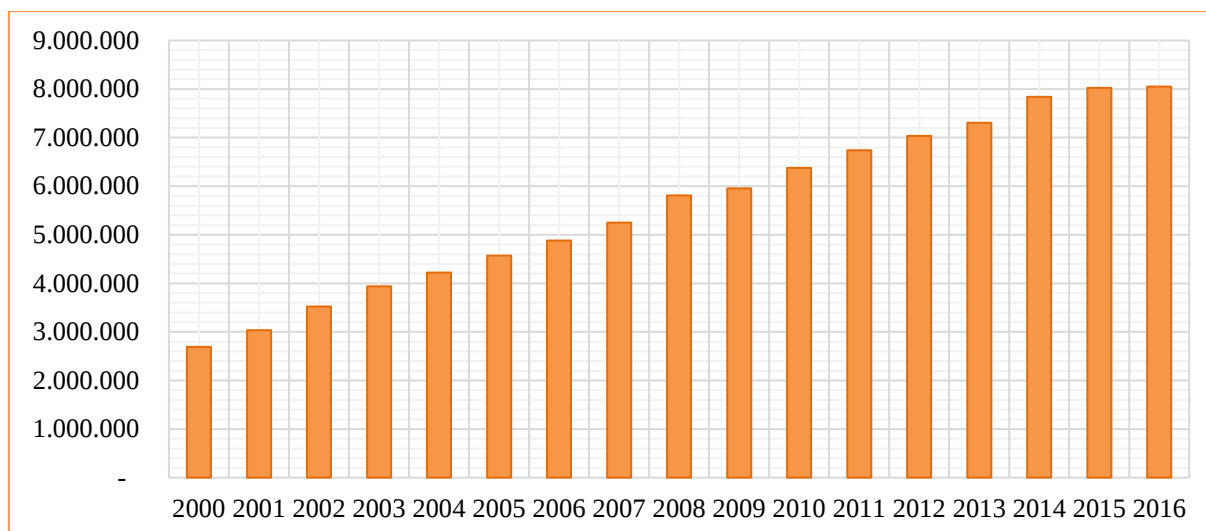
Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016

Ano	Presencial	A distância	TOTAL
2000	2.694.245	1.682	2.695.927
2001	3.030.754	5.359	3.036.113
2002	3.479.913	40.714	3.520.627
2003	3.887.022	49.911	3.936.933
2004	4.163.733	59.611	4.223.344
2005	4.453.156	114.642	4.567.798
2006	4.676.646	207.206	4.883.852
2007	4.880.381	369.766	5.250.147
2008	5.080.056	727.961	5.808.017
2009	5.115.896	838.125	5.954.021
2010	5.449.120	930.179	6.379.299
2011	5.746.762	992.997	6.739.759
2012	5.923.383	1.113.850	7.037.233
2013	6.152.405	1.153.572	7.305.977
2014	6.497.889	1.341.842	7.839.731
2015	6.633.545	1.393.752	8.027.297
2016	6.554.283	1.494.418	8.048.701

Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados dos Censos da Educação Superior do INEP de 2001 a 2016.

Em dezesseis anos, as matrículas em cursos superiores no Brasil cresceram 199%; de 2.695.927 em 2000, as matrículas passaram para 8.048.701 em 2016. Ao longo dos anos houve picos de crescimento, porém, o que se pode observar, nos últimos anos, é uma estagnação.

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016



Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados dos Censos da Educação Superior do INEP de 2001 a 2016.

Durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) – a rede privada continuou crescendo, no entanto, a rede pública de Educação Superior também aumentou consideravelmente. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%, e de 148 campi para 274 campi/unidade, com crescimento de 85%.

Diante desse quadro de expansão da Educação Superior, com a evidente privatização do setor, o Estado regulador pensou em estratégias para garantir o controle sobre esse nível de ensino. Com o discurso de garantir um padrão de qualidade de ensino, o Estado cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e passa a supervisionar as IES, públicas e privadas, avaliando os cursos de graduação, a produtividade acadêmica dos professores e o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004b).

Ainda com relação ao expansionismo da Educação Superior, há que se considerar o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal, criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), que oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Com o objetivo de conceder bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes de IES privadas, utilizando como critério a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passou a ser utilizado para o ingresso na Educação Superior pública, o que democratizou o acesso a essas instituições através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A política de cotas também passou

a ser implementada em várias instituições durante as gestões do governo de Lula da Silva, o que fortaleceu a participação dos movimentos sociais, em particular o movimento negro.

Passados 57 anos desde sua criação, a CAPES recebe uma expansão de suas atribuições através da Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007d), assim, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Essa expansão de atribuições é consolidada pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b). A CAPES assume então as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), segundo o MEC (CAPES, 2008). Com a mudança em sua estrutura, a CAPES passa a desenvolver diversas ações de acordo com sua nova missão. Entre essas ações, destaca-se o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, possibilitando aos professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada às diretrizes da LDB/1996 iniciar cursos gratuitos de licenciatura, refletindo não apenas no cenário da educação básica como também na Educação Superior do país.

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve por finalidade a ampliação do acesso ao Ensino Superior através de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existiam nas universidades federais. Como metas tem: elevar a taxa de conclusão do curso de graduação dos alunos (de 60%²) para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar a relação aluno/professor (de 11³) para 18 alunos para cada docente; e diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Todas estas ações deveriam ser realizadas no prazo de cinco anos (BRASIL, 2007a).

A partir de 2011, em sua gestão, Dilma Rousseff (2011-2016) continuou desenvolvendo o PROUNI e o FIES, mas, buscando melhorar a capacidade de regulação e supervisão da Educação Superior privada, criou no MEC uma Secretaria de Regulação. Por iniciativa do Poder Executivo, está tramitando no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº

² Dados do Censo do INEP de 2006.

³ Dados do Censo do INEP de 2006.

4.372/2012 (BRASIL, 2012), que busca criar uma autarquia, o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES⁴), cujo objetivo é fortalecer a avaliação, a regulação e a supervisão desse nível de ensino, aumentando a capacidade de atuação do Estado no sistema. Foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que amplia o acesso à educação profissional e tecnológica. Ainda em 2011, foi criado o programa Ciência Sem Fronteiras, que oferecia oportunidade aos jovens de estudarem graduação e pós-graduação em instituições estrangeiras, porém foi suspenso em 2015.

De acordo com o Censo da Educação Superior, no Brasil, em 2013, havia 2.391 instituições de educação superior, que registraram 7.305.977 matrículas, sendo que, desse total, 6.152.405 na modalidade presencial e 1.153.572 na modalidade EaD (INEP, 2017).

Em 2016, a presidente Dilma Rousseff é afastada da presidência do país por um processo de *impeachment* e Michel Temer, seu vice, assume o cargo como presidente. Seu primeiro ano de governo é marcado por reformas nos âmbitos econômico, fiscal, tributário, trabalhista e jurídico, entre outros.

A educação também passou por mudanças estruturais, e uma série de medidas foi implementada, sendo uma delas mais impactante, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (BRASIL, 2016d), que prevê um limite para os investimentos em Educação pelos próximos 20 anos. Aprovada pela Câmara dos Deputados em 26 de outubro de 2016, a PEC 241 recebeu nova numeração ao passar a tramitar no Senado, sob a numeração de PEC 55. Houve uma ampla mobilização social contrária à aprovação da referida PEC, aqui serão destacadas algumas.

Em setembro de 2016, o Conselho Federal de Economia (COFECON)⁵ posicionou-se francamente contra a PEC no 25º Simpósio Nacional dos Conselhos de Economia que ocorreu em Natal/RN e reuniu cerca de 200 economistas representando os 26 Conselhos Regionais de Economia. O posicionamento público foi publicado através da nota oficial⁶ com o título “Cofecon diz não à PEC 241”. Neste mesmo mês, destaca-se também a publicação da “44ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação - PEC 241 que inviabiliza as metas do Plano

⁴ Este Instituto ainda não foi criado até a data de finalização deste texto.

⁵ Entidade representativa dos 230 mil economistas brasileiros.

⁶ Nota oficial na íntegra disponível em:

<http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3382:cofecon-diz-nao-a-pec-241&catid=206&Itemid=840>.

Nacional de Educação⁷”. Em novembro do mesmo ano, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa produziu um artigo técnico⁸ sobre a referida proposta de emenda e concluiu haver inconstitucionalidades na proposta, classificada no documento como “medida draconiana que possui graves consequências”. Tamanha a mobilização social contrária à PEC 55 que a consulta pública realizada no *site* do Senado⁹ evidenciou que a grande maioria da população brasileira era contrária à sua aprovação, e em um total de 369.488 votos, 93% (345.718) votaram contra e apenas 6% (23.770) votaram a favor (BRASIL, 2016a).

Entretanto, mesmo com a diferença expressiva de votos na consulta pública, a mobilização social de importantes entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Central Única dos Trabalhadores (CUT), etc. de forma contrária, a PEC 55/2016 foi aprovada em definitivo pelo Congresso em 13 de dezembro, e, dois dias depois, convertida em Emenda Constitucional nº 95, conforme se apresenta:

§ 3º Cada um dos limites a que se refere o caput equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária realizada no exercício de 2016, conforme disposto no § 8º, corrigida pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de janeiro a dezembro de 2016; e

II - nos exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do IPCA, publicado pelo IBGE, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de janeiro a dezembro do exercício imediatamente anterior. (BRASIL, 2016b).

No primeiro ano de vigência da emenda, 2017, o teto será definido com base na despesa primária paga em 2016 incluídos os restos a pagar, com a correção de 7,2% - a inflação prevista para este ano. A partir de 2018 os investimentos mínimos para educação e saúde deixam de crescer proporcionalmente à receita do país e passam a ficar congelados, corrigidos apenas pela inflação do ano anterior.

Neste congelamento de gastos públicos, a PEC 55 elimina a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento de políticas de saúde, previdência e assistência social, desestruturando, assim, o financiamento da política social brasileira. Essas vinculações

⁷ Nota na íntegra disponível em:

<http://www.uncme.com.br/upload/galeria/2565/44o%20NOTA%20PUBLICA%20FNE%20-%20Contra%20a%20PEC%20241_16%20final.pdf>.

⁸ Artigo técnico na íntegra disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1208707624.pdf>>.

⁹ Todos os projetos de lei e demais proposições que tramitam no Senado ficam abertos para receber opiniões desde o início até o final de sua tramitação.

expressavam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando a estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais independentemente do governo que estivesse no poder.

Para apresentar os efeitos esperados dessa PEC sobre a trajetória do Gasto Social Federal (GSF), Vazquez (2016) faz uma simulação sobre esses gastos entre os anos de 2003 e 2015, caso a PEC 55/2016 estivesse em vigor neste período. Para isso, utilizou como fonte de dados o estudo realizado pelo Ministério da Fazenda sobre o “Gasto Social do Governo Central – 2002 a 2015” (STN, 2016), considerando a metodologia de cálculo e a classificação do GSF utilizadas naquele estudo, dividido em 7 tipos: Assistência Social, Educação e Cultura, Organização Agrária, Previdência, Saneamento e Habitação, Saúde e Trabalho. O objetivo foi comparar a trajetória do gasto social efetivamente aplicado nos governos Lula e Dilma, com a evolução definida apenas pela correção da inflação, utilizando o IPCA do ano anterior como teto do aumento do gasto federal, tal como prevê a PEC 55 para os próximos 20 anos. Na conclusão dessa simulação, tem-se que a referida PEC teria retirado R\$ 453,9 bilhões em Educação e Cultura, implicando em uma queda de 39% nos recursos federais, e, no total, retirado R\$ 3,2 trilhões de recursos federais aplicados na política social. “Caso ela estivesse em vigor desde 2003, o GSF seria 37% menor que os recursos destinados à política social nos governos Lula e Dilma” (VAZQUEZ, 2016).

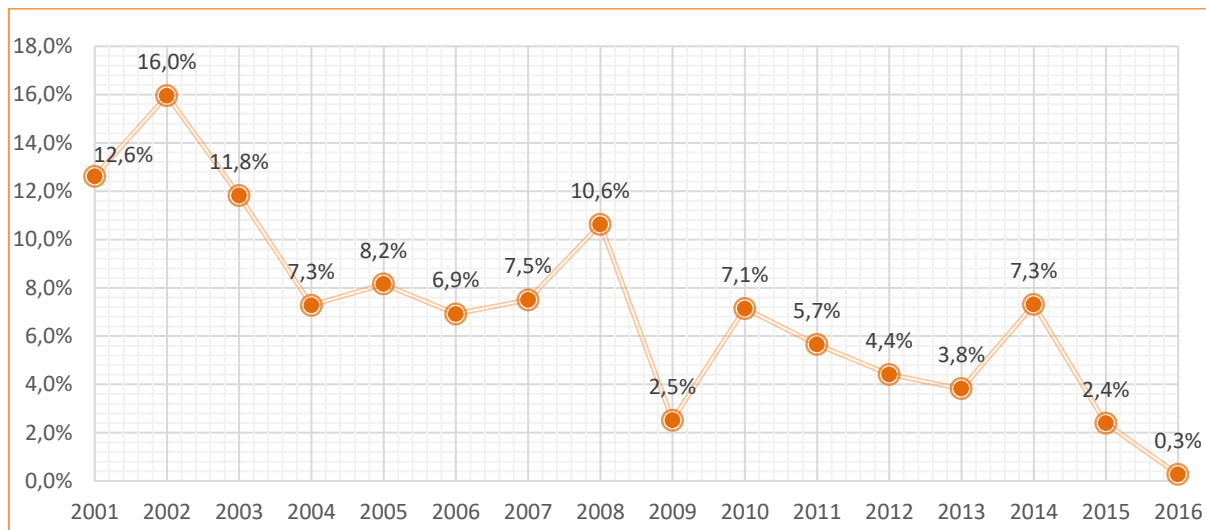
Ainda sobre os impactos que a PEC 55 pode ter na área de Educação, o consultor legislativo da Câmara dos Deputados, Paulo Sena, alerta que:

A população brasileira está envelhecendo. Deixar de investir na educação nos patamares necessários, como identificados no PNE [Plano Nacional de Educação], nos vinte anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNEs -, é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui vinte anos, a terem uma baixa qualificação (ANPEd, 2016).

Sena (2016) enfatiza, ainda, que a PEC tem como efeitos a negligência quanto à qualificação das gerações que serão a população economicamente ativa daqui a vinte anos e que poderiam contribuir para aprimorar a produtividade, e, sobretudo, a redução dos níveis de concretização do direito à educação.

Quanto à evolução do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro nos últimos anos, de acordo com o último censo divulgado, entre 2015 e 2016 o número de matrículas no setor cresceu apenas 0,3%.

Gráfico 2 – Evolução em % do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro de 2001 a 2016



Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados dos Censos da Educação Superior do INEP de 2001 a 2016.

O número de matrículas de 2015 para 2016 teve a menor variação registrada na série histórica do Censo INEP desde 1992, e ela só foi positiva devido ao crescimento do ensino a distância. Após uma leve queda no Censo anterior, o percentual de novos alunos na modalidade EaD teve um crescimento de 2,2%. Em dois anos, o ensino a distância cresceu 20% enquanto o presencial teve um decréscimo de ingressantes de 3,7%. Com um recorte de tempo maior, esse fenômeno fica mais evidente. Na última década, no período de 2006 a 2016, o regime presencial contou com 22,2% de novos alunos; já o número de novos alunos no regime a distância, quase quadruplicou (297,3%). Isso fez com que a participação desta modalidade no percentual de novos alunos saltasse de 10,8% em 2006 para 28,2% em 2016.

Assim, o último Censo publicado apresenta o segundo resultado ruim seguido referente à expansão do Ensino Superior, já que de 2014 para 2015 a expansão havia sido de 2,47%. Tratava-se do menor aumento de matriculados desde 2008-2009, quando a variação havia sido de 2,43% positivos. De 2006 para cá, a média de expansão anual foi de 5%. O cenário para o Ensino Superior, portanto, é preocupante.

Uma análise mais profunda nos números dos censos brasileiros, feita pela área de EaD através da empresa de consultoria Hoper¹⁰ (2017) sugere um cenário ainda mais inquietante. Segundo as análises, essa retração no Ensino Superior tem a ver com dois fatores:

¹⁰ De Foz do Iguaçu/PR, fundada em 1997, atua nas modalidades de Consultoria para Instituições de Ensino Superior e Básico, Estudos de Mercado, Cursos, Soluções de Aprendizagem e Educação Corporativa.

a crise econômica e a redução da oferta do FIES. As projeções indicam que, nos próximos anos, deve ser registrada queda no número total de matrículas no Ensino Superior. Com a crise econômica brasileira, a perda de postos de trabalho impactou o mercado educacional. Analisando apenas o setor privado, que é responsável por 75% das matrículas no país, a tendência para os próximos anos é de queda no número de matrículas em cursos presenciais.

O setor particular registrou, entre 2015 e 2016, 123 mil matrículas a menos na modalidade presencial, e um aumento de 106 mil nos cursos a distância. O saldo, portanto, já foi negativo, e deve ficar ainda mais, pois os alunos que ingressaram nessas instituições na época do financiamento farto do Fies devem se formar em 2017 e 2018 (HOPER, 2017).

Outro ponto que a consultoria Hoper (2017) destaca é que o ritmo de ampliação do ensino a distância em relação ao total de matrículas é maior do que sugerem os dados brutos do Censo. Os números destacados pelo INEP (2017) indicam que 28% das novas matrículas no país já estão na modalidade EaD, no entanto, se forem excluídos dessa conta os cursos em que não há oferta neste formato¹¹, o percentual de ingressantes a distância aumenta para a faixa dos 40%.

A seguir, apresenta-se uma síntese histórica da EaD no Brasil, de modo a evidenciar as características do seu desenvolvimento.

2.1.1 EaD na Educação Superior Brasileira: origens e expansão

No Brasil, a história da EaD é marcada pelo aparecimento e a disseminação dos meios de comunicação. Alves (2009) colabora para a compreensão da trajetória da EaD no Brasil afirmando que ela é marcada por momentos de avanços, retrocessos e, ainda, alguns momentos de estagnação. O autor esclarece que esses momentos de retrocessos e estagnação foram provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. Sobre essas oscilações, de acordo com esse autor, existem registros que colocam o Brasil entre os principais do mundo no que se referia à EaD até os anos de 1970. Depois dessa época, o Brasil estagnou e outras nações avançaram e, somente no fim do milênio, é que as ações positivas voltaram,

¹¹ Segundo a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, não existe nenhum impedimento legal que proíba a criação de qualquer curso a distância no Brasil, porém, cursos como Direito, Medicina, Psicologia e Odontologia não foram autorizados para serem ofertados a distância em nenhuma IES até o momento.

gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional, conforme se verifica na sequência.

Faria e Salvadori (2010) explicam que pesquisas mostram que já antes de 1900 existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, como o Jornal do Brasil, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados por professoras particulares e não por instituições, mas tratavam-se de iniciativas isoladas.

A implantação das “Escolas Internacionais”, em 1904, representando organizações norte-americanas foi, de acordo com Alves (2009), um marco da EaD no país. O ensino ocorria através de correspondência e os materiais didáticos enviados pelos Correios, que utilizavam as ferrovias para transporte.

Em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada, tendo como principal função possibilitar a educação popular. A rádio funcionou, de início, nas dependências de uma escola superior mantida pelo Estado. Em 1936, essa instituição foi doada para o Ministério da Educação e Saúde, ressaltando-se que, até então, inexistia um Ministério específico para a Educação, e esses assuntos eram tratados por órgãos que tinham outras funções principais. Dessa forma, a correspondência e o rádio eram os meios de transmissão do saber e do conhecimento realizados a distância.

A partir de 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, vários programas educativos foram implantados. Dois anos depois, surge o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência em São Paulo: o Instituto Monitor, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor. Também é importante registrar a fundação do Instituto Universal, que, apesar de ter sido fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências em EaD no Brasil, utilizando basicamente material impresso (GUAREZZI, 2009).

Mais tarde, a censura deflagrada no Brasil, a partir de 1969, com a ditadura militar, praticamente liquidou a rádio educativa brasileira, sob a alegação de que a iniciativa privada poderia fazer a transmissão de programas considerados subversivos, o que preocupava os governantes da época. As ações realizadas pela censura causaram o que se pode chamar de desmonte da EaD via rádio, e esse fato é apontado como uma das causas de uma certa estagnação dessa modalidade de ensino, durante anos, no Brasil (ALVES, 2009).

A despeito dessa estagnação, nessa época, surgiram projetos de educação, entre os quais, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), vinculado ao Governo Federal e de abrangência nacional, que foi amplamente difundido por meio do rádio, não só por meio de propagandas, mas, principalmente, pelas suas aulas transmitidas pelo rádio em rede nacional, diariamente, durante mais de vinte anos.

O MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), propunha, em seu artigo 1º, que se constituíssem como atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, sobretudo, a educação continuada de adolescentes e adultos. Porém, esse movimento recebeu várias críticas no que dizia respeito à sua implantação. A proposta de educação do MOBRAL era baseada nos interesses vigentes da época – regime militar. Para alcançar seus objetivos, desenvolveu-se o discurso ideológico de que este seria o caminho mais tênue para a integração e a participação. O projeto criado pelo regime militar encerrou-se no início da década de 1980, pois demandava muitos recursos para ser mantido (COELHO, 2007).

Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis e, logo em seguida, o Ministério das Comunicações baixou uma Portaria nº 408, definindo que as emissoras comerciais deveriam ceder espaço para a transmissão de programas educativos, tempo e a gratuidade.

Guarezzi (2009, p. 34) cita outras iniciativas que se seguiram no final da década de 1960:

TV Educativa do Maranhão; a TVE do Ceará, com o programa TV Escolar; a fundação do Instituto de Radiofusão Educativa da Bahia (Irdeb); no Rio de Janeiro, a Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) criou o Centro Educacional de Niterói (CEN); em Brasília, foi fundado o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) voltado à formação profissional, geralmente com cursos para atender às necessidades de empresas. Um dos trabalhos mais conhecidos do Ceteb foi o Projeto Acesso, desenvolvido em convênio com a Petrobras; em São Paulo, foi criada a Fundação Padre Anchieta (FPA) [...]. Na década de 1970, destacou-se o Projeto Minerva (radio educativo), criado pelo governo federal, que oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus, com o objetivo de resolver a curto prazo os problemas de desenvolvimentos políticos, econômicos e sociais do País.

Conforme Alves (2009, p. 10), “os computadores chegaram ao Brasil, no campo da educação, a partir de 1970”, por meio das universidades. Em 1971, a EaD começa a ser usada na capacitação de professores através da Associação Brasileira de Teleducção (ABT). No ano seguinte, na estrutura do MEC foi criado o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL), que ficou responsável por coordenar e apoiar a teleducção no Brasil. Depois esse órgão foi

substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), que acabou sendo extinta. Em 1973, a Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira no uso da EaD no Ensino Superior brasileiro, criando cursos veiculados por jornais e revistas que, em 1989, o conteúdo dessas aulas foi transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e implantando em 93 o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância Brasil EAD. Outra instituição de grande importância para a EaD no Brasil foi o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), fundado em 1973, pois tornou possíveis discussões entre intelectuais sobre esta modalidade de ensino no país e estas discussões resultaram no primeiro Encontro Nacional de Educação a Distância no ano de 1989 e no primeiro Congresso Brasileiro de Educação a Distância no ano de 1993 (SANTOS, 2012).

O Sistema Nacional de Radiofusão fortaleceu-se com a criação, em 1981, do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (FUNTEVÊ). Esta passou a colocar programas educativos no ar em parceria com diversas rádios educativas e vários canais de TV.

O avanço da EaD no Brasil deve-se claramente ao advento da internet, a partir de 1988, quando universidades passaram a utilizá-la nas pesquisas e na transmissão de dados.

No início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder esses horários diários para a transmissão de programas educacionais. Transcorridos alguns anos, não ocorreram resultados concretos de canais abertos de televisão, podendo ser citados apenas alguns que se mantêm até hoje, como os tele cursos, veiculados pela Rede Globo, da Fundação Roberto Marinho; o Canal Futura; a TV Cultura e algumas TV universitárias. De iniciativa pública, cita-se a TV Escola.

A exploração comercial da internet foi iniciada em dezembro de 1994, por meio de um projeto piloto criado pela Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL), inicialmente por linhas discadas. Nos anos seguintes, além da opção de rede discada, o usuário passou a contar com rede de banda larga, o que propiciou maior rapidez e menor custo nas transmissões.

Outra associação criada para discutir a EaD no Brasil foi a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), constituída em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores que sentiram necessidade de pesquisar sobre o assunto e sobre novas tecnologias de aprendizagem. O escopo principal da ABED inclui instituições, empresas, universidades e pessoas interessadas em discutir e aprofundar conhecimentos em EaD. Essa entidade organiza congressos, seminários, reuniões científicas e cursos voltados para a sistematização e difusão do saber em EaD. A Associação é membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

(SBPC) e filiada a instituições internacionais, entre as quais, o *International Council For Open and Distance Education* (ICDE). A página da ABED na internet traz a “Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância”, periódico que publica artigos relacionados à EaD.

Alves (2009) propõe o que considera uma síntese da história da EaD no Brasil. Segundo ele, a EaD pode ser dividida em três fases (Quadro 1): a inicial, a intermediária e outra mais moderna. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904), seguindo-se a Radio Difusão do Rio de Janeiro (1923). Na fase intermediária, destaca-se o trabalho do Instituto Monitor (1939) e Instituto Universal Brasileiro (1941), que capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional. No campo da Educação Superior, a UnB (1973) constitui-se como base para os programas de projeção. Na fase mais moderna, ressalta-se a ABT (1971), o IPAE (1973), e a ABED. Estas instituições contribuíram grandemente para o desenvolvimento da EaD no Brasil.

Quadro 1 – Fases da EaD no Brasil até 1995

FASES	MARCO	ANO
Inicial	- Escolas Internacionais	1904
	- Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	1923
Intermediária	- Instituto Monitor	1939
	- Instituto Universal Brasileiro	1941
Moderna	- Associação Brasileira de Teleducação – ABT	1971
	- Instituto de Pesquisas Espaciais Avançadas – IPAE	1973
	- Associação Brasileira de Educação a distância – ABED	1995

Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Alves (2009).

Domingos (2015) faz uma compilação das principais instituições de EaD brasileiras ao longo do tempo, o que pode ser visualizado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Instituições que ofertaram EaD no Brasil até 1990

DÉCADA	INSTITUIÇÕES-DESTAQUE
1930-1940	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto (1930); a Rádio Escola Municipal Rio de Janeiro (1934); o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes (1939); a Universidade do Ar, da Rádio Nacional voltada para o professor leigo/Instituto Universal Brasileiro (1941).
1950	Em 1954, a Universidade do Ar - criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC); o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (1957); a Arquidiocese de Natal no Rio Grande do Norte lançou um sistema de radiodifusão, cujo sucesso inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958.
1960	O Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM) - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE), em âmbito Federal.
1970	A Associação Brasileira de Teleducção (ABT) ou Tecnologia Educacional/Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo grau; o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL); o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL).
1980	A Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
1990	Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] SENAI; TV Escola – Um Salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

Fonte: Domingos (2015, p. 20-21).

O Ensino Superior a distância só foi reconhecido com a LDB de 1996, já que até a EaD era oferecida apenas no ensino técnico ou de jovens e adultos. Assim, finalmente, na nova LDB/1996 a educação a distância é reconhecida legalmente, em seu artigo 80, nos seguintes termos: “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).

A partir dessa lei nacional, ocorreu um grande crescimento da EaD tanto em número de cursos de graduação como de pós-graduação *lato sensu* nos nove primeiros anos de vigência da LDB/96, principalmente na rede privada de ensino. Ainda nesse período, foi aberta a possibilidade de introduzir disciplinas a distância nos cursos regulares já existentes, no limite de 20% de sua carga horária total, fato crucial para esta investigação, e que será abordado ao longo deste estudo.

Ainda no ano de 1996 foi criada a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) – do MEC, com a missão de atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e da educação a distância aos métodos didáticos e pedagógicos das escolas públicas – atualmente extinta. Para Niskier (2000), a criação da Secretaria e a Lei nº 9.394/96 foram as primeiras manifestações oficiais de apreço à EaD, conseqüentemente, e a partir daí houve uma multiplicação dos programas de EaD no Brasil, que deixa de ter um caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento legal em uma série de documentos que procuram definir critérios e normas para a criação de cursos e programas de EaD pelas instituições de ensino.

Dois anos após a promulgação da LDB/1996, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto nº 2.494/98, que vinculava a oferta de cursos na modalidade EaD à utilização de diferentes suportes que tornavam quase obrigatório o uso das TIC para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Para amenizar a falta de controle qualitativo do sistema educacional a distância neste período, foram construídos, pelo MEC, alguns indicadores de qualidade, articulados entre si, sem força de lei, para orientar professores, técnicos e gestores de IES com o objetivo de garantir que a autorização de cursos a distância viesse atrelada ao empenho por maior qualidade em seus processos e produtos (CASTRO NEVES, 1998). Os dez itens¹² básicos que compunham os Referenciais de Qualidade para os cursos de graduação a distância, propostos pelo MEC foram:

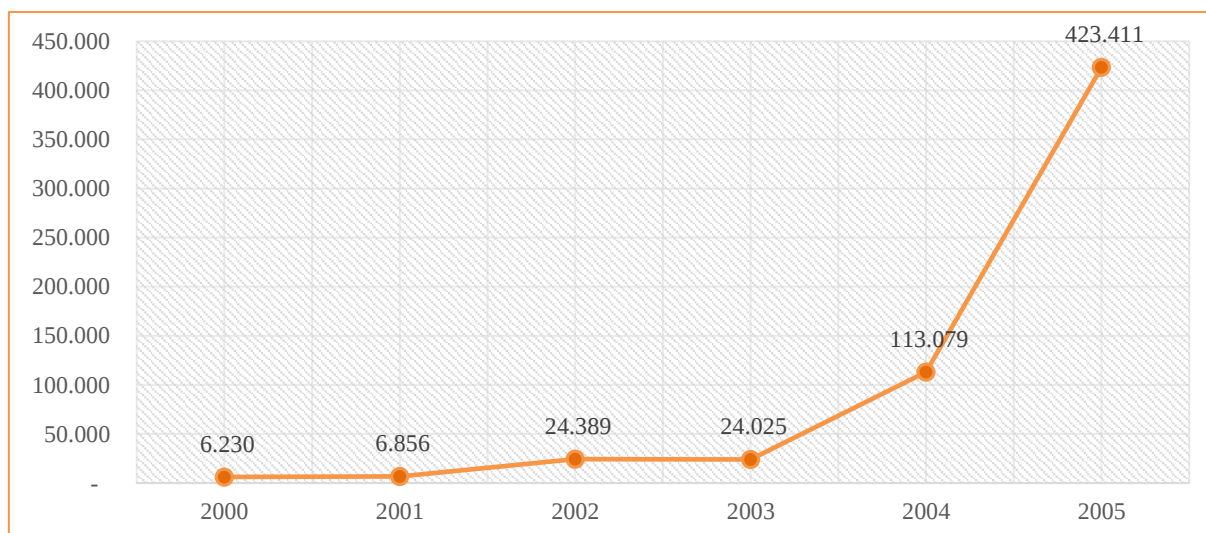
1. integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. qualidade dos recursos educacionais;
6. infra-estrutura [*sic*] de apoio;
7. avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. custos de implementação e manutenção da graduação a distância. (BRASIL, 1998).

Mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância.

¹² Mais adiante será discutida a questão dos referenciais com relação especificamente ao corpo docente.

Ressalta-se que o Censo da Educação Superior do INEP passou a incluir estatísticas sobre os cursos superiores de graduação a distância a partir do ano de 2000:

Gráfico 3 – Evolução do número de vagas disponibilizadas no Ensino Superior brasileiro a distância de 2000 a 2005



Fonte: Elaborado pela autora (2017), com base nos dados do Censo de Educação Superior do INEP de 2000 a 2005.

Entre o período de 2000 e 2005, verifica-se o percentual elevadíssimo de crescimento de vagas disponibilizadas em cursos de graduação a distância: mais de 6.000% (INEP, 2017).

A aprovação do PNE, em janeiro de 2001, estabelece as metas para a década de 2001 a 2010 no que tange à educação escolar e dispõe de um anexo que fixa metas a serem atingidas, as quais são desdobradas em estratégias. Destacam-se aqui:

- 1ª – Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
 [...] 4ª – Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. (BRASIL, 2001a, p. 67).

Além dessas metas, o fato do PNE ter estabelecido a exigência em nível superior para todos os professores da educação básica exerceu pressão, também, na expansão da formação desses docentes.

Com a aprovação da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001c), do MEC, foi oficializada a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas, na modalidade semipresencial, nos

curso regulares das IES. Esta portaria foi substituída em 2004 pela Portaria nº 4.059, descrita na sequência.

Em 2003, uma nova versão dos Referenciais de Qualidade do Ensino a Distância foi publicada no intuito, segundo o MEC (2003), de dar um caráter mais amplo ao documento, com mudanças para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura [sic] de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira. (CASTRO NEVES, 2003)

Conforme já mencionado, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos de graduação presenciais passa a ser regulamentada pela Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Afirmar esta portaria:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial [sic], com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria (BRASIL, 2004a, p. 34).

Note-se que esta portaria substitui a expressão “não presencial” da Portaria de 2001 pelo termo “semi-presencial”. Conforme a portaria, todos os cursos teriam que ser reconhecidos para introduzir 20% de EaD na organização pedagógica e curricular, o que mudaria no ano 2016, e será abordado na sequência.

No ano de 2005, o Decreto nº 2.494/98 foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005b), que, com trinta e sete artigos, visa a regulamentar o artigo 80 da LDB/1996 para as questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos educação a distância e definiu de forma conceitual a EaD, considerando-a uma modalidade de ensino. Segundo o Decreto nº 5.622, a Ead é uma

[...] 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, 2005b).

A LDB/1996 e o Decreto nº 5.622/05 configuram-se como a expressão normativa de novas necessidades que se apresentaram e foram construídas historicamente. Nesse âmbito, do ensino por correspondência aos projetos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem um longo caminho foi percorrido.

Ainda no ano de 2005, tem-se como marco da EaD no Brasil o primeiro Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), que consolidou dados sobre EaD em nível nacional e em todas as suas instâncias de aplicação no ensino oficialmente credenciado por conselhos de Educação. “Os dados oficiais disponíveis até o início de 2005 sobre a Educação a Distância, relevantes pelo seu caráter oficial e como rubrica, estão desatualizados e limitados a apenas algumas modalidades de ensino, aquelas afeitas ao órgão que os divulgam” (ABED, 2017).

No ano de 2006 entram em vigor o Decreto nº 5.773, na data de 9 de maio, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006a) e o Decreto nº 5.800, de 8 de junho, em seu artigo 1º, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), levando em consideração os resultados apresentados nos Programas Pró-Licenciatura Fases I e II, a operacionalização do Projeto Piloto em Administração Pública, bem como a parceria com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais:

Art.1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a).

Assim, criada em 2006, a UAB teve como propósito oferecer cursos a distância para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior. O que se pode perceber é que, desde 2005, o MEC cria definitivamente as condições para uma significativa

expansão do Ensino Superior por meio da EaD, inclusive, 2005 é um ano referência na história da EaD no Brasil, pois foi neste ano que o governo federal passou a adotar a EaD como uma política de expansão da Educação Superior no país (MENDES, 2011).

De acordo com Alves (2009), no ano de 2006 aconteceu a 22ª Conferência Mundial de Educação a Distância do *International Council For Open and Distance Education* (ICDE), entidade sediada em Oslo, na Noruega. O evento foi realizado no Rio de Janeiro, com a ABED como instituição anfitriã e gerenciadora. Segundo o autor, foi uma grande oportunidade para os profissionais brasileiros de EaD tomarem conhecimento do Estado-da-Arte de EaD no resto do mundo, desde países líderes na prática, como o Reino Unido, Canadá, Austrália e China, quanto em países menores, como Irã, Finlândia e México, e também para mostrar aos estrangeiros os trabalhos de prática e de pesquisa de EAD no Brasil.

Em 2007, com a expansão das atribuições da CAPES, assumindo uma visão sistêmica da Educação, a mesma cria novas diretorias, entre elas, destaca-se aqui a DED. Suas atribuições são todas voltadas para a coordenação e o fomento de cursos a distância do Sistema UAB ou para a formação inicial e continuada de professores. Houve também, neste mesmo ano, o lançamento do sistema rede e-Tec Brasil, pelo MEC, com o objetivo de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade EaD com o propósito de ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Atualizando o último texto oficial, é publicada, em 2007, uma nova versão dos Referenciais de Qualidade para a modalidade de Educação Superior a distância:

1. integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
 2. desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
 3. equipe profissional multidisciplinar;
 4. comunicação/interatividade entre professor e aluno;
 5. qualidade dos recursos educacionais;
 6. infra-estrutura [sic] de apoio;
 7. avaliação de qualidade contínua e abrangente;
 8. convênios e parcerias;
 9. edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
 10. custos de implementação e manutenção da graduação a distância.
- (BRASIL, 2007b)

As mudanças implementadas, segundo o MEC (BRASIL, 2007b), são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização das TIC, em função das discussões teórico-metodológicas que têm permeado os debates acadêmicos.

Em 12 de dezembro do mesmo ano, entra em vigor o Decreto nº 6.303/2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622, que regulamenta o artigo 80 da LDB/1996 (BRASIL, 2007c).

Após dois anos, entra em vigor a Portaria MEC nº 10, de 2 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a EaD no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009a). Em 2011 a Secretaria de Educação a Distância é extinta e, de acordo com o Ministério, “devido à extinção recente desta secretaria, seus programas e ações estarão vinculados a novas administrações” (BRASIL, 2011).

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a). As metas de números 12 a 14 tratam da ampliação ao acesso ao ensino universitário nos níveis de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2014b, p. 13):

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: 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% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

O primeiro PNE 2001-2010, conforme já mencionado, estabelecia que, ao final daquela década, a meta era alcançar 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior (BRASIL, 2001a, p. 67). A proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% no ano de 2001 e atingiu 18,7% em 2010. Expirados os dez anos de validade do PNE, o que se observou foi que a taxa de frequência líquida ao Ensino Superior da população de 18 a 24 anos não atingiu a meta. Além disso, encerrada a vigência do primeiro PNE em 31 de dezembro de 2010, o país ficara quase quatro anos a descoberto.

Em 2015 é aprovado, pela Comissão de Educação da Câmara, o Projeto de Lei nº 5.797 (BRASIL, 2009c), que possibilita o uso dos benefícios do FIES e do PROUNI para cursos de ensino a distância.

No mês de dezembro de 2015, o MEC estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, para

garantir uma uniformidade mínima, através do Parecer CNE¹³/CES¹⁴ nº 564/2015. Este parecer, normalizado pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, aperfeiçoa a definição da EaD em seu artigo 2º, caracterizando-a como:

A Educação a Distância é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’ o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2015, p. 35).

2.1.1.1 A EaD no setor privado

Ao acompanhar a expansão do EaD, observa-se que o número de matrículas no setor público passou por crescimento, porém, se comparado ao aumento de matrículas ocorrido no setor privado, este obteve um crescimento exponencialmente maior. Quanto a esse crescimento da privatização do ensino superior, tratado como “democratização” no discurso governamental, destacam-se alguns estudos que buscam desvelar o teor desse movimento tratando-o como sinônimo de “mercantilização”. (RODRIGUES, 2007; LIMA, 2008; SGUISSARDI, 2015; PEREIRA; SOUZA, 2017)

Para Lima (2008, p. 20) ao se reinventar diante de suas crises, o capital, busca investir e explorar novas áreas lucrativas, dentre as quais está a educação superior privada. Para a autora, o setor privado amplia-se a medida que a educação superior vai ganhando espaço na política de mercantilização e investimento tornando-se progressivamente um negócio rentável para o governo, para os empresários e para os organismos financiadores. Neste sentido, para Sguissardi (2015, p. 875), esse processo de transformação de um direito ou serviço público “em serviço comercial ou mercadoria”, como já sinalizado:

dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis. (SGUISSARDI, 2015, p. 875)

¹³ Conselho Nacional de Educação.

¹⁴ Câmara de Educação Superior.

Assim, a educação e o conhecimento converter-se-iam plenamente em uma mercadoria a ser incorporada ao processo produtivo sob controle do capital. Quanto a atividade mercantil no setor educacional, para Rodrigues (2007, p. 16):

Nesse sentido, pode ser detectada uma nítida tendência das instituições de educação superior (IES) privadas de se transformarem em efetivas empresas de ensino, e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos* Economia Competitiva, buscando, pois, adequar a sua educação-mercadoria às demandas do capital produtivo, a lógica acadêmica de gestão universitária está sendo subsumida à teleologia do capital, através da gestão empresarial.

A mercantilização da educação vem acompanhada por possíveis consequências como: a educação somente àqueles grupos sociais que possuem condições econômicas de custear uma graduação paga e a criação de um cenário de precarização docente por seguir a lógica do capital de ampliar os lucros e reduzir os custos da produção. Neste contexto, o predomínio do setor privado mercantil na EaD coloca em cheque sua bandeira de democratização do acesso ao ensino superior. Conforme problematizam Pereira e Souza (2017, p. 13) “Ora, se o setor privado concentra a maior porção de matrículas, que tipo de democratização pode ser promovida?” As pesquisadoras reforçam a crítica, argumentando que os programas do governo como o PROUNI e o FIES velam o fato de que o que realmente ocorre é a compra de vagas em IES privadas pelo Estado, ao invés da realização de investimentos públicos diretos na educação pública. Precariza-se, assim, ainda mais a já precarizada e elitizada educação superior brasileira.

Neste contexto de privatização da educação, as instituições privadas de educação superior a distância, se expandem vertiginosamente:

A educação superior à distância é apresentada como elemento significativo para a criação do fetiche da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Nesse mesmo sentido, esse projeto omite que essa ‘expansão/democratização’ deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e na execução da política educacional, ou seja, trata-se da busca incessantemente do empresariado internacional e brasileiro por lucratividade. (LIMA, 2008, p. 19).

Titular da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)/MEC, Romão (ABMES, 2016) ressalta a relevância do Ensino Superior privado no cumprimento das metas do PNE 2014-2024, e destaca o crescimento da modalidade de ensino a distância, referindo-se a ela como “aprendizagem flexível”. Conforme supracitado, a meta 12 do referido PNE indica 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, 2014b, p. 13). O biênio 2014-2016 apresentou vários entraves ao caminho do PNE. O país passou por um período de instabilidade política com a mudança na Presidência da República e, neste cenário, o MEC enfrentou quatro trocas de comando.

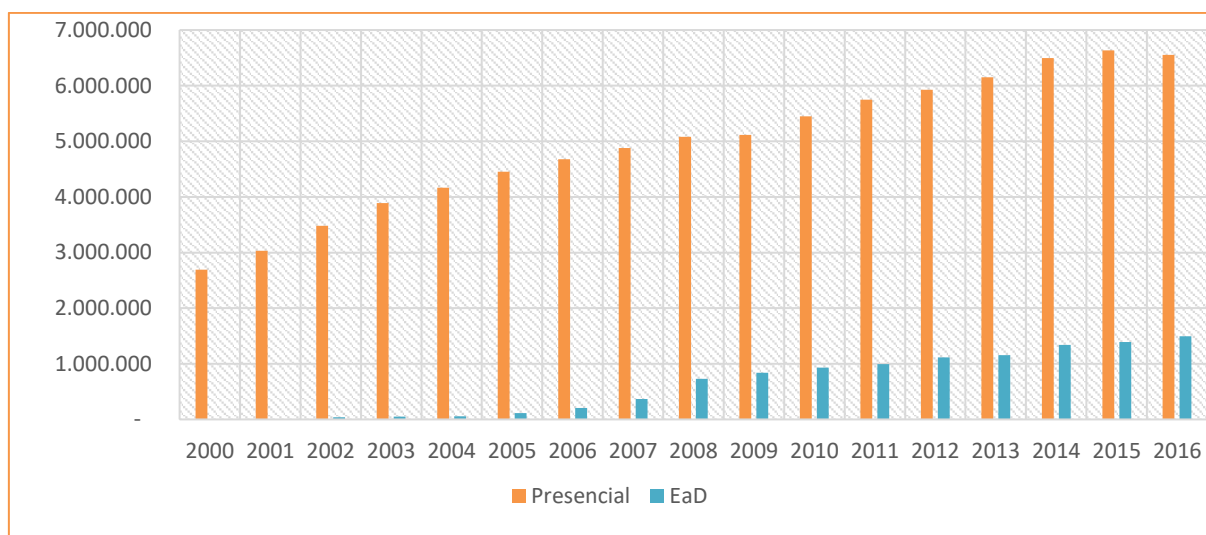
Segundo dirigentes do MEC, no ano de 2016, 26% das matrículas do Ensino Superior particular foram em EaD, com perspectiva de crescimento para 30%, em 2017.

Na solenidade da inauguração da sede própria da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), o titular da SERES/MEC, Maurício Romão, ressalta vários fatores que influenciam no crescimento exponencial do EaD:

Nessa modalidade, o aluno define o ritmo e o lugar onde quer aprender e tem mais acesso a experiências menos rígidas que a graduação formal. O ensino a distância também possui preços mais acessíveis e meios de aprendizagem diversificados. Além disso, a oferta da internet sem fio aumenta a cada dia. O EAD é uma oportunidade às classes menos favorecidas e, nesse contexto, há um ganho de escala muito alto. Todos esses aspectos propõem novos desafios ao setor, como o desenvolvimento de um modelo pedagógico ideal (ABMES, 2016).

Na graduação, no ano de 2016 o número de matrículas foi de 6.554.283 no ensino presencial e 1.494.418 no ensino a distância.

Gráfico 4 – Matrículas na graduação - Brasil 2000 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior do INEP (INEP, 2017).

De acordo com a última publicação do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), em número de matrículas, a modalidade EaD registrou uma expansão de 7% em 2016 em relação a 2015, já no presencial, houve uma queda de -1%, primeira vez que este índice é

negativo. Analisando um período maior, entre 2009 e 2015, o salto da EaD foi de 66% contra 29% do presencial.¹⁵ De acordo com a ABMES (2017), em uma pesquisa em parceria com a empresa Educa *Insights*, o valor médio das mensalidades de cursos a distância é de R\$ 260,00, evidenciando, assim, ser uma opção de estudos com custos mais baixos. Além desse benefício, apontam-se outros motivos que explicam o aumento do interesse dos alunos pela EaD no Brasil, entre eles, o acesso à educação com local e horário mais flexíveis conforme a própria necessidade, a interatividade e a tecnologia.

Recentemente, um novo marco da EaD é regulamentado, em que o Ministério da Educação, flexibilizando as regras para educação a distância no Ensino Superior, aprova nova regulamentação. Com as medidas do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, as principais mudanças são que as IES podem criar polos¹⁶ sem a exigência de vistoria do MEC e que o curso a distância poderá ser oferecido mesmo se a IES não tiver curso presencial equivalente (BRASIL, 2017a). Antes, a instituição precisava oferecer também curso presencial e ter todos os polos visitados pelo Ministério, levando em média dois anos para só depois começar a oferecer o curso EaD. A partir de 2017, com as novas regras, mais flexíveis, a expectativa é que o processo de abertura demore até seis meses.

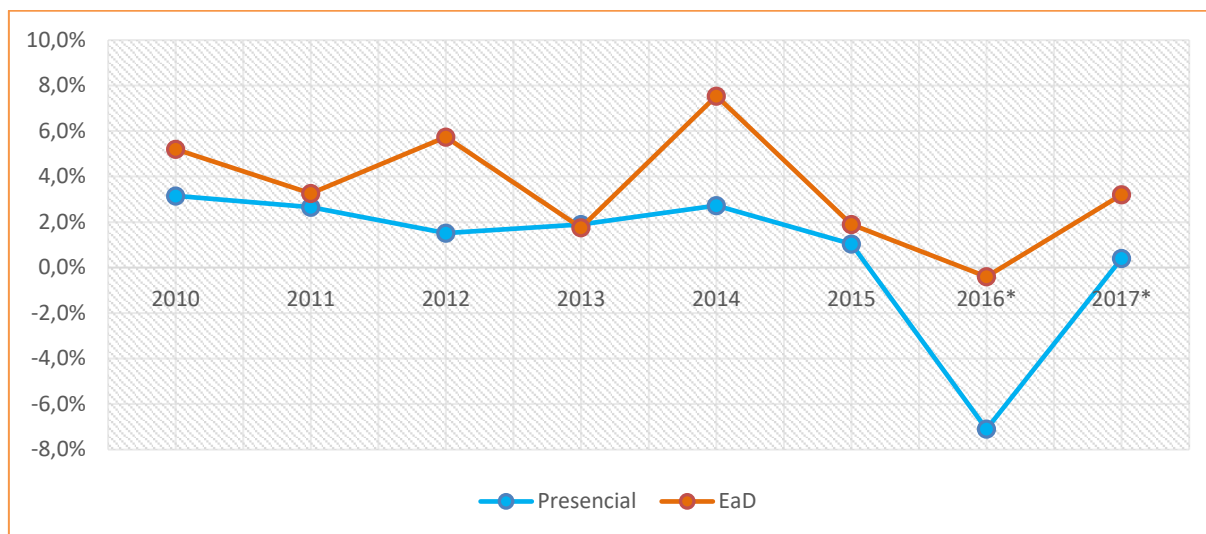
Atualmente, de acordo com a ABMES (2017), há em operação no país cerca de 3,8 mil polos de ensino a distância. A Kroton, maior grupo de ensino privado, tem 1,5 mil polos, em seguida vem Universidade Paulista (UNIP) e o Centro Universitário Internacional (UNINTER), com 1 mil unidades cada. Essa mudança de regras poderá promover uma alavancada de novas IES, e de menor porte, que tenham bons indicadores de qualidade no contexto da EaD.

A variação do Produto Interno Bruto (PIB), aliada a uma queda relativa de procura por Educação Superior, piorou as estimativas, segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2016), em relação ao crescimento do número de ingressantes em graduações presenciais da rede privada em 2016 e 2017, porém, chama atenção o fato de, no caso dos cursos na modalidade EAD, a queda das previsões do mercado sobre o PIB não foi tão impactante quanto no presencial:

¹⁵ Mais adiante serão apresentados dados estatísticos sobre a oferta de 20% de disciplinas EaD em cursos presenciais.

¹⁶ Polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação. (MEC, 2007b)

Gráfico 5 – Evolução do número de matrículas no Brasil na Educação Superior privada



* Estimativa do SEMESP

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em dados da SEMESP.

A 7ª edição do Mapa do Ensino Superior publicada pelo SEMESP retrata o panorama do Ensino Superior brasileiro em 2015.¹⁷ De acordo com essa edição, em 2015, havia cerca de 8,03 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro, sendo 6,08 milhões de alunos nas IES privadas e 1,95 milhão de alunos matriculados nas IES públicas. Isso representa um crescimento total de 2,5% de novos alunos entre 2014 e 2015, sendo 3,4% na rede de ensino privada.

Sobre a Educação Superior a distância, as estimativas do SEMESP para 2016¹⁸ apontam para uma retração de 0,4% em número de matrículas. Retração considerada leve se comparada ao decréscimo esperado no presencial para o mesmo ano - 7,1%. Para 2017, a expectativa é que a EaD cresça 3,2%.

Estima-se que, em 5 anos, 10 milhões de estudantes estejam matriculados no Ensino Superior particular e, 50% desse total, serão na modalidade de ensino a distância. O número de alunos matriculados em cursos a distância deve ultrapassar o ensino presencial daqui a seis anos.

Em 2023, a estimativa é de 9,2 milhões de estudantes em faculdades privadas, sendo que 51% deverão estar matriculados em cursos *on-line*, segundo dados da consultoria Educa Insights (ABMES, 2017). A projeção leva em conta a entrada de universidades públicas e

¹⁷ Este é o período mais recente disponível.

¹⁸ O Censo realizado pelo SEMESP referente ao ano de 2016 não foi divulgado até o momento.

instituições privadas no mercado de graduação *on-line* e o histórico de crescimento dos últimos cinco anos.

Esses indicadores revelam a centralidade assumida pela EaD no cenário de crescente privatização da Educação Superior. Nesse “mercado”, destacam-se as empresas Anhanguera, Kroton, Estácio de Sá, e Sociedade Educacional Brasileira (SEB), que abriram seu capital na bolsa de valores a partir do ano de 2007 intensificando o processo de compra e venda de IES brasileiras.

O crescimento vertiginoso de cursos a distância em IES privadas é impulsionado, entre outros fatores, por processos de compras, aquisições e fusões de empresas educacionais, resultando na acumulação de capital dessas grandes empresas. Neste sentido, o cenário da EaD nacional foi marcado por negócios bilionários na última década, onde um pequeno grupo de empresas nacionais e estrangeiras passou a concentrar a maior parte das matrículas e dos cursos de graduação a distância no país. Entre esses processos de compras, aquisições e fusões destaca-se a fusão da Kroton com a sua principal concorrente no mercado, a Anhanguera Educacional, em 2013. A megaempresa oriunda da fusão passou a contar com 1,2 milhão de estudantes (445 mil em cursos a distância), sendo avaliada em R\$ 24,48 bilhões, tornando-se a 17ª maior empresa em valor de mercado da Bovespa e a maior empresa de educação do mundo.

2.1.2 Ensino a distância + presencial = ensino semipresencial

Em outubro de 2016, é publicada a Portaria MEC nº 1.134/2016, podendo ser tratada como mais um marco para a EaD, principalmente no que se refere à integração do ensino a distância e o presencial, pois essa portaria trata especificamente da oferta de disciplinas a distância, dentro do teto de 20% da carga horária, em cursos presenciais de graduação. Segundo essa portaria:

Art. 1º As instituições de ensino superior 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.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido (BRASIL, 2016c).

Anteriormente, o tema era regulado pela Portaria MEC nº 4.059/2004, que, como citado anteriormente, restringia esta oferta de disciplinas EaD apenas a cursos credenciados para a modalidade. Com a nova portaria, conforme o parágrafo 3, basta a IES possuir um único curso credenciado para EaD para que possa ofertar todos os demais da mesma forma, assim, não há mais necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20%, caso já tenha ao menos um curso reconhecido.

Devido à recentidade da Portaria MEC nº 1.134/2016, ainda não há números oficiais sobre mudança no número de oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais após a sua publicação.

As mudanças que têm ocorrido no mundo contemporâneo exigem que os indivíduos estejam preparados para assumir as novas exigências da sociedade, e isso requer transformações nos sistemas educacionais, que cedo ou tarde, vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios (BELLONI, 2003). Neste sentido, repensar a Educação Superior é indispensável, visto que a cultura educacional institucionalizada compete com novas formas de aprender. Sobre as transformações que a Educação Superior nacional vem sofrendo, pode-se afirmar que no novo paradigma que emergiu na última metade do século XX, é possível detectar algumas características, como “o domínio da mídia na representação do mundo, explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias da informação” (SANTOS FILHO, 1998, p. 61).

É possível encontrar na literatura diversos trabalhos discutindo as diferenças e semelhanças do ensino presencial e EaD, porém, a discussão apresentada nesta seção contempla objetivamente a integração dessas duas modalidades. Se cruzada a história de ambas as modalidades, nota-se no passado a coexistências de duas formas de ensino que pareciam seguir por caminhos paralelos, no entanto, é inegável que nas últimas décadas elas têm se aproximado, ao ponto de, deste encontro, surgir uma modalidade híbrida de educação. Segundo Guarezzi (2009, p. 86), “a fronteira entre a modalidade a distância e a modalidade presencial encontra-se cada vez menos nítida”. Neste sentido, está-se caminhando para uma aproximação entre os cursos presenciais, que estão cada vez mais semipresenciais, e os cursos a distância.

À medida que a educação presencial adota o uso de recursos eletrônicos de comunicação como complementação das aulas presenciais e que a EaD, por sua vez, utiliza-se de mais encontros presenciais para complementar as aulas virtuais, ficará cada vez mais difícil separar essas duas modalidades de ensino (TORI, 2010).

[...] é muito difícil, portanto, que se conceba um curso presencial sem que sejam previstas atividades a distância. Por que, então, não se aplicarem nos cursos convencionais as conquistas tecnológicas e metodológicas de pesquisadores e educadores da área de EaD? (TORI, 2009, p. 122).

A convergência de tecnologias da EaD para a educação presencial tem recebido várias denominações, dentre as quais, destacam-se: ensino semipresencial (KEMCZINSHI et al., 2000; MORAN, 2002), híbrido (CHRISTENSEN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), bimodal (SCHERER, 2005) e, em inglês, encontra-se o termo *blended learning*, inclusive, algumas publicações traduzidas para a língua portuguesa, ou até mesmo alguns autores com produções em português preferem não traduzir a expressão de forma a introduzir o termo estrangeiro no vocabulário brasileiro (HORN; STAKER, 2015; TORI, 2009). É possível encontrar diferentes termos e definições na literatura, porém, todas elas apresentam, de forma geral, a convergência dos dois modelos de aprendizagem: presencial e a distância – *online*, conforme demonstra-se a seguir.

De acordo com Kemczinshi et al. (2000, p. 39), o modelo de ensino-aprendizagem semipresencial é composto de aulas presenciais e aulas virtuais intercaladas:

As aulas presenciais são ministradas pelo professor em sala de aula com apoio de monitoria, e com recursos tecnológicos de *hardware* e *software*. As aulas virtuais são suportadas pela internet, disponibilizadas pela WEB, na qual proporciona a interação do aluno com conteúdo a ser aprendido.

Moran (2002), defensor dessa metodologia de ensino-aprendizagem através da semipresencialidade, afirma que se pode valorizar o melhor do presencial e o do virtual em uma mesma metodologia de ensino:

Do ponto de vista didático, podemos valorizar o melhor do presencial e o do virtual. O que fazemos melhor ou mais rapidamente quando estamos juntos numa sala de aula? É mais fácil conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos, as pessoas. É mais fácil organizar o processo de ensino-aprendizagem, a sequência de leituras, atividades, pesquisas individuais e de grupo, o cronograma, a metodologia. É mais fácil também que o professor ajude os alunos a ter as referências iniciais de um tema, o estado da arte de um assunto, os cenários de uma pesquisa (MORAN, 2002, p. 6).

Sobre o ensinar e o aprender com a tecnologia na integração de todos os espaços e tempos, tem-se que o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbólica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 39).

Bacich e Moran (2015) esclarecem que híbrido significa misturado, mesclado e *blended*, ou seja, são sinônimos. E pontuam que a educação sempre foi híbrida, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, porém, agora esse processo é muito mais perceptível com a mobilidade e a conectividade. Além disso, afirmam que o ensino também é híbrido, já que se aprende “[...] quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente” (p. 45).

Nesta direção, Scherer (2005, p. 46) alerta que “a proposição de uma Educação Bimodal deve conservar algumas atitudes e ações presentes no processo de educação presencial e inserir alguns elementos novos”.

Quanto à abordagem desse modelo de ensino utilizando o termo estrangeiro *blended learning*, entre outros pesquisadores, Tori (2009, p. 121) aborda que:

Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

O conceito de *blended learning* pode atingir mais de um nível dentro de uma instituição escolar. Segundo Graham (2005 apud TORI, 2009, p. 122), estes níveis são:

1. Nível da atividade: mistura de elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade de aprendizagem, como por exemplo, uma aula em laboratório, com a presença do professor, na qual são utilizados simuladores de realidade virtual.
2. Nível da disciplina: combinação de atividades presenciais com atividades virtuais em uma mesma disciplina.
3. Nível de curso: neste caso, combinam-se disciplinas não presenciais e presenciais para a integralização do programa de um curso; no Brasil é cada vez mais comum em cursos superiores adotarem essa abordagem [...]
4. Nível institucional: quando o *blended learning* atinge este nível, há um modelo institucional que prevê essa abordagem, havendo comprometimento e esforço para que aluno se beneficie da melhor forma possível de combinação de presencial e virtual em todos os níveis. Uma instituição que ofereça cursos presenciais e cursos a distância não necessariamente atingiu esse nível.

Analisando esses quatro níveis, destaca-se o item 3, que menciona o nível de curso, pois, devido às recentes mudanças normativas sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, acredita-se na potencialização da oferta de EaD neste modelo, ou mais especificamente do *blended learning* neste nível.

No caso do Brasil, um dos primeiros marcos de aceleração deste processo de convergência – aulas presenciais com aulas virtuais – foi a aprovação da Portaria nº 2.253/2001

do MEC, oficializando a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas EaD em cursos presenciais regulares das IES, utilizando a expressão “não presencial”. Em 2004, a Portaria nº 4.059 revoga a anterior e substitui a expressão “não presencial” pelo termo “semipresencial”. Mais recentemente, a publicação da Portaria MEC nº 1.134/2016 trata essa prática com o termo “semipresencial” e, nesta última publicação, tendo a IES ao menos um único curso credenciado para EaD poderá ofertar disciplinas a distância em todos os demais.

Em contrapartida, o Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, regulamenta a EaD e determina para os cursos a distância a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, além de aulas práticas em laboratórios, estágios obrigatórios e defesas de trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2005b)

Assim, como marcos mais recentes de integração EaD e ensino presencial, de um lado tem-se a Portaria nº 1.134/2016, que possibilita a oferta de EaD em 20% da carga horária em cursos presenciais (BRASIL, 2016c), e, de outro, tem-se o Decreto nº 9.057/2017, que, em seu artigo 4, determina a obrigatoriedade de momentos presenciais específicos na modalidade EaD (BRASIL, 2017a).

Borges e Fontana (2003) defendem que essa convergência entre o mundo presencial e o virtual permite o desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico e complexo, visto que não possui limites de tempo de espaço para ocorrer. Acreditando nisso, Moran (2004) afirma que “não se falará daqui a dez ou quinze anos em cursos presenciais e cursos à distância. Os cursos serão extremamente flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologias, na avaliação”. Defensor dessa combinação das duas modalidades, o autor diz que se tem inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinam o melhor do presencial, quando possível, com as facilidades do virtual.

No 10º Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular (CBESP), que ocorreu dia 26 de maio de 2017, na cidade de Gramado/RS, o ensino a distância foi amplamente discutido e, na ocasião, a Anima Educação¹⁹, representada por seu presidente, Daniel Castanho, apresentou o resultado de uma pesquisa comparando o desempenho dos estudantes de diferentes modalidades na mesma disciplina. De acordo com a pesquisa, os estudantes presenciais conseguiram um desempenho 37% acima dos estudantes exclusivamente a distância, mas se destaca aqui que os estudantes de modelo híbrido, com 50 a 70% das aulas presenciais, tiveram o melhor desempenho, 16% acima do presencial (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

¹⁹ Anima Educação é um grupo empresarial educacional paulista mantenedor de IES, entre elas: Centro Universitário Una, Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE), Universidade São Judas Tadeu e Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIESC).

Contudo, o que se observa na abordagem sobre os termos utilizados na convergência do ensino presencial e a distância – *online* – é que não há um consenso ou padrão de porcentagem de horas de uma modalidade ou outra para caracterizar-se ensino semipresencial, híbrido, bimodal e/ou *blended learning*. Na maioria das pesquisas essas expressões são usadas como sinônimos ou traduções, no caso do termo estrangeiro *blended learning*, porém, não é determinado de forma conclusiva qual porcentagem da carga horária deve ser cumprida em cada modalidade. O que se pretende, no próximo item, é abordar essa convergência de forma que 80% da carga horária seja cumprida de modo presencial – alunos e professores reunidos em ambiente comum – e 20% a distância – alunos e professores em espaços distintos e não necessariamente conectados ao mesmo tempo. Apesar de se estar abordando temas referentes ao contexto da modalidade EaD, neste caso em específico, buscam-se informações na modalidade presencial.

2.1.2.1 Disciplina a distância em cursos presenciais (20%)

O primeiro momento de oficialização da possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em 20% da carga horária total dos cursos regulares das IES no Brasil foi a aprovação da Portaria nº 2.253/2001. Passados três anos, a mesma é substituída pela Portaria nº 4.059/2004, que fica vigente por doze anos, até também ser substituída pela Portaria MEC nº 1.134/2016.

Desde 2001, metodologias e práticas com o uso das TIC virtuais vão adentrando na educação presencial, porém, segundo Farias (2006, p. 443), esta legislação não deixa claro como deve ser aplicado o percentual, deixando brechas para interpretação sobre o limite da carga horária: “O limite da carga horária não presencial seria de 20% de cada disciplina ou 20% das disciplinas do curso”. A Portaria de 2004, além de outras importantes alterações, que serão apresentadas a seguir, deixa claro que esta oferta parcial ou total da disciplina não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Mais recentemente, a publicação da Portaria MEC nº 1.134/2016 trata essa prática com o termo “semipresencial”, mantendo a regulamentação da anterior em sua maioria, no entanto, faz uma alteração, no sentido de que, tendo a IES ao menos um único curso credenciado para EaD, poderá ofertar disciplinas a distância em todos os demais.

Um quadro comparativo entre as Portarias nº 2.253/2001 e nº 4.059/2004 foi elaborado por Matos e Stefani Neto (2016). Aqui, esse quadro é adaptado, acrescentado dados

da Portaria nº 1.134/2016 para que seja apresentada de forma resumida uma comparação das três portarias, conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Comparativo entre as Portarias nº 2.253/2001, nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016

Portaria nº 2.253/2001	Portaria nº 4.059/2004	Portaria nº 1.134/2016
Uso do termo: “não presencial”	Uso do termo: “semi-presencial” [sic]	Uso do termo: “semipresencial”
Oferta de disciplina pode ser, em seu todo ou em parte, utilizando o método não presencial	Oferta de disciplina na modalidade semipresencial.	Manteve o dispositivo anterior
Oferecimento da disciplina não presencial, obrigatoriamente, nas duas modalidades de ensino, presencial e não presencial	Definição de modalidade semipresencial.	Manteve o dispositivo anterior
Somente as universidades podiam criar estas disciplinas mediante comunicação ao MEC; as demais IES eram obrigadas a pedir autorização prévia, para avaliação	A IES deve comunicação da introdução e oferta da modalidade semipresencial ao MEC	Manteve o dispositivo anterior
Os exames finais devem ser de forma presencial	Deve prever encontros presenciais e atividades de tutoria ou quaisquer avaliações	Manteve o dispositivo anterior
Não apresenta a função do tutor	Tutoria das disciplinas ofertada	Manteve o dispositivo anterior
O curso superior deve estar devidamente reconhecido, com a necessária publicação da portaria de reconhecimento para introduzir 20% de EaD na organização pedagógica e curricular	Manteve o dispositivo anterior	Tendo a IES ao menos um único curso credenciado para EaD, poderá ofertar disciplinas a distância em todos os demais

Fonte: Adaptado pela autora de Matos e Neto (2016).

As substituições que ocorreram ao longo do tempo de uma norma pela outra, até chegar à mais recente – a Portaria nº 1.134/2016 –, implicaram não apenas em definições mais específicas pela alternativa semipresencial com avaliações presenciais e presença de tutores qualificados, como também abriram as portas para que outros tipos de instituições de ensino, além das universidades e centros universitários, pudessem abrir cursos mediante uma simples comunicação ao MEC. Sobre a discussão das consequências das possibilidades abertas pelo MEC, de inserção de disciplinas a distância em até 20% da carga horária total de cursos presenciais no país, destaca-se a pesquisadora Segenreich²⁰ (2003, 2006, 2009, 2013, 2016),

²⁰ A referida autora é Doutora em Educação (1990) pela Universidade Católica de Petrópolis, integrante de um grupo de pesquisadores dedicado ao estudo da expansão da EaD e os efeitos da “invasão silenciosa” de disciplinas a distância na organização curricular dos cursos de graduação das universidades e na sua própria arquitetura acadêmica. Dedicou-se a pesquisas sobre as questões e possibilidades da educação a distância na Educação Superior desde 2003 (SEGENREICH, 2017).

que tem essa vertente como objeto de pesquisa há alguns anos e alguns artigos publicados especificamente sobre o tema.

Desde 2004, quando foi aberta a possibilidade de oferta da modalidade semipresencial para diferentes IES, “este marco legal se mostra como uma tendência crescente utilizada pelas instituições privadas para reduzir seus custos” (SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 235).

A ABED publica o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil desde o ano de 2005. O que se pretende, nesta seção, é, através da análise de censos já publicados, encontrar informações consideradas relevantes referentes, especificamente sobre a oferta de disciplinas EaD no país.

No primeiro censo publicado pela ABED, referente ano de 2005, números referentes à possibilidade de oferecer 20% da carga horária total não são apresentados. O que acontece é apenas a apresentação da Portaria Ministerial nº 4.059/2004 na íntegra, na seção Legislação Federal sobre EaD (ABED, 2017, p. 108).

Somente no terceiro censo ABED publicado, um dado referente ao tema é apresentado, apesar de abordar de forma ainda tímida e sem muitos detalhes. De acordo com o censo referente ao ano de 2008, o número de alunos em disciplinas a distância era de 177.212.

No ano de 2009 o censo informa que houve um aumento no número de matrículas em disciplinas na EaD em 347.311 alunos, e afirma que este incremento justifica-se, entre outros motivos, pela “implantação em diversas instituições de ensino superior (IES) de disciplinas a distância em cursos presenciais, dentro dos 20% permitidos pela legislação, fato que levou, em um segundo momento, à entrada dessas instituições na modalidade a distância” (ABED, 2017, p. 40). Sem mais detalhes, o Relatório diz que 82.413 instituições ofereceram disciplinas a distância, o que correspondia a 14%. Além disso, o documento ressalta que a mudança a ser assinalada naquele ano poderia ser claramente definida como “uma mudança no modo de perceber a inovação tecnológica quando utilizada no Ensino Superior, tanto na modalidade a distância como na utilização dos recursos tecnológicos em cursos presenciais” (ABED, 2017, p. 49), e, em seguida, apresenta que quanto à aplicação das tecnologias educacionais em cursos presenciais os cursos híbridos representavam 25%.

O processo de coleta de dados para compor o Censo ABED Brasil 2010 considerou que para efeitos da pesquisa realizada, entendia-se por ações diretas as que implicavam na realização de cursos nos quais pelo menos 30% do conteúdo era desenvolvido em atividades a distância. A partir desse mínimo percentual, estavam contemplados dois tipos de cursos de EaD:

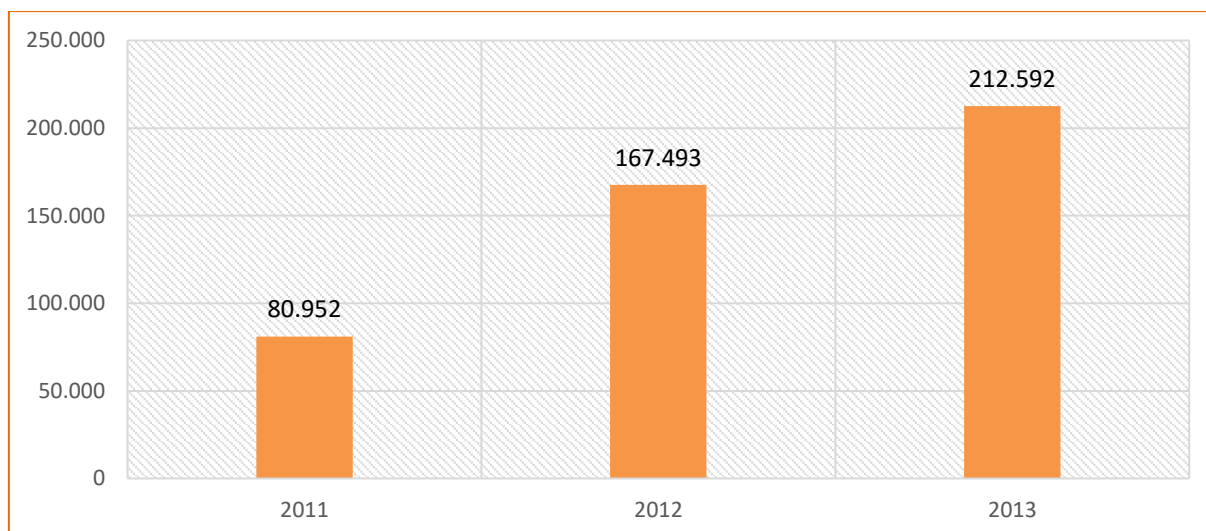
os cursos a distância propriamente ditos, nos quais mais de 70% do conteúdo eram desenvolvidos por meio de atividades a distância e os “cursos ‘*blended*’, híbridos ou semipresenciais, que combinam atividades presenciais e atividades a distância, cuja proporção varia entre 30% e 70% de umas em relação às outras” (ABED, 2017, p. XII). Neste, aparece a observação de que no mesmo não haviam sido considerados os dados das disciplinas semipresenciais e das disciplinas ofertadas na graduação presencial, dentro do limite de 20% da carga horária total dos cursos, conforme legislação vigente.

No Relatório ABED seguinte, referente ao ano de 2011, houve uma importante alteração na abrangência do censo. Além dos tipos de cursos pesquisados no censo anterior, neste, apresentam-se dados sobre disciplinas realizadas a distância em cursos de graduação, cujas instituições usaram a permissão concedida pela legislação educacional, de realização de até 20% do currículo na modalidade EAD. Os números de matrículas na graduação são apresentados de forma esquematizada, separando as disciplinas semipresenciais - 38.077 - e as disciplinas a distância no limite de 20% do currículo - 80.952 (ABED, 2017, p. 19), totalizando 119.029 matrículas.

A mesma esquematização é utilizada na apresentação do censo referente ao número de matrículas nas graduações ao ano de 2012: disciplinas semipresenciais - 12.643 - e as disciplinas a distância no limite de 20% do currículo - 167.493 (ABED, 2017, p. 148), num total de 180.136 matrículas.

O censo EaD ABED 2013 apresenta o número de matrículas em cursos semipresenciais por nível educacional, na graduação os números são: Bacharelado - 77.014; Licenciatura - 29.328; Bacharelado e Licenciatura - 19.338. Somando, tem-se um total de 125.772 matriculados. Quanto ao número de matrículas nas disciplinas de EaD, realizadas com 80% da carga horária nesta modalidade, sendo presenciais apenas as atividades destinadas às avaliações de aprendizagem, nos cursos de graduação, foram de 212.592.

Gráfico 6 – Evolução do número de matrículas no Brasil em disciplinas EaD (no limite de 20%)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da ABED (2017).

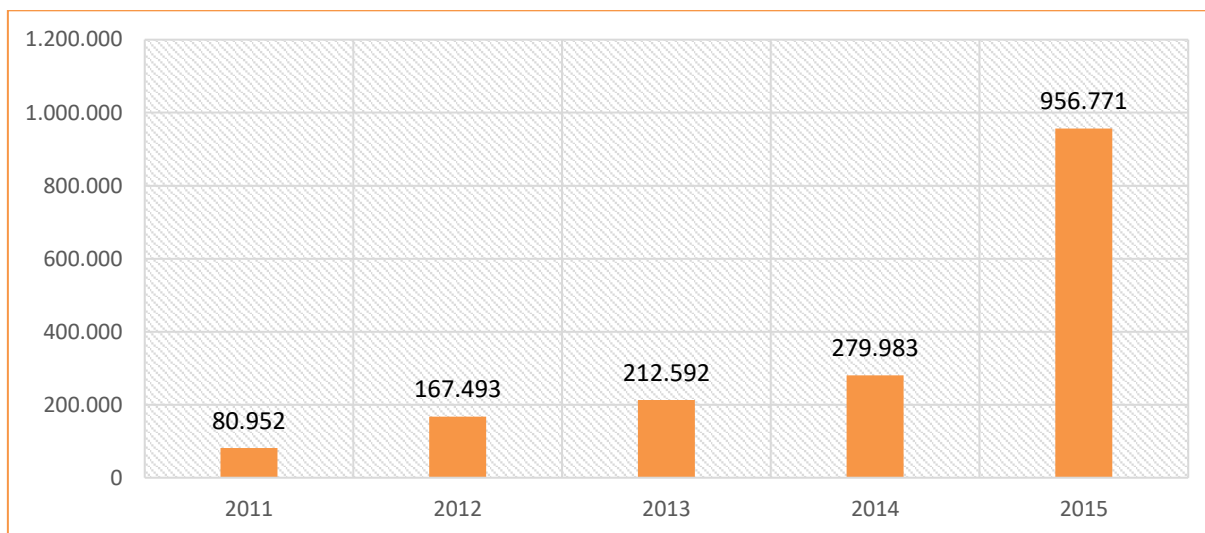
O Gráfico 6 apresenta dados referentes aos censos publicados que possibilitam a discriminação de matrículas em disciplinas EaD apenas dos anos de 2011 a 2013.

Em 2014, o número de matrículas dos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EaD são apresentados de forma agrupada, separados apenas por nível educacional, impossibilitando, assim, uma análise mais detalhada do número de matrículas em disciplinas EaD em cursos presenciais no limite de 20% da carga horária do curso. Os números apresentados foram: Graduação Bacharelado - 150.545; Graduação Licenciatura - 50.250; Graduação Bacharelado e Licenciatura - 51.838; Graduação Tecnológico - 27.080, totalizando 279.983 matrículas na graduação.

O censo da ABED foi o referente ao ano de 2015. Da mesma forma como o Relatório anterior, este censo agrupa os cursos regulamentados semipresenciais e as disciplinas EaD, apresentando um total de 956.771 matrículas na graduação.

Apresenta-se o Gráfico 7 com a crescente de matrículas em cursos superiores de graduação semipresenciais/disciplinas EaD, com dados dos censos de 2011 a 2015.

Gráfico 7 – Evolução do número de matrículas no Brasil em cursos superiores de graduação semipresenciais/disciplinas EAD



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da ABED (2017).

2.1.2.2 Critérios de escolha de disciplinas EaD em cursos presenciais

Apenas uma discussão quanto aos critérios de escolha de disciplinas EaD na grade curricular de cursos presenciais foi encontrada em pesquisas sobre os 20% EaD. Inclusive, nos aparatos legais dessa hibridização, em nenhum momento encontra-se menção quanto a esses critérios.

Localizou-se apenas um artigo, que foi resultado de uma pesquisa (estudo de caso) realizada, a qual menciona critérios utilizados pela IES em estudo para escolher as disciplinas a serem ofertadas a distância. Em 2008, Meneghel e Moreira analisaram a integração do ensino a distância com o presencial na Unisul²¹, especificamente, no contexto de 20% da carga horária total de cada curso de graduação presencial ministrados na forma de disciplinas EaD, período experimental da UnisulVirtual.²² Entre os critérios, destacaram: “A escolha de disciplinas para a oferta na modalidade a distância priorizou a possibilidade do compartilhamento de turmas integrando alunos de diferentes cursos e *campi*” (MENEGHEL; MOREIRA, 2008, p. 3).

Dessa forma, a oferta da disciplina a distância possibilitou a eliminação ou redução do número de salas utilizadas para a oferta da mesma disciplina na modalidade presencial.

²¹ A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com sede na cidade de Tubarão, Santa Catarina, é uma instituição educacional multicampi orientada para a produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento, por intermédio da pesquisa, do ensino e da extensão, em todos os níveis e áreas de conhecimento, nas modalidades presencial e a distância.

²² UnisulVirtual é o campus responsável pelos projetos e programas de EaD da Unisul.

Isso lhes possibilita colocar o mesmo conteúdo na WEB, e organizar as atividades de discussão e avaliação com alguns professores e tutores, trazendo maior flexibilidade de organização curricular, liberação de alguns horários ou dias de aula, e maior economia para a universidade (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005, p. 2).

Sem muitos detalhes, os autores afirmam que, com relação ao desenvolvimento de competência, “a oferta da disciplina a distância representou o interesse estratégico da Unisul para desenvolvimento metodológico, tecnológico ou de conteúdo específico considerado estratégico para a instituição” (MENEGHEL; MOREIRA, 2008, p. 4).

Apresentando o portfólio das disciplinas ofertadas EaD naquele período na UnisulVirtual, apresenta-se um o Quadro 4, a seguir, com 25 (vinte e cinco) disciplinas:

Quadro 4 – Portfólio de oferta das disciplinas a distância na UnisulVirtual em 2008

Disciplina
Análise e Modificação Comportamento
Antropologia Cultural
Ciência e Pesquisa
Comércio Eletrônico
Didática I
Empreendedorismo
Filosofia
Gerência de Projetos
Gestão da Informação do Conhecimento II
Gestão Estratégica I
História da Educação
Inglês Técnico
Leitura e Produção textual
Matemática Financeira
Metodologia da Pesquisa
Metodologia para o Estudo de Caso
Métodos Estatísticos
Políticas Públicas
Psicologia das Organizações
Psicologia e Educação
Sociologia
Sociologia das Organizações
Didática II
Teoria do Desenvolvimento II
Gestão Estratégica de Negócios Internacionais II

Fonte: Meneghel e Moreira (2008, p. 4).

Analisando as 25 disciplinas oferecidas naquele período (2008/2) a distância, pode-se perceber que 23 eram de cunho conceitual/teórico, e apenas 2 de cunho técnico, no caso,

Matemática Financeira e Métodos Estatísticos, correndo o risco de ambas serem ofertadas em semestres iniciais dos cursos e predominarem conteúdos teóricos. Isso se deve, em grande parte, ao fato de serem escolhidas disciplinas em comum dos cursos, isto é, disciplinas genéricas, e não específicas. E o fato de a maioria das disciplinas EaD ser de cunho teórico e não técnico remete ao que vem sendo frequente na grade curricular da Educação Superior e que tem sido motivo de críticas: a privilegição do aspecto prático das disciplinas ofertadas em detrimento do teórico.

Neste sentido, de forma breve e sem nenhuma pretensão de esgotar a relação das disciplinas teóricas/conceituais com as disciplinas práticas/técnicas na formação, especialmente no superior, traz-se algumas considerações.

As IES, na procura de atender à demanda e ao contexto social, organizam as disciplinas e privilegiam conteúdos para a formação. Nesta perspectiva, as propostas curriculares são sustentadas por princípios que expressam as bases que garantem a convergência das ações educativas em prol de um projeto de formação profissional, em que a grade curricular – e a maneira como ela é executada – é fruto do transcorrer contínuo do tempo, fortalecendo os ideários de sociedade.

A universidade deve adaptar-se à sociedade ou a sociedade é que deve adaptar-se à Universidade? Há complementaridade e antagonismos entre as duas missões: adaptar-se à sociedade e adaptar a sociedade à Universidade; uma remete à outra em um círculo que deve ser produtivo. Não se trata apenas de modernizar a cultura: trata-se também de ‘culturalizar’ a modernidade (MORIN, 2010, p. 82).

Dentro deste contexto, no qual a Educação Superior cumpre o papel de atender à demanda com vistas a formar bons profissionais, a qualidade e reconhecimento dos cursos existentes nas IES passa a ser objeto de uma disputa ideológica numa ressignificação do próprio ensino.

De acordo com Cunha (2006, p. 260), para alguns, a qualidade e reconhecimento dos cursos “representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes”, tendo a competitividade como êmulo; mas, para outros, “significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória”, apostando na solidariedade como possibilidade.

Toda e qualquer didática ou teoria educacional possui uma epistemologia implícita e sua identificação ou sistemática possibilita, entre outros fatores, compreender os tencionamentos da privilegição de certas disciplinas em detrimento de outras (FÁVERO;

SCHWANTES; TAUCHEN, 2012, p. 327). Sendo vista como um aparelhamento técnico para o exercício de operações funcionais na sofisticada engrenagem tecnológica da produção, a Educação Superior, em sua dinâmica, remete à corrente filosófica denominada de pragmatismo:

[...] o verdadeiro é o ‘útil’, o que é satisfatório para nós, o que nos conduz ao êxito, ao sucesso. Neste sentido, a ‘ação’, a prática, a experiência, e não a especulação, são essenciais no comportamento humano. Desta maneira, tudo, as teorias, as ideias, as hipóteses são instrumentos que nos impelem à ação. E esta é verdadeira quando é útil e pode ser verificada (TRIVIÑOS, 1987, p. 27).

Deste modo, a educação consiste em uma espécie de “porta de entrada” para o mercado de trabalho, formando “[...] o cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 13).

Quanto à relação de disciplinas teóricas e prático-técnicas, concorda-se com Japiassu (1999), que, ao abordar a relação entre teoria e prática, defende que os trabalhos práticos servem para ilustrar a teoria dando corpo ao discurso, e que, neste contexto, não se pode separar o saber em disciplinas teóricas e práticas. O autor reforça, inclusive, que não se pode dissociar os objetivos culturais e os profissionais. Quanto à essa dissociação, norteado pelo paradigma do Positivismo²³, o sistema educacional brasileiro implanta na grade curricular a organização das áreas do conhecimento por disciplinas isoladas, muitas vezes, menosprezando os saberes sobre o homem e a sua existência, bem como os valores contemporâneos da humanidade. Neste sentido, o ensino executado com o currículo fechado e a privilegição das disciplinas técnicas resulta em um estudante que desconhece quase completamente a história da ciência e que não é incentivado a se apropriar de conhecimentos que transcendem os limites da técnica. As IES devem aliar às práticas de ensino tradicional a elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos, permitindo, através de uma visão real do mundo, detectar os problemas que o assolam e, ao mesmo tempo, dotá-los de ferramentas capazes de promover medidas que ajudem solucioná-los.

O que se percebe, no âmbito de pesquisas nacionais na área da Educação, é a reduzida discussão de critérios a serem utilizados para a decisão de quais disciplinas devem ser ofertadas a distância no limite de 20% da carga horária de cursos presenciais. Mas o que mais preocupa é a não menção desse aspecto nos documentos normativos da EaD.

²³ Corrente filosófica criada por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas; comtismo (JAPIASSU; MARCONDES, 2007).

3 PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO

A finalidade deste capítulo é apresentar dados estatísticos que nos permitem conhecer o perfil docente na Educação Superior brasileira, especificamente, com relação à sua atuação e formação. O intuito é o de situar o momento histórico e social no qual o docente da Educação Superior está inserido atualmente, como forma de contribuir para a compreensão desse perfil. Inicialmente, aborda-se o tema de forma geral e, na sequência, especificamente, na EaD.

3.1 O PERFIL DA ATUAÇÃO

Quando se pensa na atuação do professor, é indispensável tratar das condições de trabalho em que esses profissionais estão inseridos. Ampliando as discussões sobre a temática, Oliveira e Vieira afirmam que:

[...] as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais: divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho [...] (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Dessa forma, o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a diversidade presente nas diferentes instituições quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa interfere diretamente na atuação desse profissional e, conseqüentemente, em seus resultados. Além disso, de acordo com as autoras, influencia também na construção da identidade docente.

Dados referentes ao Ensino Superior no Brasil são publicados anualmente através dos Censos de Educação Superior do INEP. De acordo com o último censo publicado no ano de 2016, havia 2.407 IES no país, sendo a grande maioria (2.111) na categoria administrativa privada contra apenas 296 instituições públicas.

Tabela 2 – Número de instituições de Educação Superior no Brasil, por organização acadêmica e categoria administrativa no ano de 2016

Instituições								
Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF ²⁴ e CEFET ²⁵		
Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Total
108	89	10	156	138	1.866	40	Não se aplica	2.407

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

Entre as IES privadas, predominam como organização acadêmica as faculdades (88,4%). Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais, 36,1% são federais e 22,3% são municipais. Pouco mais de 8% das IES são universidades, porém essas instituições detêm 53,7% das matrículas nos cursos de graduação.

Neste contexto, o número de docentes do nível superior do Brasil vem crescendo ao longo dos anos.

Tabela 3 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa de 2006 a 2016

Ano	Total	Pública	Privada
2006	302.006	100.726	201.280
2007	317.041	108.828	208.213
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2006 a 2016 (INEP, 2017).

Nos últimos dez anos, o número de professores no Ensino Superior no Brasil cresceu 27%, um crescimento muito pequeno, se comparado ao crescimento de 65% no número de alunos matriculados para esse mesmo período. Em 2006, foram registradas 4.883.852 matrículas e, em 2016, esse número aumentou para 8.048.701 alunos matriculados.²⁶ Além

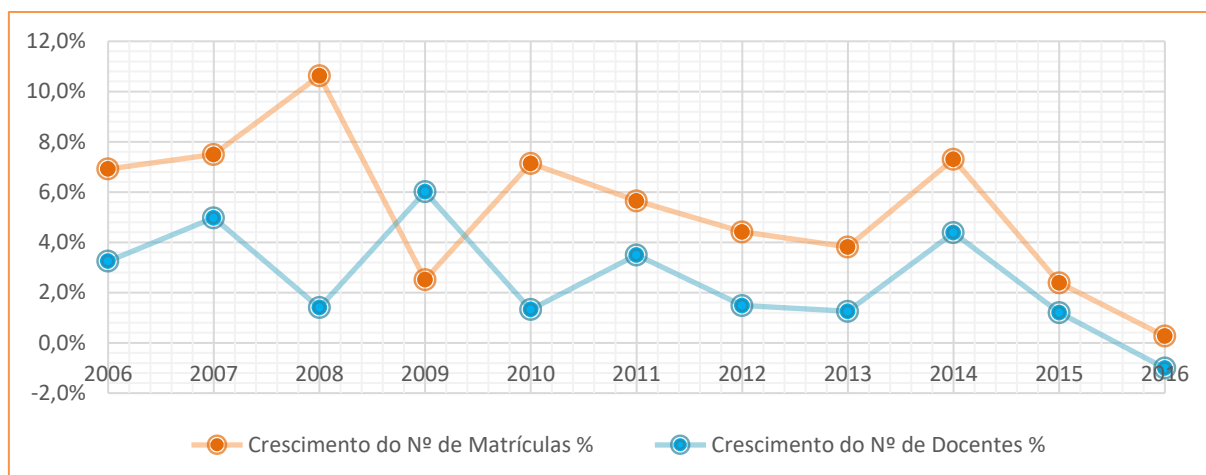
²⁴ Instituto Federal.

²⁵ Centro Federal de Educação Tecnológica.

²⁶ Ver Tabela 1.

disso, é possível verificar que, no ano de 2016, 56% possuíam vínculo com IES privadas e 44%, com IES públicas.

Gráfico 8 – Comparativo do crescimento do número de matrículas e do número de docentes de 2006 a 2016 no Brasil

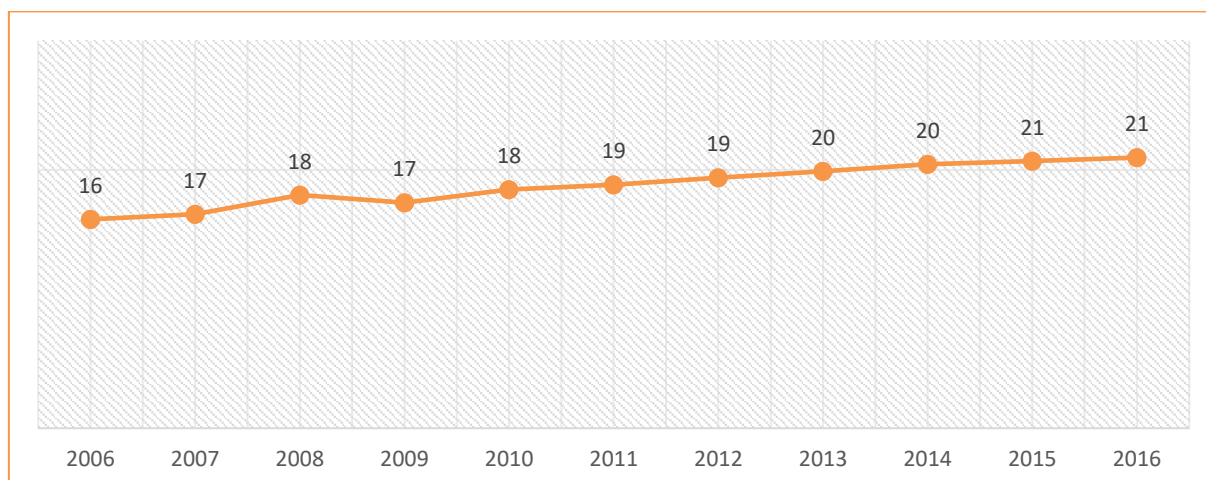


Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2006 a 2016 (INEP, 2017).

Comparando dados da Tabela 1, que se refere ao número de matrículas no Ensino Superior, com dados da Tabela 2, que exibe o número de docentes, é possível perceber que, nos últimos 10 anos, o que prevalece é o aumento desigual do número de matrículas se comparado ao número de professores, tendo como exceção apenas os dados referentes ao ano de 2008 a 2009.

Dado importante sobre esse comparativo é a média da relação de número de aluno/professor, que vem aumentando nos últimos anos.

Gráfico 9 – Média de alunos/professores de 2006 a 2016 no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2006 a 2016 (INEP, 2017).

Em 2006, essa média chegava a 16 alunos; dez anos depois, em 2016, a média de alunos por professor aumentou para 21.

Assim, em dezesseis anos, as matrículas em cursos superiores no Brasil cresceram 199%. Essa abertura de novas vagas para o Ensino Superior, concomitantemente, fez crescer a demanda por docentes, aumentando o número de graduados escolhendo a docência como forma de trabalho, de emprego e/ou de vocação. Em um recorte menor de tempo, nos últimos dez anos, quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Superior, houve um crescimento de 65% enquanto o número de professores cresceu apenas 27%.

Ancorando-se em dados do INEP, entre o ano de 2014 e 2015, é possível afirmar que o número de funcionários técnico-administrativos cresceu em 1,5% enquanto o crescimento do número de alunos foi de 2,1%. Quanto à essa discrepância, que já vem ocorrendo ao longo dos anos, Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010) supõem que as novas tecnologias permitiram uma transferência de funções dessa categoria para os docentes, que passaram a preencher planilhas de notas, programas de disciplinas e formulários de agências de fomento.

Desta forma, aliando o aumento do número de alunos por professor à diferença de crescimento de funcionários técnico-administrativos, o resultado é a intensificação do trabalho do professor no Ensino Superior. Ampliaram-se as responsabilidades e atribuições em seu cotidiano com um maior número de exigências para serem cumpridas em menos tempo. Essas mudanças nas formas institucionais do trabalho docente alteram, consequentemente, a rotina dos professores.

Analisando os dados do censo referentes ao último ano, é possível observar o número de docentes do Ensino Superior por categoria administrativa.

Tabela 4 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa em 2016

Categoria Administrativa	Total
Pública	169.544
Federal	110.105
Estadual	51.791
Municipal	7.648
Privada	214.550
	384.094

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

A maioria dos docentes do Ensino Superior encontram-se em instituições de ensino de categoria administrativa privada (56%). Nas instituições públicas, que reuniram em 2016 o total de 169.544 docentes, a minoria encontra-se nas IES de categoria municipal, enquanto a maioria leciona nas federais.

O estabelecimento em que o professor exerce sua atividade é um dos condicionantes mais fortes da docência universitária, pois, dependendo da categoria administrativa e da missão da IES, o tipo de atividade do professor e funções priorizadas serão diferentes. Para Benedito et al. (1995, p. 119 apud LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016, p. 701), é amplo o conjunto de funções desempenhadas por um professor do Ensino Superior. O autor destaca:

(a) o estudo e a pesquisa; (b) a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; (c) a comunicação de suas investigações; (d) a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; (e) a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; (f) a participação responsável na seleção de outros professores; (g) a avaliação da docência e da investigação; (h) a participação na gestão acadêmica; (i) o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; (j) a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e (k) a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39) lembram outras atividades exercidas por esse docente. Para as autoras, entre outras atuações, o professor do Ensino Superior toma decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação. Algumas mudanças no mundo do trabalho relacionado ao Ensino Superior referem-se a:

[...] alterações na organização do campo universitário diante do aumento da demanda e da consolidação da educação superior de massas; alterações na organização do ensino superior ante o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) com o desenvolvimento da educação a distância, em nível de graduação, extensão e pós-graduação; integração entre ensino e pesquisa; educação voltada para a eficiência, competitividade, 'qualidade', mudança no perfil do professor e do processo de formação; ênfase na formação continuada; mudanças nas fontes de financiamento da educação superior; impacto da mundialização do capital na educação [...]. (GARCIA, 2009, p. 139, grifo da autora).

Além da análise por categoria administrativa, é válido analisar o número de docentes também por organização acadêmica.

Tabela 5 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por organização acadêmica em 2016

Organização Acadêmica	Total
Universidade	207.539
Centro Universitário	43.152
Faculdade	113.484
IF e CEFET	19.919
	384.094

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

Prevalece no Ensino Superior a atuação de docentes em organizações acadêmicas universitárias (54%), enquanto apenas 5% ocorrem em institutos federais. Ainda neste contexto, 30% dos professores atuaram em 2016 em faculdades e 11% em centros universitários.

O censo publicado referente ao Ensino Superior no país no ano passado torna possível também observar o número de docentes por categoria de regiões do país.

Tabela 6 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por regiões em 2016

Regiões	Total
Norte	24.259
Nordeste	83.238
Sudeste	167.030
Sul	73.783
Centro-Oeste	35.784
	384.094

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

Fica clara a alta concentração (43%) de instituições na Região Sudeste, que é a mais rica e populosa do Brasil e que concentra o maior número de IES. Seus estados são: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Enquanto apenas 6% dos professores do Ensino Superior no país concentram-se na Região Norte, 43% atuam no sudeste. Além disso, 22% dos docentes pertencem a instituições do Nordeste; 19%, do sul; e 9%, do centro-oeste. Assim, esses dados que refletem o número de professores universitários por regiões remetem, concomitantemente, ao desenvolvimento das mesmas.

Permanece a tendência de melhoria do tipo de regime de trabalho dos docentes que atuam na Educação Superior, tendo em vista o crescente aumento de participação de docentes com regime de tempo integral e a queda do número de docentes contratados como horistas, o que não significa uma melhoria nas condições de trabalho. Exemplo disso foi a reforma da Educação Superior no governo Lula, com a criação do programa REUNI, conforme

supracitado, já que uma²⁷ de suas finalidades é promover o aumento da relação aluno/professor. Assim, na medida em que o programa objetiva a expansão do ensino de graduação, fica evidente que ações do governo estimulam as universidades federais à contratação de professores em regime de trabalho de 20 horas para o trabalho em sala de aula, esvaziando o sentido do regime de trabalho em dedicação exclusiva. Para Brandão, Ferenc e Braúna (2015, p. 352), esse contexto de expansão trazido pelo REUNI tem aprofundado uma lógica gerencial de gestão com financiamento por contrato baseado em resultados e metas, comprometendo o conceito de autonomia universitária por tratar-se muito mais de uma autonomia administrativa.

Tabela 7 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro em 2016 por categoria administrativa e regime de trabalho

Categoria Administrativa	Regime de Trabalho	Total
Pública		169.544
Federal	Tempo Integral	101.837
	Tempo Parcial	7.960
	Horista	308
Estadual	Tempo Integral	39.481
	Tempo Parcial	9.270
	Horista	3.040
Municipal	Tempo Integral	2.848
	Tempo Parcial	2.221
	Horista	2.579
Privada		214.550
	Tempo Integral	55.124
	Tempo Parcial	85.344
	Horista	74.082
		384.094

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

Na rede pública, o número de docentes em tempo integral quase dobrou nos últimos dez anos. Em 2016, os docentes horistas da rede privada tiveram uma queda de 9,7%. A queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2006, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes. Na rede pública, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto o número de docentes em tempo parcial e horistas continua em queda.

²⁷ Outras finalidades são: elevar a taxa de conclusão do curso de graduação dos alunos para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; e diversificar as modalidades dos cursos de graduação.

Como qualquer outro trabalho, o trabalho docente tem uma grande tendência à precarização, principalmente em períodos de crise econômica, em que o cenário é de aumento de taxas de desempregos e, conseqüentemente, de crescimento do trabalho sem estabilidade. Apesar de que na rede pública o número de docentes em tempo integral tenha quase dobrado nos últimos dez anos²⁸, muitos docentes do Ensino Superior, sobretudo os da rede privada, exercem atividades em três turnos e em diferentes instituições, atuando com contratos temporários e em regime horista, sendo remunerados por hora/aula.

No ano de 2016, entre IES privadas e públicas, 48% dos docentes trabalharam em regime de tempo parcial ou horista; indo mais além na análise dos dados, é possível verificar que na rede privada essa porcentagem expandiu para 74% (INEP, 2017). O que Chomsky (2014) identifica como “estratégia oriunda do modelo de negócio de empresa privada” diz respeito, principalmente, à minimização de gastos aplicados na educação.

Os professores contratados em tempo parcial, por sua vez, têm menos exigências a cumprir em termos de carga horária, pesquisa e disponibilidade, mas, por outro lado, também podem ser diferenciados no tocante ao apoio recebido, tanto financeiro (recebem menos apoio) como na estabilidade do vínculo contratual. Dentre os docentes em tempo parcial, ao menos dois tipos de carreira podem ser encontrados no contexto brasileiro: professores que se dedicam apenas à docência e lecionam em diversas instituições e os professores que exercem outras atividades profissionais paralelas, como a consultoria, ou mesmo têm um emprego em outra organização. Já tem sido discutido na literatura como esse tipo de docente pode estar sujeito a pressões e *stress*, uma vez que, para sobreviver, é obrigado a cumprir cargas horárias em diversas instituições ou desempenhar múltiplas funções em diversos empregos (Esteve, 1995). Também já foi apontado que esse tipo de docente, em geral, não se dedica à atividade de pesquisa científica de forma sistemática (Nicolini, 2000) e, portanto, não participa de congressos ou faz publicações em periódicos científicos. (LACOMBE, 2005, p. 15)

Assim, não seria equívoco afirmar que o exercício do magistério superior vem sendo submetido a condições precárias em termos de intensificação do ritmo do trabalho e achatamento de salário, prestígio social, satisfação pessoal e profissional. Entre tantos fatores, atenta-se ao aumento do ritmo de trabalho em detrimento do tempo para preparar e refletir de forma crítica as suas atividades. Outro aspecto que chama a atenção sobre o trabalho docente é a presença crescente de novas denominações em todos os níveis e tipos de instituições de ensino, sob diferentes formatos e justificativas. Trata-se, na maioria dos casos, de docentes em caráter temporário, em situações desfavoráveis de ensino daqueles chamados de professores e, desta forma, vulneráveis.

²⁸ Ver Tabela 7.

Quanto ao sexo e à idade dos professores do Ensino Superior do ano de 2016, sem acesso a informações detalhadas²⁹, tanto nas instituições privadas quanto em públicas, os docentes mais frequentes são homens; 34 anos é a idade mais frequente dos docentes em instituições públicas, enquanto em instituições privadas essa idade aumenta para 36.

3.2 O PERFIL DA FORMAÇÃO

Ao tratar de perfil docente, necessariamente há que se falar de formação. Os processos de formação do sujeito são determinantes no desenvolvimento de seu perfil profissional.

Em 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução nº 12, estabelecendo que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de Especialização oferecidos no Brasil fosse oferecido por disciplinas de conteúdo pedagógico. Para suprir essa exigência, os currículos dos referidos cursos passaram a incluir a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Por isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108), além de Morosini (2000, p. 16) asseguram que na prática, a formação para docência no Ensino Superior restringe-se, na grande maioria dos casos, ao oferecimento desta única disciplina com carga horária média de 60 a 64 horas/aula. Pimenta e Anastasiou (2002), porém, consideram que, apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão “sobre seu papel, sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

A formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. Sobre essa inexistência de uma formação específica para professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) já afirmavam que a “passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”

Conforme Cunha (2006, p. 262), os professores universitários “aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”. Assim, não seria equívoco afirmar, então, que a própria experiência que o professor vivenciou como aluno no Ensino Superior interfere diretamente em seu processo de exercício da docência. Das experiências que adquiriram como alunos de diferentes docentes formam modelos de

²⁹ Até o momento não foram divulgados os microdados, apenas as Notas Estatísticas e as tabelas com o resumo dessas estatísticas.

professor nos quais se espelham para reproduzir ou negar, mesmo que na maioria das vezes esses processos sejam inconscientes, assim, acumulam vivências de docência no papel de aluno que mais tarde servirão de referência para formação de sua atuação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Desta forma, no tocante ao aspecto da formação dos professores universitários, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Neste sentido, Freire (1996, p. 22) diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

Ainda com relação ao aparato legal que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários no Brasil, em 1996, a LDB, em seu artigo 52, estabelece que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

[...] I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Destaca-se o inciso II, que determina que 30% do corpo docente, pelo menos, tenha titulação de Mestrado ou Doutorado, regra que é reforçada pelo artigo 66 da LDB. Na íntegra, em seu artigo 65, dispõe que “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. O artigo 66 afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior farse-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (BRASIL, 1996). O referido artigo não faz nenhuma alusão quanto à formação pedagógica como pré-requisito para ingresso e promoção na carreira de professor universitário.

Pode-se compreender, assim, que para atuar como docente no Ensino Superior e ministrar aulas em diferentes cursos de graduação pode ser necessário somente ter uma formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Segundo Saviani (1998, p. 144, apud PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 4), no referido artigo 66 omitiu-se do texto final o seguinte trecho da versão original proposta pelo senador Darcy Ribeiro: “Acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino.” Isso fica evidente ao reproduzir-se o artigo 74 da versão original da LDB:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, **acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino** (SAVIANI, 1998, p. 144, apud PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 4, grifo nosso).

Além disso, o parágrafo único do artigo 66 da LDB/96 traz, em seu texto, que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de Doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996). Isso vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, em uma tentativa de buscar a formação para a docência superior, ausente nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível expressa na lei tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Conforme supracitado, em janeiro de 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Ao estabelecer objetivos e metas, compromete-se a “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001a, p. 58) e investir em programas de avaliação da qualidade. Contudo, o documento é omissivo ao tratar da formação do professor para o Ensino Superior ao se limitar a fixar a intenção de promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.³⁰

Percebe-se, assim, o reforço da antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, tal como era a contratação dos primeiros professores do Ensino Superior brasileiro, como lembra Masetto (1998), ao mencionar que, no princípio da história das universidades do Brasil, a contratação desses docentes era realizada a partir do destaque dos mesmos na carreira em que atuavam. Essa ênfase no conteúdo específico

³⁰ Em 2014, é publicado o PNE 2014 – 2024.

também é apontada por Cunha (2006, p. 258), que afirma que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo do ensino”. Remetendo, assim, à ideia de que a boa atuação na docência estaria ligada diretamente ao conhecimento da parte prática da profissão e não aos conhecimentos pedagógicos.

A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento. Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional. No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas, etc. Exige-se, ainda, de um professor, que este domine uma área de conhecimento científico pela pesquisa. É importante que nos demos conta de que esse termo ‘pesquisa’ abrange diversos níveis (MASETTO, 1998, p. 19, grifo do autor).

Profissionais de vários campos de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar como consequência natural das atividades que já desempenham. O mesmo pode ser observado quanto a pesquisadores que se tornam docentes, já que, em sua maioria, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* enfatizam conhecimentos específicos e a pesquisa, e não têm seu enfoque no magistério superior (MASETTO, 1998).

Faz-se necessário afirmar que a pós-graduação, no Brasil, apresenta três níveis de titulação: Especialização, os chamados cursos *lato sensu*, Mestrado e Doutorado, identificados com cursos *stricto sensu*. Em termos amplos, a pós-graduação *lato sensu* é uma das possibilidades de atualização em áreas específicas de conhecimento. Além disso:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de **aperfeiçoamento** e **especialização** e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente (SAVIANI, 2000, p. 2, grifos do autor).

Na formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é importante destacar o quão é imprescindível este espaço de formação para os professores que atuam no Ensino Superior.

A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (SAVIANI, 2000, p. 2).

A formação em nível de *stricto sensu* tem sido uma exigência no processo de avaliação das IES, no credenciamento e credenciamento institucional e de cursos de graduação, já que, de acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância vigente³¹, para a autorização e renovação de reconhecimento de cursos, tem como uma de suas dimensões³² o corpo docente e tutorial, com 21(vinte e um) indicadores de qualidade (INEP, 2015).

Quadro 5 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – titulação *stricto sensu* do corpo docente

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15%.
	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30%.
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50%.
	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 75%.
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 75%.

Fonte: INEP/DAES³³ (INEP, 2015).

Quanto ao tipo de programa de Mestrado, têm-se atualmente duas modalidades de oferta da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional. O parecer do Conselho de Educação Superior (CESu) CAPES nº 977/65 regulamenta tanto o Mestrado Acadêmico quanto o Mestrado Profissional. Porém, há resoluções e portarias específicas para cada tipo de programa. Estão em vigor a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (BRASIL, 2001b), que regulamenta o Mestrado Acadêmico e a Portaria CAPES nº 389/2017 (BRASIL, 2017c), que dispõe sobre o Mestrado e Doutorado Profissionais.

³¹ A Portaria nº 386/2016 teve os seus “efeitos suspensos” para ajustes por uma Comissão Intersetorial definida pelo MEC.

³² Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica: 36 indicadores de qualidade; Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial: 21 indicadores de qualidade; e Dimensão 3 – Infraestrutura: 23 indicadores de qualidade.

³³ Diretoria de Avaliação da Educação Superior.

A modalidade de Mestrado Profissional teve início na década de 1990, e atualmente, 2017, conta com 718 cursos em funcionamento.

‘Mestrado Profissional’ é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (CAPES, 2015).

Nos últimos quatro anos, houve um aumento de 77% no número de cursos de Mestrado Profissional, enquanto o Mestrado Acadêmico atingiu um percentual de aumento de 17% no número de cursos (CAPES, 2017a).

Quanto aos critérios de análise do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância vigente o peso é ainda maior quando a titulação refere-se a programas de pós-graduação de Doutorado:

Quadro 6 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – titulação *stricto sensu* (Doutorado) do corpo docente

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há doutores do curso.
	2	Quando o percentual de doutores do curso é menor ou igual a 10%.
	3	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 10% e menor ou igual a 20%.
	4	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 20% e menor ou igual a 35%.
	5	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 35%.

Fonte: INEP/DAES (INEP, 2015).

No Brasil, o Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) atingiu o crescimento de 25% no número de programas nos últimos quatro anos; “em dados absolutos o sistema avançou de 3.337 para 4.175 programas entre os anos de 2013 e 2016” (CAPES, 2017a).

Assim como o Mestrado, o Doutorado também faz parte do grupo de pós-graduação *stricto sensu*, que compreende programas mais duradouros do que as especializações da categoria *lato sensu* e, da mesma maneira, é regulamentado para a oferta das modalidades Acadêmica e Profissional. A Portaria CAPES nº 389, de 23 de março de 2017, já mencionada, além de revogar a Portaria Normativa nº 17/2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional, inclui a novidade da modalidade profissional de Doutorado, que até então não existia no SNPG (CAPES, 2017b).

Assim, considerando que se faz indispensável analisar o perfil dos docentes do Ensino Superior no Brasil sob a ótica da formação desses profissionais, para melhor apresentar esse perfil faz-se uma análise do grau de formação dos mesmos ao longo dos últimos dez anos.

Tabela 8 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por grau de formação de 2006 a 2016

Ano	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2006	302.006	47	34.672	90.739	108.965	67.583
2007	317.041	97	36.304	94.722	112.987	72.931
2008	321.493	86	33.702	96.004	114.537	77.164
2009	340.817	174	27.921	99.406	123.466	89.850
2010	345.335	381	17.150	99.318	130.291	98.195
2011	357.418	23	14.061	99.231	137.090	107.013
2012	362.732	93	10.745	95.589	141.218	115.087
2013	367.282	16	9.005	91.240	145.831	121.190
2014	383.386	11	7.964	90.384	150.533	134.494
2015	388.004	12	6.571	85.331	154.012	142.078
2016	384.094	11	5.388	78.328	150.530	149.837

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2006 a 2016 (INEP, 2017).

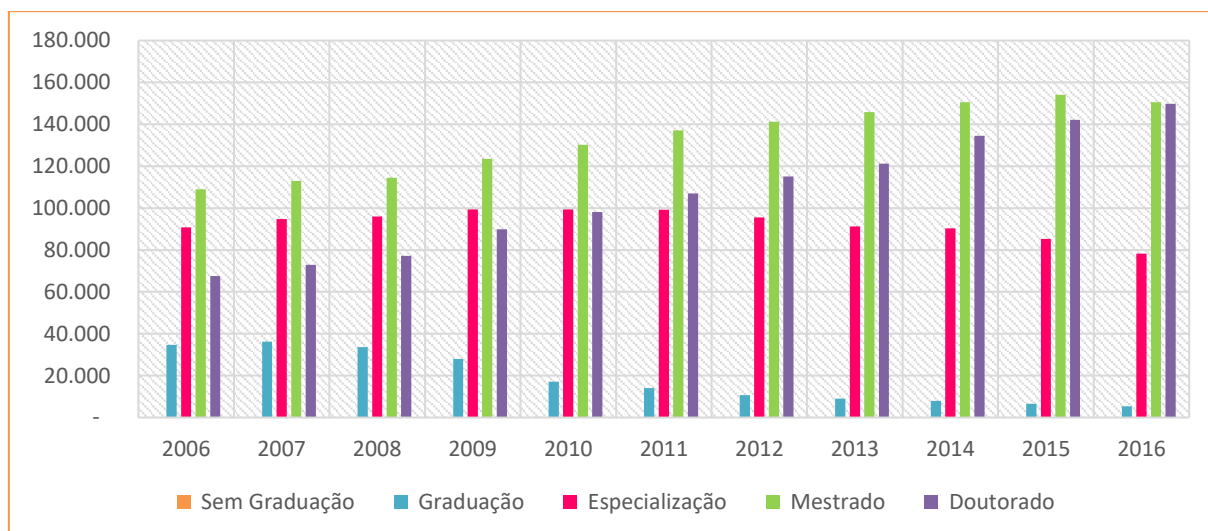
Quanto ao número de docentes por grau de formação, é possível perceber um crescente número de professores com Doutorado desde 2006, tanto na rede pública como na rede privada. Vale destacar que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 volta-se à expansão da titulação através do aumento do orçamento da CAPES, favorecendo o crescimento da graduação e do doutoramento, com bolsas em áreas prioritárias:

A formação de doutores tem sido considerada de extrema importância na produção e transmissão do conhecimento e é considerada um indicador do tipo de sociedade moderna que se deseja construir. [...] em 2008, existiam 132 mil doutores no Brasil, correspondentes a 0,07% da nossa população. Para alcançar as proporções dos países desenvolvidos seria necessário, no mínimo, multiplicar esse número por cinco vezes (BRASIL, 2010, p. 255).

Apesar disso, ainda há professores universitários que não possuem nem mesmo um diploma de graduação, é o que revelam dados do Censo da Educação Superior 2016, que mostram que, ano passado, ao menos 11 docentes de faculdades ou universidades espalhadas pelo país não tinham concluído um curso no Ensino Superior. Porém, cabe ressaltar que este número já foi pior, já que em 2010 o número de docentes de nível superior que não tinham

terminado a faculdade ainda chegava a 381. Enquanto isso, em 2006, apenas 22% dos professores do Ensino Superior possuíam um título de doutor, após uma década essa porcentagem subiu para 39% (INEP, 2017).

Gráfico 10 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por grau de formação de 2006 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos Censos de Educação Superior de 2006 a 2016 (INEP, 2017).

O grau de formação em curso de Mestrado é o que prevalece ao longo dos dez anos, contudo, observa-se esse percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se percebe um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada.

Desde 2011, apesar de serem números ainda expressivos, o crescimento do número de professores com apenas Especialização vem diminuindo, assim como professores com somente graduação. O crescimento do número de docentes do Ensino Superior com Doutorado vem se tornando mais expressivo, essa tendência pode ser observada desde 2006, tanto na rede pública quanto na rede privada.

A seguir, há o que se pode chamar de privatização do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 1990, com a prevalência das IES particulares no país.

Tabela 9 – Total de docentes do Ensino Superior brasileiro por categoria administrativa e grau de formação do ano de 2016

Categoria Administrativa	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Pública	169.544	8	5.110	16.916	45.941	101.569
Privada	214.550	3	278	61.412	104.589	48.268
	384.094	11	5.388	78.328	150.530	149.837

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

Analizando os dados do último Censo da Educação Superior de 2016, observam-se, na Tabela 4, algumas informações consideradas relevantes que podem ser destacadas, como o número de 384.094 docentes. Levando-se em conta que o Censo de 2015³⁴ apresentou a quantidade de 388.004 docentes, verifica-se um decréscimo de -1% no número de professores na Educação Superior no Brasil. O que se nota é que o número de vagas discentes nas IES tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes, já que a rede pública não tem realizado concursos há algum tempo e a rede privada vem enxugando o número de docentes por conta da queda de matrículas e contenção de custos.

Observa-se que 1,4% dos professores da Educação Superior possuem apenas graduação, 20% têm até Especialização, 39% possuem até Mestrado, e, na mesma porcentagem, até Doutorado. Destaca-se que esse é o primeiro censo que apresenta o nível de formação Doutorado na mesma proporção do Mestrado. Assim, comparando os dados de 2016 a anos anteriores, percebe-se que permanece a tendência de melhoria da formação dos professores de nível superior do país.

Quanto à formação dos docentes do Ensino Superior por categoria administrativa, a maior parte dos vinculados a IES privadas (49%) estudou até o Mestrado, enquanto 22,5% têm Doutorado e 29% possuem apenas Especialização. Já na rede pública, que concentra um número maior de pesquisas e pós-graduação *stricto sensu*, e que determina³⁵ que o candidato a professor inscrito em concurso público para universidade federal deva ter título de doutor³⁶, percebe-se uma porcentagem maior de doutores (39%), enquanto 21,8% têm apenas Especialização e 39% possuem Mestrado. Conforme já mencionado, a LDB/96 exige ter um terço de mestres e doutores para todas as universidades públicas ou privadas.

³⁴ Ver Tabela 3.

³⁵ Medida Provisória nº 614, publicada em 15 de maio de 2013 (BRASIL, 2013).

³⁶ A exigência pode ser substituída no edital do concurso por título de mestre, especialista ou apenas graduação somente quando se tratar de localidade “com grave carência” de docentes com Doutorado. A dispensa do título de doutor, no entanto, precisará ser aprovada por conselho superior da Instituição Federal de Ensino realizadora do concurso (BRASIL, 2013).

Comparando os dados da Tabela 5 com os da Tabela 9, é possível fazer uma análise da formação dos docentes do Ensino Superior por organização acadêmica e categoria administrativa. Verifica-se o predomínio de professores com formação *stricto sensu* nas universidades, nas públicas, há uma tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres. As instituições públicas têm professores mais qualificados que as particulares levando em conta que, quanto à titulação, a tendência é uma maior concentração de mestres em instituições privadas e doutores nas públicas.

Morosini (2000, p. 14) detalha essa questão com os seguintes esclarecimentos:

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas.

Atenta-se ao fato de que “nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq³⁷ não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência” (ISAIA, 2006, p. 66 apud CARDOSO, 2016, p. 101). Inclusive, nos processos de autorização, reconhecimento e avaliação de cursos, entre as dimensões avaliadas para emissão de conceitos, estão a titulação, experiência acadêmica e profissional, pesquisa e produção científica dos professores (BRASIL, 2004b). Como enfatiza Cardoso (2016, p. 101), “seguindo essa lógica, os aspectos de maior preocupação para coordenadores de curso, diretores, reitores, conselhos e colegiados das IES, serão aqueles que vão impactar no momento dessas avaliações”. Desta forma, as instituições preocupam-se com ações que trazem visibilidade, recursos, mais cursos, mais alunos, atuando progressivamente na lógica concorrencial. “Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque” (MOROSINI, 2000, p. 13).

A formação do professor que atua no Ensino Superior tem sido discutida há algum tempo no Brasil, e o que se constata é que, erroneamente, os conhecimentos da área da

³⁷ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Pedagogia não ocupam o devido lugar no processo de formação desses docentes (CARDOSO, 2016, p. 97).

Com a aprovação do PNE 2014-2024, destaca-se a Meta 13, que, como citada anteriormente, refere-se ao corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior e propõe ampliar a proporção de mestres para 75%, e doutores para, no mínimo, 35% do corpo docente (BRASIL, 2014b, p. 13).

O Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) é regido atualmente pela Portaria nº 086/2013 (CAPES, 2013). O *Post-Doc*, também chamado de Estágio Pós-Doutoral, é considerado uma formação extra na carreira acadêmica do professor, e corresponde a mais um título acadêmico do que um nível de pós-graduação *stricto sensu*.

O pós-doutorado se reveste de um caráter de atualização e de reciclagem dos docentes na pós-graduação, o que condiz com a concepção de pós-doutorado (não obrigatório) como complemento e não como um item extra, essencial, para a formação de pesquisadores no sentido estrito do termo (CASTRO; PORTO; KANNEBLEY JÚNIOR, 2009, p. 15).

Ainda de acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, entre os 21 (vinte e um) indicadores de qualidade, quanto à dimensão “corpo docente e tutorial”, há também o indicador de produção dos professores:

Quadro 7 – Pesos das dimensões nos processos avaliativos do SINAES – produção do corpo docente

Indicador	Conceito	Critério
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando mais de 50% dos docentes não têm produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm de 1 a 3 produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm de 4 a 6 produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm de 7 a 9 produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de 9 produções nos últimos 3 anos.

Fonte: INEP/DAES (INEP, 2015).

Assim, um dos critérios para avaliar o desempenho de cursos, programas e das universidades advém do desempenho dos professores em produção intelectual.³⁸ “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), complementarmente Pereira (1999, p. 119) aponta que “os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação”.

A universidade que tiver um corpo docente engajado em produzir um número considerável de artigos científicos e publicar em periódicos com revisão pelos pares de alto estatuto, além de conseguir se manter nos padrões de qualidade exigidos pelos órgãos reguladores, conseguirá atrair professores e obter recursos das agências de fomento. De forma geral, os pesquisadores buscam publicar as suas pesquisas, em forma de artigos, em periódicos que valorizem suas carreiras, pois quanto maior for a classificação do periódico em que publica, maior será o prestígio trazido para o pesquisador e maior efeito em sua empregabilidade (FALASTER; FERREIRA; GOUVEA, 2017).

3.3 A DOCÊNCIA NA EAD

“Um dos traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem”. (PRETI, 1997, p. 4)

Neste contexto, a docência na esfera da educação a distância brasileira é tema de discussões empreendidas, entre outros, por autores como por Alonso (2010 apud QUARTIERO; SILVA, 2014), Belloni (2009) e Mill (2010). Estes afirmam que na EaD o processo de ensino é influenciado por uma gama de profissionais técnicos e pedagógicos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, apesar de considerarem que o professor tenha suas funções desdobradas no coletivo de trabalho mediado pelas TIC, predomina a relevância do professor, e em nenhum momento esses autores estabelecem uma posição secundária ao professor que atua na EaD.

Quartiero e Silva (2014, p. 319) analisam alguns conceitos de docência na EaD na concepção de Alonso (2010), Belloni (2009) e Mill (2010) e fazem um comparativo. Esses conceitos foram elaborados a partir de importantes questionamentos:

³⁸ Artigos completos publicados em periódicos; capítulos de livros publicados; livros publicados/organizados ou edições; resumos expandidos publicados em anais de congressos; resumos publicados em anais de congressos; trabalhos completos publicados em anais de congressos.

1. “A quem cabem as decisões pedagógicas no processo de ensino aprendizagem?” (ALONSO, 2010 apud QUARTIERO; SILVA, 2014, p. 320): “Além da questão da tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem, Alonso defende que a aprendizagem depende do encontro, diálogo, convivências”;
2. “Afinal, quem ensina na EaD?” (BELLONI, 2009 apud QUARTIERO; SILVA, 2014, p. 320): “Belloni aponta o ‘professor coletivo’ como responsável pela docência na EaD. Esse conceito emerge do contexto onde ao trabalho de profissionais de áreas multidisciplinares congrega-se o trabalho do professor”;
3. “Quem é o docente da Educação a Distância?” (MILL, 2010 apud QUARTIERO; SILVA, 2014, p. 320): “Mill responde que é uma ‘polidocência’, a qual refere-se ao conjunto articulado de trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”.

Dada sua visão de docência na EaD, Alonso (2010 apud QUARTIERO; SILVA, 2014) destaca a figura do tutor por entender que é ele quem representa o contato mais direto com os estudantes. De acordo com a autora, muitas vezes, para o tutor, destina-se a maior parte das atividades. Belloni (2009), assim como Mill (2010, p. 16), elenca o que considera desdobramentos da função do professor, porém, não chega a delimitar quais destas funções fazem parte do que denomina “professor coletivo”.

Ao propor a polidocência como forma de explicar o trabalho docente na EaD, Mill (2010, p. 16), de forma mais abrangente, entende que “todo aquele que contribui para a discência pode ser entendido como docente” (apud QUARTIERO; SILVA, 2014, p. 321).

Considera-se que esta abrangência utilizada por Mill para definir quem é o docente na EaD seja um dos princípios norteadores de tantos equívocos e mau uso das diversas nomenclaturas dos profissionais envolvidos. Conforme discussão que será apresentada na sequência, acredita-se que há apenas dois tipos de atores nesta modalidade, os que têm papel apenas de apoiadores da docência - tutor, e os que de fato são os atores docentes deste contexto - os professores. O mau uso dessas designações só agrava a situação de precarização do trabalho docente na EaD.

Nesta perspectiva, cabe trazer o que se considera EaD, analisando o documento regulamentador da modalidade, de publicação mais recente. Segundo o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a 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, 2017a, grifo nosso).

Chama a atenção que, neste último decreto, a palavra “professores”, que aparecia no decreto anterior, o Decreto nº 5.622 de 2005, é substituída por “profissionais da educação”. O que se observa é uma nítida preocupação em regulamentar em forma de decretos e resoluções a atuação de outros profissionais que não sejam necessariamente professores. Antecedendo o Decreto nº 9.057/2017, em 2016, a Resolução nº 01 do CNE, em seu artigo 2º, já utilizava essa nomenclatura:

[...] a educação a distância é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e **profissionais da educação** (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016c, p. 1, grifo nosso).

A discussão sobre tutor e professor serem sinônimos é amplamente discutida no cenário de pesquisas em EaD (MATTAR, 2012; BELLONI, 2006; SILVA, 2006; ZUIN, 2006; BENTES, 2009). Segundo Garcia Aretio (2001), não existe um consenso entre autores e instituições quanto à denominação do docente que atua na EaD, pois esta modalidade está relacionada com as funções exercidas em seus diferentes modelos. Porém, reconhece-se, que o termo mais usado é tutor. Faz-se relevante apresentar a crítica de Mattar (2012) a este termo, que, devido à utilização e associação da expressão tutoria com o princípio de tutela exercida na esfera jurídica, considera infeliz a escolha desse termo para designar a ação que se desenvolve na EaD. Para defender seu ponto de vista, o autor cita Bruno e Lemgruber (2009), autores que também defendem que essa nomenclatura deveria ser descartada ou reconceituada, pois, para eles, “o tutor é um docente, e não apenas um animador ou monitor, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais” (p. 7).

O que se constata na prática é que, além de haver instituições de ensino a distância que se utilizam da nomenclatura “tutor” a profissionais que têm a função restrita de aplicação de provas e/ou transmissão de vídeos nos polos, há também instituições que utilizam a mesma nomenclatura para se referir a docentes que não apenas aplicam avaliações e transmitem vídeos,

mas, além disso, têm a função de explicar conteúdos elaborados por outro profissional. Assim, cada instituição tem o seu próprio modelo que é adaptado às especificidades de sua metodologia de ensino nas inúmeras possibilidades da EaD. Desta forma, considera-se que tutor refere-se ao profissional do primeiro exemplo, que não exerce função docente; já no segundo exemplo, por estar entre as atribuições deste profissional a explicação de conteúdos e a solução de dúvidas em sala de aula, acredita-se que a nomenclatura não dá conta de designar o real papel deste, que se considera ser docente/professor. Bruno e Lemgruber (2009), Mattar (2011), Gonzalez (2005), entre outros autores, utilizam intencionalmente o termo professor-tutor. A junção das palavras professor e tutor talvez seja a melhor maneira de designar este profissional que em sala de aula, além de tutoriar, também leciona.

Ripa (2015) afirma que na EaD a docência passa a ser desenvolvida por vários profissionais, denominados também de formas diversas, dependendo do projeto pedagógico de curso, como:

[...] ‘tutor presencial’, ‘tutor a distância’, ‘professor autor’, ‘professor conteudista’, ‘professor voluntário’, ‘professor formador’, ‘orientador de turma’, ‘orientador de disciplina’, ‘professor virtual’, ‘professor pesquisador I’, ‘professor pesquisador II’, entre outros (RIPA, 2015, p. 79, grifos do autor).

Quanto à diversidade de nomenclaturas dos agentes dessa modalidade, outros autores, entre eles Gonzalez (2005), Gouvêa e Oliveira (2006), Libâneo e Santos (2005) e Lisboa (2003), também elaboram essa análise.

Assim, conforme apresentado até aqui, o processo de ensino e aprendizagem é, na maioria dos casos, fragmentado em partes e cada uma delas é assumida por um desses profissionais. A inserção desses novos sujeitos redimensiona o processo ensino-aprendizagem e caracteriza o que Mendoza et al. (2010) definem como polidocência. Para os autores, nos contextos de EaD e de educação híbrida ou semipresencialidade, os papéis docentes são redistribuídos em novas figuras docentes:

Professor-autor: especialista em conteúdo que desenvolve o material de estudo de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos, elabora atividades e propõe o uso de recursos adaptados aos objetivos propostos. Em alguns sistemas de EaD, esse docente é conhecido como Professor-conteudista.

Professor-formador: também conhecido como professor-aplicador, esse docente planeja a ação formativa, dinamiza e leva a cabo a ação educativa e a avaliação. Na maioria dos modelos de EaD, o professor-autor e o professor-formador são a mesma pessoa. Quando isso não acontece, há necessidade de uma validação dos conteúdos e das propostas pedagógicas por parte do professor-formador que conduzirá a disciplina a partir dos materiais elaborados por outro professor.

Tutor: orienta, assessora e motiva os participantes do processo, podendo auxiliar o professor na avaliação dos alunos, desde que solicitado (MENDOZA ET AL., 2010, p. 95).

Docência na EaD é uma atividade complexa “não somente devido às características próprias da docência *per se*³⁹, mas também pela intrincada conjugação das ações dos diversos atores envolvidos neste empreendimento” (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2010, p. 85). Assim, como lembra Ripa (2015, p. 80), o professor na EaD torna-se “um profissional que atua em um processo segmentado e é convocado a desempenhar múltiplas funções, muitas das quais não se reconhece enquanto docente e não foi preparado para desempenhar”.

Nesta perspectiva, Kenski (2013, p. 120) defende que as instituições devem preparar seus professores não apenas para trabalharem com a EaD, mas, mais que isso, devem prepará-los para “conseguir que eles possam atuar coletivamente, integrados em equipes com os demais profissionais, viabilizando, assim, o oferecimento bem-sucedido das atividades nos espaços virtuais”.

É inevitável tratar da modalidade a distância e não tratar também do papel fundamental que a tecnologia exerce neste cenário, e com o avanço das descobertas tecnológicas a educação e a tecnologia estão atuando cada vez mais unidas. Dessa união, tem-se a EaD, que faz uso dessas tecnologias a fim de diminuir distâncias e flexibilizar o ensinar. Devido à rápida velocidade dos avanços tecnológicos, fica evidente a necessidade de domínio e atualização constante do professor neste cenário. Na concepção de Belloni (2009), na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação.

Assim, um dos fatores determinantes para a profissão docente no cenário da EaD é a intimidade que os professores precisam possuir com os recursos tecnológicos disponíveis para a operacionalização de seu trabalho. Inclusive, a organização didática precisa ser pensada à luz das TIC. Justamente neste sentido, Carlini e Tarcia (2010, p. 186) afirmam que alguns docentes, “de forma equivocada, temem a tecnologia, julgando que esta poderá substituí-los em sala de aula. Perdem com isso a oportunidade de sair da zona de conforto e assumir os desafios de um novo modelo de educação”.

Porém, diferentes autores alertam que o uso das TIC não pode ofuscar a importância das relações. Moran (2000) informa que os cursos que obtêm sucesso e que têm menos evasão dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos, e destaca que é fundamental

³⁹ Expressão latina que significa “por si só”.

o papel do professor na criação de laços afetivos. Neste sentido, Netto e Perpétuo (2010) afirmam que para possibilitar que os estudantes sintam-se mais motivados e tenham maior facilidade de aprendizagem, o aspecto afetivo é um dos elementos importantes que devem ser considerados no processo de aprendizagem. Os mesmos autores lembram que as relações afetivas tornam-se evidentes no processo educativo devido ao fato de a construção do conhecimento implicar a interação entre pessoas. Assim, pode-se afirmar que a mediação pedagógica pode afastar ou aproximar as pessoas.

O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional - às vezes é importante dar uma bela aula expositiva - com um papel muito mais destacado de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico (MORAN, 2004, p. 118).

Antes, o professor restringia-se ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância. Sobre a inserção de ambientes virtuais, Alves (2005) explica que este ambiente deve propiciar uma estrutura que garanta a aprendizagem transformadora; além de ser importante a oferta de conteúdos interessantes, é crucial também o papel do professor com uma mediação pedagógica amorosa e interativa que propicie integração de todos os envolvidos no processo.

Um documento intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância foi elaborado para funcionar como um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade EaD, sendo que sua última versão publicada foi no ano de 2007. Tal documento separa o que chama de equipe multidisciplinar em três categorias profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico administrativo, e detalha as principais competências de cada uma dessas classes funcionais. De acordo com o documento, são consideradas funções docentes:

- (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos;
- (c) atividades pedagógicas;
- (d) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- (e) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- (f) elaborar o material didático para programas a distância;

- (g) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- (h) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007b, p. 20).

O documento afirma ser enganoso considerar que programas a distância minimizem o trabalho e a mediação do professor. “Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados” (BRASIL, 2007b, p. 20)

Ripa (2015, p. 81) esclarece que, enquanto no ensino presencial a função docente é assegurada por um único indivíduo que recebe o título e a identificação de professor, mas, mesmo assim, não tem asseguradas as condições adequadas de trabalho, na EAD, com a docência compartilhada, o tratamento aos profissionais torna-se ainda mais precarizado, intensificando a descaracterização do “ser professor”. Desta forma, ainda quanto à valorização do trabalho docente na EaD, as implicações decorrentes de um trabalho desempenhado de modo parcelar, colaborativo e fragmentado na EAD associada a condições de trabalho ainda pouco estruturadas, faz com que a docência esteja submetida a condições “[...] mais precárias, fragmentadas, alienadas e intensificadas” (MILL, 2012, p. 10). A segmentação e virtualização que tem sido empregada nesta modalidade tende a descaracterizar com mais intensidade o trabalho docente, já que o papel de professor é assumido por diferentes profissionais, todos reivindicando a sua condição de professor. Estando o docente desprovido de autoridade, prestígio e conhecimento específico, o mesmo tende a ser considerado descartável diante dos recursos tecnológicos, visto que exerce uma parte do processo de ensino-aprendizagem e “passa a ser coadjuvante de uma educação ‘distante’ e segmentada, com possibilidades de ser substituído pelos recursos tecnológicos” (RIPA, 2015, p. 84, grifo da autora).

Mill, Santiago e Viana (2008, p. 69) constataam que a maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EaD concentra-se nos desdobramentos da sobrecarga de trabalho, como: “excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros”. De acordo com os dados do último Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (2015), a maioria dos tipos de cursos a distância oferecidos pelas instituições respondentes do Censo apresentou organização dos alunos em grupos de 31 a 50 alunos (ABED, 2017).

O que se percebe é que o campo educacional reproduz o mesmo processo de precarização do trabalho percebido em outros setores, porém, é importante destacar que, neste

caso da Educação, esse processo pode ser considerado ainda mais grave por repercutir diretamente na desqualificação do ensino.

Decorridas poucas décadas, inúmeras pesquisas problematizam agudamente suas assertivas, demonstrando que o infoproletariado (ou cibertariado), ao contrário do desenho esboçado por elas [teses sobre a criatividade no trabalho relacionado às TIC's], parece exprimir muito mais uma nova condição de assalariamento no setor de serviços, um novo segmento do proletariado não industrial, sujeito à exploração de seu trabalho, desprovido do controle e da gestão de seu labor, e que cresce de maneira exponencial desde que o capitalismo deslanchou a chamada era das mutações tecnológico-informacional-digitais. (ANTUNES, 2013 apud PEREIRA, 2017, p. 212).

Neste sentido, políticas públicas indicativas desse crescente processo de subproletarização gradativamente vão sendo implantadas no Brasil. A exemplo disso, pode-se citar que em 31 de março de 2017 a Lei nº 13.429 (BRASIL, 2017b) conhecida como lei da terceirização, é sancionada pelo Presidente da República Michel Temer tornando possível a terceirização irrestrita, de atividades meio e fim, inclusive educacionais, no setor público e privado. Esta mudança possibilita às empresas, terceirizar os funcionários das atividades meio e fim, anteriormente era permitido apenas à terceirização das atividades meio. Atentando-se ao fato de a atividade fim ser aquela que identifica o principal objetivo de uma organização, e em uma IES, a atividade fim é ensinar. Isto é, os professores são os profissionais que exercem a principal função da instituição. Assim, pela regra atual, a função docente tem a possibilidade de ser delegada a terceiros, ou seja, o corpo docente pode ser contratado por uma terceira empresa que não a IES. Pela antiga regra, esse tipo de atividade não poderia ser delegado a terceiros e o professor precisaria ser contratado pela própria instituição. Essa terceirização irrestrita pode causar efeitos irreversíveis a médio e longo prazo ao trabalhador, no caso da profissão docente, entre outras possibilidades, há a diminuição de lançamento de concursos públicos para a função, desarticulação da categoria docente nas lutas por condições de trabalho, descontinuidade do corpo docente, etc. Essas situações de precarização se estendem aos docentes envolvidos na EaD, e somadas às dificuldades inerentes exclusivamente nesta modalidade, corroboram aos desafios do exercício da profissão na EaD.

Neste contexto, sobre a precarização do trabalho docente na EaD atualmente praticado mundialmente, torna-se oportuno citar Ávila (et, al., 2016 apud PEREIRA, 2017, p. 212) quando afirma que o modelo de EaD articula o uso de tecnologias do século XXI com condições de trabalho do século XIX.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a EaD tem uma maneira particular de ser trabalhada, pois não consiste apenas em copiar práticas educativas do presencial para os cursos

a distância, mas exige outras posturas docentes. Belloni (1999, p. 106) ressalta que “algumas capacidades, tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais para o seu bom desempenho”.

No que diz respeito à formação desses profissionais, como mencionado no subtítulo anterior, “os professores universitários aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência” (CUNHA, 2006, p. 262), o que se torna agravante na Educação Superior na modalidade EaD, visto que, atrelado a esse fato, há também a questão de que a grande maioria dos professores que estão atuando atualmente não é formada na modalidade de ensino em que trabalham. Neste sentido, Avila (2012, p. 143) complementa que “como o professor é moldado a partir de suas experiências, a falta de contato com esta nova forma de ensino o deixa inseguro e desacreditado quanto aos métodos utilizados”.

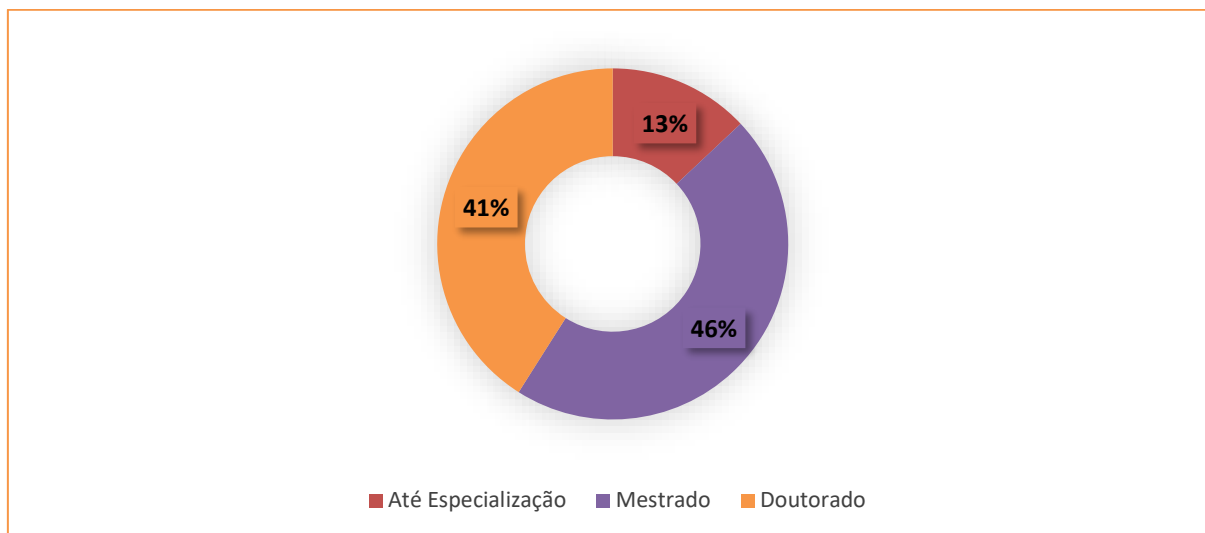
Segundo dados da última publicação do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil da ABED, publicação de periodicidade anual que investiga o setor da EaD no país, no ano de 2015 a maioria dos profissionais atuantes na EaD eram tutores e professores. Entre os profissionais participantes da amostra estão os envolvidos: na capacitação em Tecnologia da Informação (TI), na produção ou customização de sistemas, na produção de conteúdos audiovisuais e textuais, na manutenção de sistemas, na assistência em tecnologia da informação, na coordenação pedagógica, na docência, tutoria e outros. De um total de 62.990 profissionais, foram contados 29.380 tutores, representando 47%, e 18.769 professores, 30%, no período pesquisado. Observa-se um número crescente, já que no censo de 2014 foram levantados 17.692 tutores e 11.074 professores. Quanto à formação dos tutores e professores, o censo de 2015 não traz essa informação, assim, serão apresentadas aqui as informações referentes ao ano de 2014:

Com relação ao número de docentes por formação, a maioria dos profissionais apresenta ensino superior em licenciatura (2.391). Em seguida estão aqueles que contam com pós-graduação *lato sensu* (2.137), e os que têm Mestrado (1.970). Além disso, 1.557 docentes têm Doutorado, 1.411 apresentam bacharelado e 1.074 contam com cursos de nível técnico. Os dados se referem a um total de 12.132 docentes empregados no setor de EAD em 2014 pelas instituições que compuseram a amostra⁴⁰ (ABED, 2017).

⁴⁰ A quantidade de IES que compuseram a amostra no ano de 2014 foi de dezessete. Em 2015, esse número passou para quarenta – um aumento de mais de 100%.

De acordo com o Censo de Educação Superior do INEP (2017), referente ao ano de 2016, a participação percentual dos docentes em cursos de graduação, na modalidade a distância, segundo o grau de formação foi de 13% com até Especialização, 46% com Mestrado e 41% com Doutorado.

Gráfico 11 – Percentual de docentes em cursos de graduação a distância no Brasil, segundo o grau de formação em 2016



Fonte: Censo da Educação Superior do INEP (2017).

Apesar de os cursos na modalidade EaD terem um percentual menor de doutores em relação aos cursos presenciais, a maior parte dos docentes nesses cursos tem Mestrado.

4 PERFIL DOCENTE NAS DISCIPLINAS EAD DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise do perfil dos docentes que ministram disciplinas a distância nos cursos presenciais da IES campo de estudo.

O intuito de apresentar a IES campo de pesquisa é o de facilitar a compreensão do contexto institucional da dissertação.

4.1 A IES CAMPO DE PESQUISA: HISTÓRICO E EAD

Em 21 de novembro de 1999 foi concebida a IES campo de pesquisa, através da fundação de sua mantenedora que tem como natureza jurídica sociedade empresária limitada, tratando-se assim, de sociedade civil de direito privado com fins lucrativos. Com a possibilidade de possuir propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, ser vinculada a um único mantenedor e por possuir administração e direção isolada, a IES campo de pesquisa é caracterizada como faculdade isolada. Desta forma, o campo desta pesquisa trata-se de uma Faculdade Isolada Privada familiar e tendo seu funcionamento autorizado, passa a oferecer cursos próprios para a comunidade. Inicialmente foram disponibilizados os cursos presenciais de Administração e Ciências Contábeis, autorizados através da publicação no Diário Oficial da União em 06 de dezembro de 2001, no ano seguinte ocorreu a primeira aula dos referidos cursos. Ainda no ano de 2002, a IES deu início aos seus cursos de pós-graduação (*latu-sensu*), com o objetivo de atender a uma demanda que, na percepção dos gestores, existia no mercado. Em dezembro do mesmo ano foi autorizado o funcionamento do terceiro curso próprio da IES, o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

No dia 21 de novembro de 2007, a faculdade inaugura a sua própria sede, contando com um auditório, três laboratórios de informática, laboratório de alimentos e bebidas, 25 salas de aula, laboratório de Biologia, biblioteca, mecanografia, lanchonete, ambiente para confraternização, estacionamento e 16 salas administrativas. Em 2010, atendendo às políticas de qualidade educacional propostas pelo MEC, a IES campo de pesquisa começou um programa de incentivo à qualificação docente, possibilitando que seus professores com Especialização entrassem em cursos de Mestrado de universidades particulares.

Outro importante marco na história da IES ocorre no ano de 2012, quando a família que está no comando atualmente, assume o comando acionário da IES, detendo 100% do

capital. Neste mesmo ano, obteve autorização para a oferta do curso presencial de Pedagogia. No ano seguinte, a instituição recebe autorização de funcionamento de seu primeiro curso na área de Engenharia, o curso de Engenharia de Produção, em 8 de maio de 2013.

Em novembro de 2014, a IES campo de pesquisa recebeu autorização para oferta do curso de Engenharia Mecânica, este teve o início de suas aulas em fevereiro de 2015. Ainda em 2014, a IES recebeu autorização também para ofertar o curso de graduação em Processos Gerenciais. Em 17 de agosto de 2015, o MEC publicou no Diário Oficial da União a autorização de dois novos cursos da instituição, Engenharia Ambiental e Engenharia Civil. No ano seguinte o curso autorizado é o de Direito.

Hoje, a IES oferece um total de 10 cursos de graduação que contam com cerca de 4.600 discentes: 300 na graduação (presencial), 500 na pós-graduação e 2.800 na EaD em parceria com a Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Há aproximadamente 50 cursos de pós-graduação nas áreas de Educação, Gestão e Engenharia. Em extensão, a IES oferece cursos na área dos cursos que disponibiliza e de formação geral, como os cursos de Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, possui em seu quadro 75 docentes que atuam em cursos de graduação e pós-graduação.

Em relação à EaD na IES campo de pesquisa, destaca-se que esta ocorre principalmente através de parcerias e convênios com outras instituições privadas, prática que tem sido frequente no mercado educacional brasileiro, principalmente na oferta de EaD.

Para a sobrevivência e desenvolvimento empresarial, comum é, entre as IES, a criação de convênios e parcerias interinstitucionais, com o intuito de maximizar o padrão de qualidade e de prestação de serviços aos alunos. (MICHELS et al., 2011, p. 1)

Neste sentido, frente a um mercado educacional cada vez mais competitivo, surgem as alianças estratégicas como um dos possíveis caminhos para que as pequenas e médias IES privadas possam não apenas se manter no cenário educacional como também passar a oferecer vantagens competitivas. Isso, pelo fato de que para os conveniados a aliança pode possibilitar, através de parcerias e/ou convênios, o atendimento de demandas que até então não eram viáveis. Além disso, é através dessas parcerias que IES de pequeno a médio porte identificam a oportunidade de vincular sua “marca” à uma instituição de maior porte reconhecida nacionalmente, sendo, assim, uma possibilidade de ampliar sua oferta/demanda de vagas/alunos.

A oferta de EaD pôde ser identificada na IES campo de pesquisa desde a sua fundação. Mantida através de sua mantenedora, iniciou suas atividades em 21 de novembro de 2001 através da implantação do curso de Pedagogia a distância, em convênio com a

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A decisão sobre a implantação desse curso foi através da identificação de uma necessidade social da região: a educação da comunidade, dos professores da rede municipal e estadual.

Em 2006, percebendo o crescimento da EaD e o potencial dos cursos semipresenciais, a Faculdade depara-se com a necessidade de adaptação estratégica, e com isso, a mantenedora da IES campo de pesquisa firma convênio de prestação de serviços educacionais com a UNIASSELVI, para o oferecimento de cursos superiores na modalidade semipresencial em suas instalações. Com a crescente procura desses cursos, em novembro de 2011, para atender os alunos dos cursos na modalidade semipresencial o polo da UNIASSELVI, em parceria com a IES campo de pesquisa, passa a possuir prédio próprio com a inauguração do anexo B.

Neste convênio, é de responsabilidade da IES campo de pesquisa oferecer no polo toda a infraestrutura mínima exigida pelo MEC.⁴¹

§ 1º Os polos de EaD, em território nacional e no exterior, devem dispor de recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica compatíveis com a missão institucional da IES, apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC, na modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 2016c, p. 3).

Em contrapartida, a IES campo de pesquisa recebe da UNIASSELVI um valor x ⁴² por aluno, pagante em dia, do polo. Segundo a direção acadêmica, a IES campo de pesquisa foi uma das primeiras parceiras da UNIASSELVI no estado de Santa Catarina e, por isso, possuem uma parceria bem próxima apesar do grupo ter sido adquirido por uma *holding*⁴³. Assim, a parceria está mantida até os dias atuais com oferecimento de 44 cursos na modalidade semipresencial, formando bacharéis, licenciados e tecnólogos.

Na pós-graduação (*lato sensu*), atualmente a IES também firma parceria para ofertar seus cursos na modalidade a distância. Desde o ano de 2015, nos cursos de nível de pós-graduação, a IES campo de pesquisa possui parceria com a Universidade Estácio de Sá⁴⁴, que tem a metodologia de ensino baseada em estudos de casos. Isso porque a Estácio firmou convênio com a Universidade Harvard⁴⁵, dos Estados Unidos, em que ao longo do curso de 18

⁴¹ A Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância (BRASIL, 2016c).

⁴² Valor não revelado.

⁴³ Em 2016, a rede de ensino Kroton vendeu o grupo catarinense de ensino UNIASSELVI para os fundos Carlyle, Vinci e BRL Trust Investimentos.

⁴⁴ Uma das maiores organizações privadas de Ensino Superior do Brasil em número de alunos matriculados.

⁴⁵ Uma das principais instituições de ensino do mundo.

meses o aluno tem contato com pelo menos 72 *cases* da IES internacional, traduzidos para o português.

4.1.1 Disciplinas EaD na IES Campo de Pesquisa

No ano de 2016, no Brasil, ocorre um marco na modalidade de EaD que, indispensavelmente, refletiu diretamente no Ensino Superior presencial. Com a revogação da Portaria nº 4.059/2004 e a publicação da Portaria nº 1.134/2016, não há mais para as IES a necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos presenciais para a oferta dos 20% das disciplinas a distância, caso já possua, no mínimo, um curso reconhecido. Com isso, assim como a maioria das faculdades que cumpriam esse requisito, a IES campo de pesquisa implanta, no primeiro semestre de 2017, disciplinas a distância em todos os seus dez cursos presenciais. Essa implantação dos 20% teve como coordenação a direção acadêmica da IES campo de pesquisa.

Dentro do quadro de 75 docentes que atuam em cursos de graduação e pós-graduação da IES campo de pesquisa, encontra-se o objeto de estudo, que são os 17 docentes que, além de lecionar nas disciplinas presenciais, trabalham também nas disciplinas a distância que correspondem aos 20%, pertencentes à matriz curricular dos cursos presenciais.

Com pouco tempo hábil para produzir material diversificado e de qualidade, e com a decisão de não produzir cadernos de estudos para a oferta dessas disciplinas EaD, a IES conheceu o sistema Sagah⁴⁶, pertencente ao Grupo A⁴⁷ Educação e Hoper, em um dos eventos promovidos pela Associação de Mantenedoras Particulares de Ensino de Santa Catarina (AMPESC). Além de ter pago um determinado valor na compra da plataforma⁴⁸, remunera mensalmente a empresa pela quantidade de acessos/mês. Em contrapartida, além do conteúdo⁴⁹, a IES tem o suporte técnico e pedagógico tanto para a criação de disciplinas que não estão disponíveis na plataforma quanto para adequações no conteúdo já disponível.

Assim, a partir de 2017/1 a IES campo de pesquisa passa a ofertar 20% da carga horária total de todos os cursos através de disciplinas a distância na plataforma Sagah. De acordo com a coordenação acadêmica, o conteúdo oferecido pela plataforma é interativo,

⁴⁶ Sagah Educação S.A. desenvolve conteúdos para cursos de graduação e pós-graduação de todas as modalidades com endereço em Porto Alegre/RS.

⁴⁷ Holding educacional de Porto Alegre/RS com mais de 40 anos de atuação no mercado editorial, além de possuir um grande portfólio de negócios voltados para a Educação.

⁴⁸ Também chamado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

⁴⁹ 4.500 unidades de aprendizagem.

permitindo que o aluno acesse o conteúdo disponibilizado de forma virtual na plataforma em vários formatos (vídeos, exercícios, estudos de casos, desafios, entre outros) a qualquer hora, em qualquer lugar. Além disso, disponibiliza biblioteca digital 100% *online* e gratuita para os alunos.

Além de desenvolver conteúdos que podem ser utilizados de diferentes formas pelas IES, a empresa Sagah oferece sistema de avaliação com um banco de dados com milhares de questões validadas e categorizadas de acordo com os critérios avaliados nas provas do ENADE. Também presta serviços no auxílio às IES nos processos de credenciamento EaD e autorização de cursos no MEC, e auxilia na adoção do que chama de metodologias ativas⁵⁰ através da implementação de qualificação e aperfeiçoamento do corpo docente. De acordo com os dados de seu portal, em junho de 2017, a plataforma possuía um total de 64 IES como clientes e, dentro deste número, a soma de 152.123 alunos.

Quanto aos motivos que levaram a IES campo de pesquisa a passar a ofertar, em todos os seus dez cursos presenciais, 20% da carga horária total na modalidade EaD a partir de 2017/1, a direção acadêmica afirma que a principal motivação foi a necessidade de inclusão de tecnologias na metodologia de ensino, no sentido de capacitar o aluno a essa ferramenta. Além disso, para a IES, as recentes alterações nas políticas educacionais do MEC, facilitando a oferta de disciplinas EaD estariam apontando para a importância de as IES trabalharem disciplinas nesta modalidade. A intenção da IES campo de pesquisa neste contexto foi de procurar um sistema de ensino diferente que já não fosse ofertado na região para ser, conforme a direção acadêmica, “um diferencial” da faculdade.

Trata-se do modelo híbrido, onde parte do conteúdo da disciplina é oferecida na modalidade *online*, e outra, presencialmente. Na IES campo de pesquisa, nas disciplinas EaD os momentos presenciais são utilizados para a correção de atividades aplicadas via plataforma com relação a conteúdo de aula anterior, apresentação prévia do conteúdo o qual terá atividade a ser corrigida no encontro seguinte e aplicação de avaliações. Já os momentos *online* ocorrem na plataforma, ou seja, principalmente em casa, onde o aluno acessa o conteúdo da disciplina EaD através da plataforma Sagah.

⁵⁰ “Entendendo que o ator principal do ensino-aprendizagem é o aluno, essas metodologias o trazem para o centro do processo, tirando-o do papel passivo para ser o responsável pela sua evolução no conhecimento, enquanto que o professor assume a responsabilidade de auxiliar essa evolução como um mentor, orientando e auxiliando nas dificuldades que o aluno encontrar.” (FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017, p. 2)

De acordo com a direção acadêmica, essas disciplinas EaD foram oferecidas através da metodologia *Peer Instruction*⁵¹, uma das possibilidades de metodologias ativas de ensino, que Ferreira e Kempner-Moreira (2017, p. 1) afirmam se tratar de “uma metodologia de fácil aplicação e com resultados bastante satisfatórios, especialmente se realizados os ajustes necessários ao contexto de cada disciplina e a observação dos desafios apresentados.” Este modelo segue a lógica da Instrução Programada que se caracteriza por apresentar a disciplina em seções breves, testar o estudante após cada seção e condicionar o aluno a estudar sem a intervenção direta do professor. (SKINNER, 1972) Nesta metodologia, os alunos comparecem aos momentos presenciais não para ter acesso ao conteúdo das aulas expositivas, mas para resolver problemas reais. Assim, a aula acontece em casa, ou seja, na plataforma *online*, e os momentos presenciais, na faculdade, são utilizados para a resolução de exercícios e problemas. Com esse método busca-se tirar o foco do momento da aprendizagem da “transferência de informação”, fazendo com que o aluno busque informações primárias direto da fonte (leitura) e depois no encontro presencial em aula discuta com seus colegas.

Apesar do Sagah ter sido desenvolvido para ser trabalhado de forma fiel à essa metodologia, a equipe da IES campo de pesquisa achou mais prudente e estratégico implantar o sistema de forma cautelosa, implementando a mudança de cultura aos poucos. Com isso, conforme supracitado, no semestre 2017/1 os professores assistentes ainda trabalharam os conteúdos em sala, previamente, para conseguinte serem estudados em casa e serem realizadas as atividades pela plataforma *online*.

Foram organizadas para cada disciplina três unidades com cinco tópicos cada. O aluno teve, assim, 15 aulas *online* e 4 aulas presenciais ao longo do semestre em cada disciplina EaD. Na primeira aula da disciplina deveria ser abordada em sala a unidade 1, contemplando os assuntos dos 5 tópicos para depois, quando o aluno acessasse a plataforma virtual tivesse uma noção de onde navegar.

Antes de implantar o sistema aos alunos no semestre de 2017/1, os professores fizeram o curso⁵² de metodologias ativas na plataforma Sagah, nos períodos de dezembro de 2016 a janeiro de 2017, para praticarem como alunos. Em fevereiro de 2017, os envolvidos receberam uma capacitação para uso do Sagah sobre as funcionalidades de uso como professores, quando foram capacitados no que diz respeito à interatividade da plataforma como o uso de fórum, enquete, recado, criação de conteúdo, entre outros. E ainda antes do início do

⁵¹ O método *Peer Instruction* (Instrução aos Pares, numa tradução literal) foi elaborado pelo professor Eric Mazur da universidade de Harvard (MAZUR, 2015).

⁵² Os principais conteúdos dessa disciplina foram: sala de aula invertida, ensino híbrido e *Peer Instruction*.

semestre houve uma reunião para alinhar a dinâmica dos encontros, onde fora reforçado o que seria o mínimo a ser cumprido em sala.

O processo de avaliação dessas disciplinas é composto por uma nota da plataforma Sajah e mais uma nota de avaliação final realizada em sala de aula no último encontro da disciplina.

Quanto aos critérios de escolha das disciplinas a serem ofertadas a distância, de acordo com a gerência acadêmica, foram no sentido gerencial. Para o semestre de 2017/1, verificou-se quais disciplinas eram comuns entre os cursos ofertados, já que a IES possui uma dinâmica de oferta de disciplinas semestral não regular em alguns cursos.⁵³ A relação de disciplinas ofertadas no semestre 2017/1 podem ser conferidas no Quadro a seguir:

⁵³ Alguns cursos têm entrada de alunos com periodicidade anual; outros, semestral.

Quadro 8 – Disciplinas ofertadas a distância no semestre 2017/1 por curso e fase na IES campo de pesquisa

(continua)

Curso: Administração	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Metodologia da Pesquisa	2
Empreendedorismo	3
Empreendedorismo	4
Gestão de Tecnologia da Informação	5
Gestão de Tecnologia da Informação	7
Curso: Ciências Contábeis	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Metodologia da Pesquisa	2
Auditoria I	4
Auditoria I	5
Auditoria I	7
Curso: Direito	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Metodologia da Pesquisa – matutino	1
Empreendedorismo	2
Empreendedorismo – matutino	2
Curso: Engenharia Ambiental e Sanitária	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Introdução à Eng. de Produção	1
Curso: Engenharia Civil	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Introdução à Eng. de Produção	1
Empreendedorismo	2
Empreendedorismo	3
Empreendedorismo	4
Curso: Engenharia Mecânica	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Introdução à Eng. de Produção	1
Empreendedorismo	2
Empreendedorismo	3
Empreendedorismo	5

(conclusão)

Curso: Engenharia de Produção	
Disciplina	Fase
Metodologia da Pesquisa	1
Introdução à Eng. de Produção	1
Empreendedorismo	2
Empreendedorismo	3
Empreendedorismo	4
Empreendedorismo	5
Empreendedorismo	6
Empreendedorismo	7
Empreendedorismo	8
Curso: Pedagogia	
Disciplina	Fase
Inteligência Competitiva em Educação	1
Inteligência Competitiva em Educação	2
Inteligência Competitiva em Educação	8
Educação e Trabalho em Ambientes Não Formais	1
Educação e Trabalho em Ambientes Não Formais	2
Educação e Trabalho em Ambientes Não Formais	8
História e Cultura da Educação Brasileira	3
Planejamento, Organização e Projeto Pedagógico	3
Escola e Currículo	6
Educação Psicopedagógica	6
Curso: Processos Gerenciais	
Disciplina	Fase
Contabilidade	1
Metodologia da Pesquisa	1
Gestão de Pessoas	2
Gestão de Tecnologia da Informação	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na IES, 2017.

Entre as disciplinas comuns, elegeram-se as disciplinas que não eram de cunho técnico na área do curso. A análise desses critérios da IES remete ao que já foi apresentado quanto às disciplinas escolhidas para serem ofertadas na modalidade EaD na UnisulVirtual, e que vem sendo frequente na grade curricular da Educação Superior, o que pode remeter ao que já foi abordado nesta dissertação e que tem sido motivo de críticas no cenário da Educação: a privilegição do aspecto prático das disciplinas ofertadas, em detrimento do teórico e a hegemonia de uma determinada concepção de ciência que fragmenta estas duas dimensões (teoria e prática) da formação nesta etapa educacional.

Os critérios de seleção dos professores envolvidos foram: as disciplinas que lecionam, além da adequação e formação desses. Não foram contratados novos professores, os que já lecionavam nas disciplinas presenciais foram convidados a conhecer o sistema. Apesar da resistência inicial, nenhum professor declinou o convite.

Sobre as nomenclaturas para identificação dos profissionais envolvidos, têm-se o professor titular e professor assistente. Recentemente foi realizada uma alteração no plano de cargos e salários da IES, incluindo a figura do tutor (presencial e a distância). De acordo com a direção acadêmica, essa inclusão foi feita pensando em um possível credenciamento para ofertar cursos 100% EaD no futuro.

Cada coordenador de curso, no semestre letivo 2017/1, exerceu o papel de professor titular no curso o qual coordena. É possível que essa decisão tenha relação direta com as responsabilidades e atribuições que cada coordenador de curso já possuía neste cargo. Conforme Regimento da IES publicado em 2014 (p. 10), entre outras atribuições do coordenador de curso constam: Supervisionar e fiscalizar a execução das atividades programadas, bem como assiduidade dos professores, tutores e alunos; Exercer as demais atribuições ligadas aos processos de ensino-aprendizagem; Manter atualizado o PPC e as pastas de relatório dos cursos quanto aos indicadores de qualidade; Distribuir as atividades de ensino, iniciação científica e extensão entre seus professores, respeitadas as especialidades e coordenar-lhes as atividades; Realizar o acompanhamento da avaliação docente e de tutores; Realizar entrevista com professores que obtiveram avaliações insuficientes.

É de responsabilidade dos **professores titulares**, para cada disciplina: Elaborar o plano de ensino tendo como referência o plano já utilizado na disciplina quando presencial, registrar diariamente no diário de classe os conteúdos, as ações didático-pedagógicas ministradas e a frequência dos alunos, gerenciar a aprendizagem dos alunos através dos relatórios gerados em tempo real pela plataforma, dar o *feedback* aos professores assistentes, elaborar a avaliação final em conjunto com o professor assistente, calcular as notas dos alunos, lançar no sistema de gestão educacional padrão utilizado pela IES e finalizar o diário. Além disso, fica em gabinete de trabalho, em datas específicas de dia de aula em que o aluno não tem aula presencial com o professor assistente, à disposição dos alunos para dúvidas do sistema. Em alguns casos, em disciplinas em que há poucas turmas, o professor titular exerce função também de professor assistente. Por ser o professor titular o coordenador de cada curso, no caso de coordenar mais de um curso exerce função de professor titular nas disciplinas desses cursos também. Já o **professor assistente**, é aquele que vai para a sala de aula uma vez por mês em

cada disciplina EaD, executando os encontros presenciais com o que o professor titular separou de conteúdo para as unidades de aprendizagem, além de aplicar as provas que são elaboradas em conjunto do professor titular.

O apoio aos professores assistentes é realizado pelo professor titular e o professor titular recebe apoio da direção acadêmica. Todos os alunos recebem o apoio do professor titular, tendo prioridade os alunos do primeiro e segundo semestres.

Quanto ao plano de carreira e remuneração hora/aula, não há diferenças em relação ao professor da disciplina presencial.⁵⁴ De acordo com a última versão do PDI da IES campo de pesquisa, documento norteador de suas atividades do período entre 2015 e 2019, revisado em dezembro de 2016, quanto aos critérios de seleção e contratação dos docentes, estes são baseados principalmente no art. 66⁵⁵ da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e no art. 69⁵⁶ do Decreto nº 5.773/2006. Sendo assim, a instituição realiza a contratação de profissionais especialistas quando a experiência profissional ou no magistério superior for algo reconhecido e valorizado junto à comunidade acadêmica, mas dá prioridade para ingresso ou promoção dentro da instituição aos professores possuidores de diploma em programas de Mestrado e Doutorado reconhecidos pela CAPES/MEC. Quanto ao estímulo dado pela IES a seus docentes para buscar, esses priorizados, títulos acadêmicos, ver-se-á mais adiante.

A avaliação de desempenho de todos os professores da IES é realizada através da aplicação de questionários da Comissão Própria de Avaliação (CPA⁵⁷), assim, quanto aos professores envolvidos nas disciplinas EaD, apenas os professores titulares foram avaliados de maneira formal, pelo fato de somente estes estarem vinculados às disciplinas no diário. A avaliação dos professores assistentes, que não executaram função de titular ao mesmo tempo, foi realizada no dia a dia através de *feedback* dos alunos aos professores titulares.

Agora já com o sistema implantado, os treinamentos e capacitações da plataforma Sagah são realizados semestralmente. O próprio fornecedor do sistema envia um calendário obrigatório de capacitações à IES para que seja realizado com os profissionais envolvidos.

Conforme supracitado, a IES campo de pesquisa, na oferta da modalidade EaD, utiliza-se principalmente de parcerias com marcas consolidadas no mercado educacional que já

⁵⁴ Considerando que o regime de trabalho é celetista, não pode ocorrer diferenciação.

⁵⁵ “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

⁵⁶ “O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional” (BRASIL, 2006b).

⁵⁷ Órgão suplementar com a função de organizar o processo contínuo de autoavaliação da faculdade para avaliar seu estado de desenvolvimento, sua qualidade educativa e sua relevância social. A criação de CPA no âmbito das faculdades brasileiras é amparada na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como parte do SINAES.

possuem uma metodologia de ensino e de negócio estruturada, e rentável. Isso, tanto em cursos a distância (Uniasselvi), quanto na oferta de disciplinas EaD em seus cursos presenciais de graduação (Plataforma Sagah) e na pós-graduação *lato sensu* (Universidade Estácio de Sá). O que remete ao fato de que a IES campo de pesquisa não é a criadora de conteúdo para nenhum de seus cursos e disciplinas EaD já que adquire o material didático em pacotes e programas educacionais de suas parceiras. Assim, não seria equívoco afirmar que o conteúdo da EaD na IES campo de pesquisa, e na maioria das demais IES, é ofertada através da terceirização, e considerando o fato de que essas empresas parceiras têm a possibilidade de terceirizar tal atividade, poderíamos estar diante da quarteirização⁵⁸, ou terceirização da terceirização. Conforme afirmamos anteriormente, a prática de terceirização ganha no ano de 2017 ainda mais força através da Lei nº 13.429 (BRASIL, 2017b)

4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA

Na intenção de construir o perfil dos professores que lecionam nas disciplinas a distância dos cursos de graduação presenciais de uma IES privada, principalmente no que se refere à sua atuação e formação, todos os dezessete docentes envolvidos na oferta das disciplinas nesta modalidade no semestre 2017/1 responderam a um questionário (Apêndice A).

O que consta no Regimento Geral da IES, publicado no ano de 2014, sobre como ela realiza a composição de seu corpo docente é que a admissão de professor é feita mediante seleção procedida pelo Coordenador de Curso, observando os critérios de idoneidade moral do candidato, títulos acadêmicos, produção científica e competências metodológicas. Onde, para admissão de professor assistente, exige-se como titulação acadêmica mínima, certificado de especialização e para admissão de professor titular ou promoção a este nível, exige-se título de mestre ou doutor.

Antes de analisar os resultados, vale trazer como observação sobre o processo de coleta dos dados que, apesar de esclarecidos e destacados o sigilo e a lisura da pesquisa nos *e-mails* enviados, apenas quatro (dos dezessete) responderam na data estipulada. Foi preciso entrar em contato individualmente insistindo na importância de sua participação, e o prazo inicial que era de uma semana precisou ser prorrogado em mais dois momentos, sendo concluído após um mês de seu envio. Devido à praticidade, conforme supracitado na

⁵⁸ “É a evolução do processo de terceirização, em que o gerenciamento dos terceiros passa para uma quarta empresa.” (DIAS, 1998)

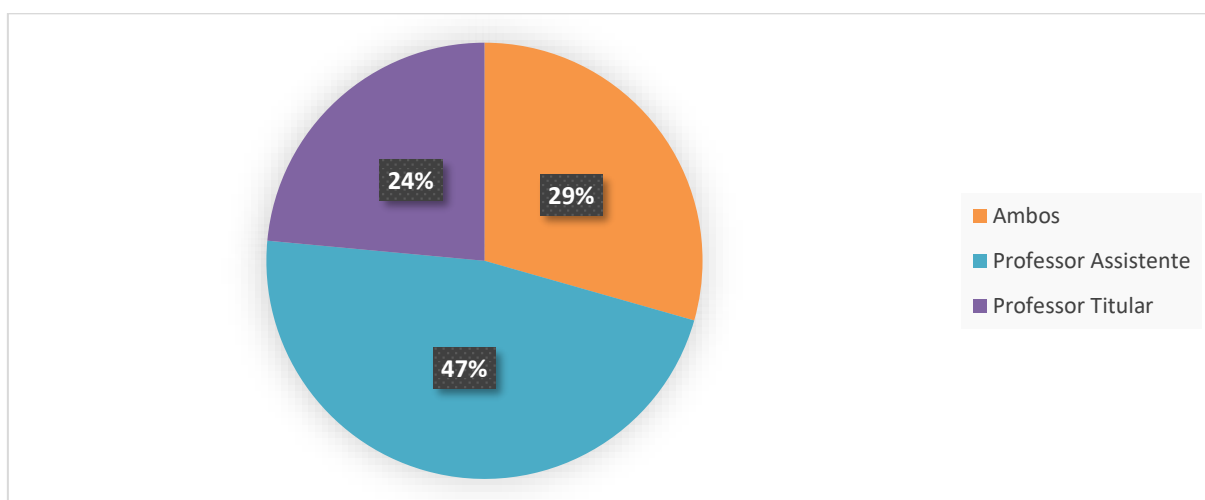
metodologia, fez-se uso da ferramenta Formulário *Google Drive* para a coleta desses dados; acredita-se que, entre outros motivos, um dos fatores para essa relutância inicial seria a sensação de impessoalidade que a ferramenta virtual proporciona.

No contexto analisado, nas disciplinas oferecidas pela modalidade EaD, o processo de ensino-aprendizagem é dividido principalmente com o envolvimento de dois tipos de professores: Professor Assistente e Professor Titular.

Em uma análise comparativa das atribuições do Professor Assistente e do Professor Titular na IES, com a apresentada por Mendoza et al. (2010), é possível a identificação de diferentes nomenclaturas utilizadas pelos autores, agrupadas em uma na IES pesquisada. Observa-se que, nas atribuições do Professor Assistente da IES, agrupam-se tarefas relacionadas ao tutor, e nas atribuições do Professor Titular, estão reunidas ocupações do professor autor e professor formador.

Neste sentido, trata-se de dois níveis⁵⁹ de sujeitos docentes envolvidos: Professor Titular e Professor Assistente.

Gráfico 12 – Níveis de professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

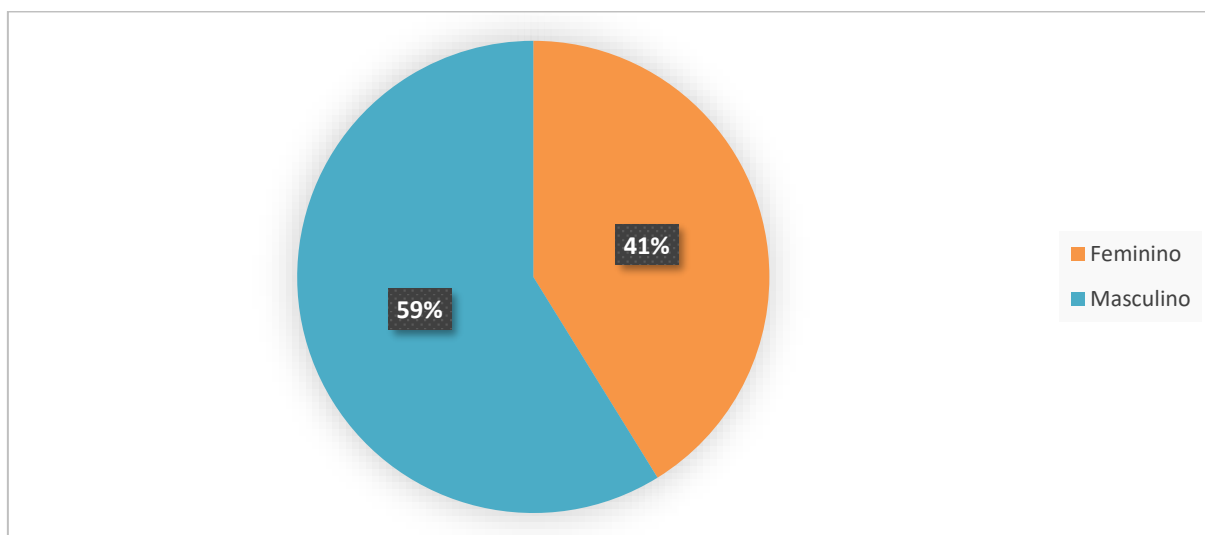
Dos 17 (dezessete) professores envolvidos, 8 (oito), ou seja, 47%, exercem uma função na oferta de disciplinas EaD, que é a de Professor Assistente. Outros 5 (cinco), 29%, além de atuar como Professor Assistente atua também na função de Professor Titular, e 4 (quatro), 24%, somente a função de titular. Tem-se, assim, o conjunto articulado (MILL, 2010) de trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da IES pesquisada.

⁵⁹ Termo utilizado no Plano de Carreira da IES.

Não é incomum que um mesmo professor exerça as duas funções ao mesmo tempo (29%), se analisadas as supracitadas responsabilidades de ambas as funções de forma unificada esse dado pode ser caracterizado como uma sobrecarga de trabalho e concomitantemente, fator limitador da atuação desse profissional.

Quanto ao sexo/gênero dos professores, segue a tendência dos professores do Ensino Superior no cenário nacional do ano de 2016, sendo a maioria do sexo masculino. Conforme gráfico a seguir, na oferta de disciplinas EaD da IES campo de pesquisa no semestre 2017/1, 59% dos professores são do sexo masculino.

Gráfico 13 – Gênero dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Enquanto 7 (sete), 41%, tratavam-se de mulheres, 10 (dez), 59%, eram homens. Quanto a esse prevalecimento de homens na docência em Educação Superior, de acordo com o Censo de Educação Superior de 2015⁶⁰ a nível nacional, 54,57% eram do sexo masculino e 45,42% do sexo feminino. Este dado é controverso ao ser comparado aos números de egressos do Ensino Superior⁶¹, onde até o ano de 2014, 59% dos concluintes eram mulheres.⁶²

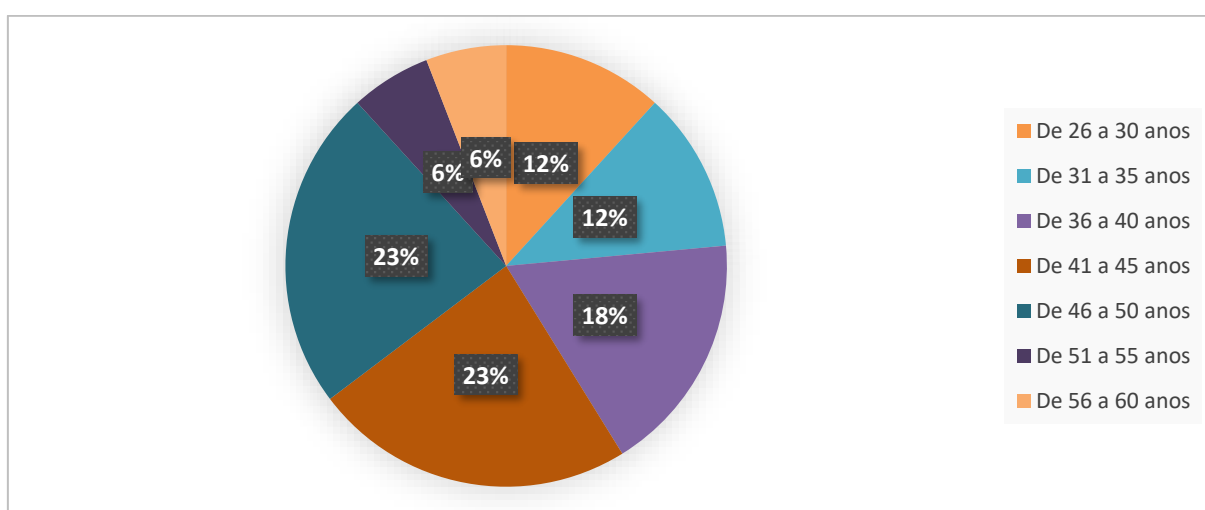
⁶⁰ Até a conclusão desta pesquisa, os microdados referentes ao Censo de Educação Superior de 2016 não tinham sido divulgados.

⁶¹ Levando em conta que possam continuar os estudos e seguir carreira docente

⁶² Por trás desta realidade há muito mais do que números, há questões da herança cultural que se espelha nas relações entre homens e mulheres, fazendo com que as relações de desigualdade de gênero sejam reproduzidas em todas as instâncias sociais, inclusive nas IES. Um estudo publicado em 2015 na Revista Pesquisa Fapesp sobre a carreira docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) revela que mesmo em disciplinas com alta presença feminina as pesquisadoras têm mais dificuldade para chegar ao topo da carreira que os professores do sexo masculino. Estudo na íntegra disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/12/040-043_P_G%C3%AAnero_238.pdf?1401c6>.

Quanto à faixa etária, os professores analisados têm entre 26 a 60 anos. A maioria, 11 (onze) tem de 36 a 50 anos, significando 65% dos docentes. Porém, se analisadas as idades dos respondentes com intervalo de 10 anos, 47%, 8 (oito) têm entre 41 e 50 anos. Como já mencionado, a média nacional de idade de professores de instituições privadas de nível superior, em 2016, foi de 36 anos. Acredita-se que pelo fato de a carreira de Ensino Superior, com algumas exceções, exigir alto grau de formação acadêmica, concomitantemente, resulta em profissionais com mais idade e experiência.

Gráfico 14 – Idade dos professores da IES campo de pesquisa

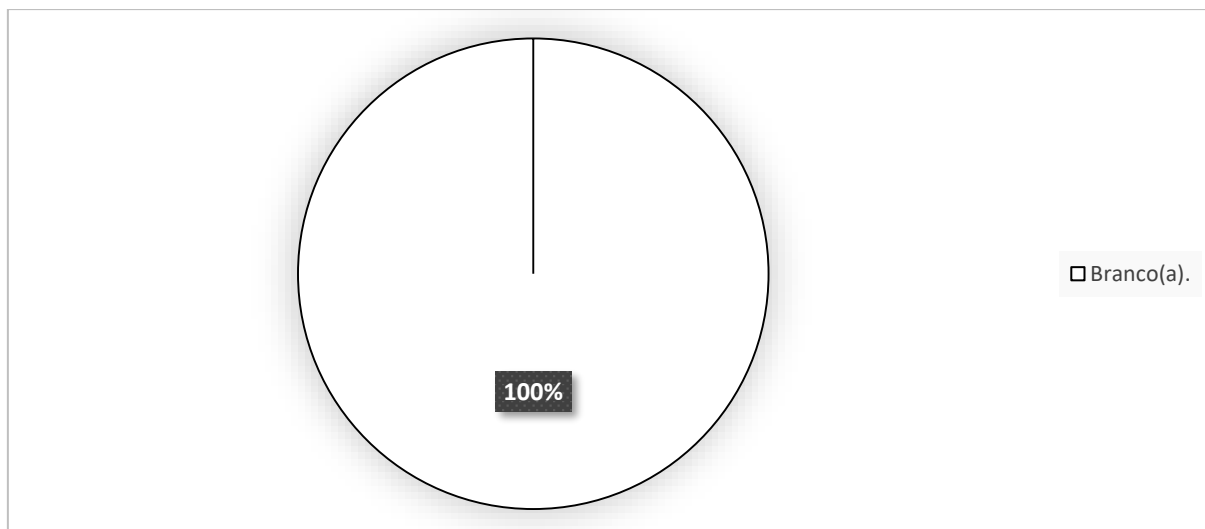


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Da amostra de 17 (dezessete) profissionais, 4 (quatro) professores possuíam de 26 a 35 anos, 3 (três), de 36 a 40 anos. Acima de 50 anos, foram contabilizados 2 (dois), 1 (um) respondeu ter de 51 a 60 anos e outro de 56 a 60 anos. Estas idades corresponderiam, em termos de trajetória profissional dos professores, “às diversas gerações pedagógicas, cujas funções, voltadas para a produção do mundo educacional, abarcariam o modo peculiar de inteirar-se sobre ele, gestá-lo, governá-lo e finalmente entregá-lo às novas gerações” (ISAIA, 2001, p. 21).

Com relação à cor/origem étnica dos pesquisados, ocorreu o predomínio da cor branca. Todos os 17 professores, 100%, responderam que se consideram brancos, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 15 – Cor/origem étnica dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Apesar de mais da metade da população brasileira (54%) ser composta de cidadãos que se autodeclararam negros⁶³ (IBGE, 2016), essa realidade não reflete na presença de professores e professoras negras nas disciplinas EaD da IES, e infelizmente, mais que isso, não reflete no Ensino Superior nacional⁶⁴. De maneira lamentável, dificilmente seria de outro modo, uma vez que a vida acadêmica também espelha as dinâmicas de desigualdade que movimentam a formação histórico-social brasileira, onde nenhuma instituição representa tanto a ideia de reflexão sobre a realidade do que a IES por isso, é tão significativo que o recorte racial dos professores das instituições brasileiras reflita⁶⁵ a realidade.

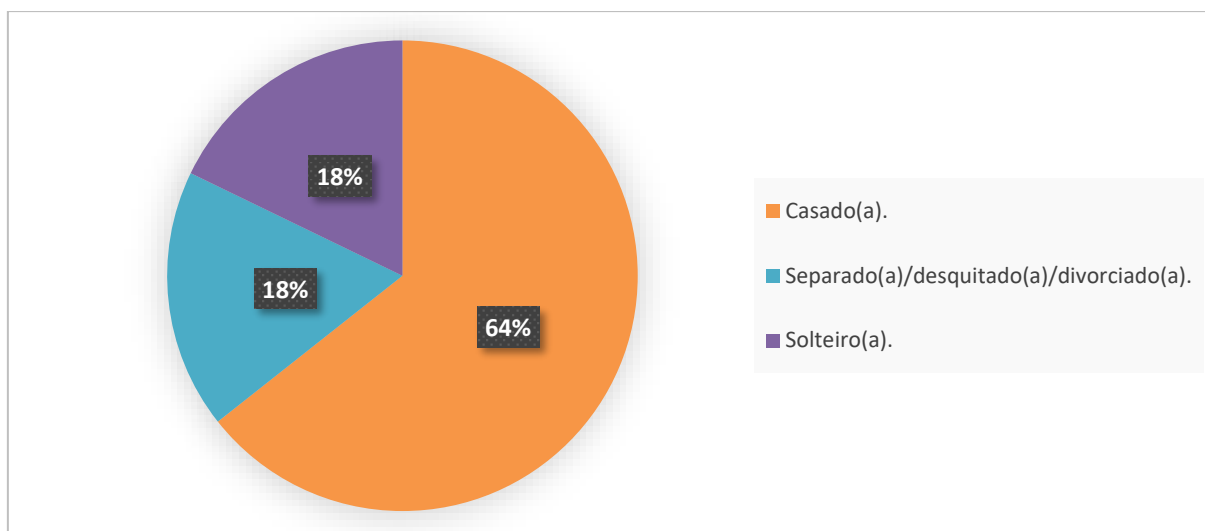
No que se refere ao estado civil, prevalece a porcentagem de professores casados (64%), o que representa 11 (onze) docentes, dado que pode vir a ser considerado fator limitante na atuação e formação profissional devido a possibilidade de dupla (casa e trabalho) ou até mesmo tripla jornada (casa, filhos e trabalho) que possam vir a precisar desenvolver dentro e fora de casa.

⁶³ IBGE usa classificação de cor preta; grupo negro reúne pretos e pardos.

⁶⁴ Dados de 2016 gerados pelo Sistema de Gerência Universitária (SGU) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), apontaram que apenas 4,3% do corpo docente era negro; a pesquisa foi além, e observou que se for mantido o ritmo dos últimos 10 anos, o número de professores negros na universidade só irá igualar o de brancos, em 120 anos: no ano de 2.136. A Universidade de São Paulo (USP), que somente em 2017 abre-se às cotas sociais e raciais como possibilidade de acesso, é a mesma que, em pesquisa publicada em 2005, tinha apenas 0,2% de professores negros no seu quadro docente, ou seja, dos mais de 4,5 mil professores que possuía, apenas cerca de dez professores eram negros. A pioneira entre as IES na adesão ao sistema de cotas raciais, a UnB, tem apenas 65 professores autodeclarados negros entre os 3.670 membros do corpo docente, equivalendo a 1,77% do total de pessoas que dão aula nos quatro campi.

⁶⁵ Sentido ambíguo: refletir e reflexão.

Gráfico 16 – Estado civil dos professores da IES campo de pesquisa

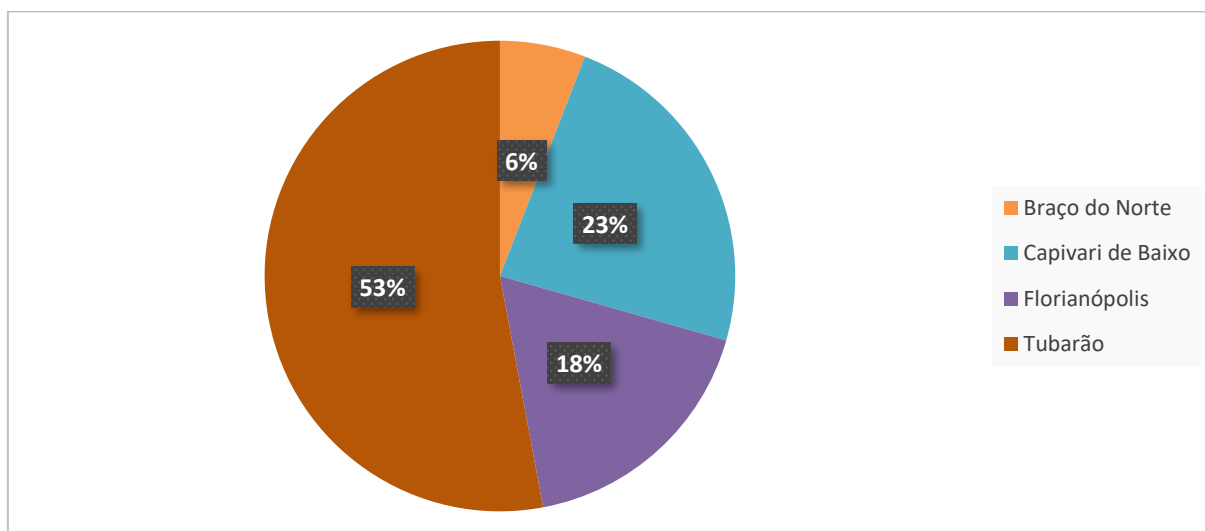


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto aos demais, 3 (três), 18%, responderam ser solteiros e outros 3 (três), separados(as)/desquitados(as)/divorciados(as).

A faculdade localiza-se em Capivari de Baixo, cidade do sul do estado de Santa Catarina, situado na região da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), que é composta por 17 municípios, cujo centro é Tubarão – município limítrofe de Capivari de Baixo. E é justamente na cidade de Tubarão que se concentra mais da metade dos professores envolvidos na oferta de disciplinas EaD da IES campo de pesquisa – 9 (nove), representando 53%.

Gráfico 17 – Endereço dos professores da IES campo de pesquisa

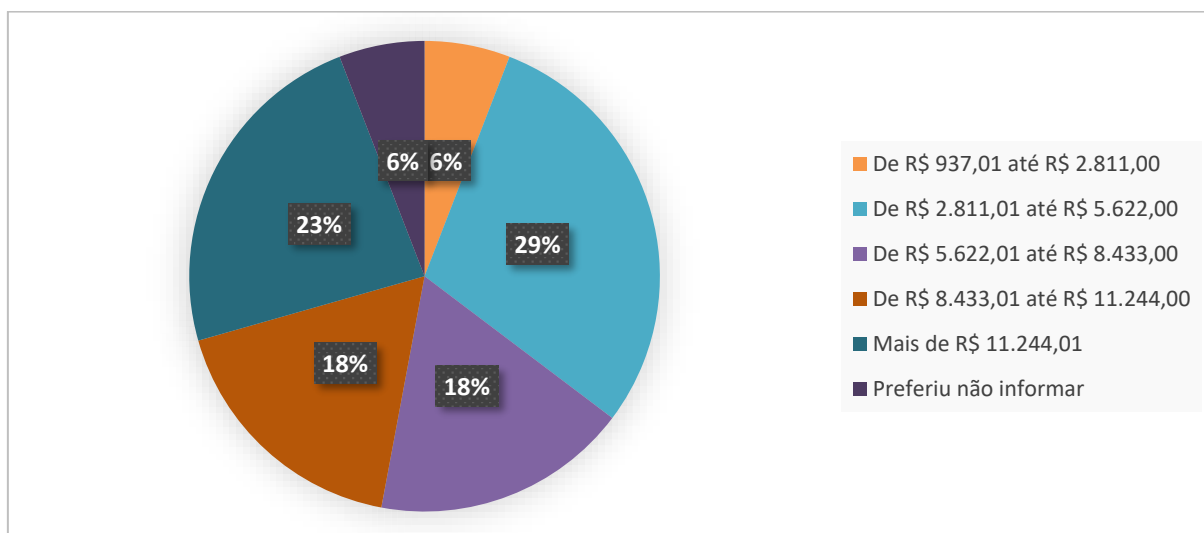


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com relação aos demais, 4 (quatro), 24%, residem na cidade da IES, 3 (três), 18%, na capital do estado (cidade de Florianópolis), que fica a aproximadamente 132 km – 01h54m de trajeto, e 1 (um), 6%, em Braço do Norte com aproximadamente 42 km de distância – 47 minutos de trajeto (GOOGLE MAPS⁶⁶). Apesar de estarmos tratando de disciplinas EaD, é importante destacar que mesmo neste contexto há a necessidade de os professores titulares e assistentes estarem presentes fisicamente na IES em determinada carga horária. Assim, a maioria dos professores pesquisados, por residir na cidade onde localiza-se a faculdade, ou em cidades vizinhas possuem reduzido tempo de trajeto, e consequentemente menor gasto com transporte e alimentação.

Considerando que a renda familiar dos professores como um importante fator possibilitador ou limitador à formação/atualização/aquisição de fontes de estudos, participação em eventos e cursos, etc., para completar as informações quanto aos dados pessoais dos pesquisados no intuito de definir seu perfil, traz-se a informação financeira – renda familiar. Utilizando o mais recente, até o momento, critério de classificação de classe social⁶⁷, tem-se que a porcentagem maior informada (29%) corresponde a Classe C.

Gráfico 18 – Renda familiar dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

⁶⁶ Serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google: <<https://www.google.com/maps>>.

⁶⁷ Os economistas Adriano Pitoli e Camila Saito somaram as informações do IBGE e as da Receita Federal e criaram a seguinte classificação: Classe A, com famílias com rendimento acima de R\$ 17.216,00; Classe B, de R\$ 5.552,00 a R\$ 17.286,00; Classe C, de R\$ 2.302,00 a R\$ 5.552,00; e Classe D/E, abaixo de R\$ 2.302,00.

a esse respeito, 5 (cinco), 29%, informaram ter como renda familiar o valor de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00 (de 3 a 6 salários mínimos⁶⁸) e 3 (três), 18%, renda entre R\$ 5.622,01 e R\$ 8.433,00, enquanto outros 3 (três), 18%, responderam ter de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00 como renda familiar. Ainda, 23%, 4 (quatro), dos 17 (dezesete) declararam ter renda familiar com mais de R\$ 11.244,01, o que corresponde a mais de 12 salários mínimos. Além disso, 1 (um), 6%, optou por não informar, e outro declarou ter renda familiar de R\$ 937,01 até R\$ 2.811,00, 6%.

No intuito de fazer um comparativo da renda familiar dos professores pesquisados com dados nacionais da profissão, foram realizadas buscas por dados oficiais, porém não foram encontrados. O que se tem neste sentido é que a média geral de salário da categoria “Professor Universitário” em IES privada foi de R\$ 3.504,66⁶⁹ em 2017, segundo o portal da Catho⁷⁰, representa o valor de 3 a 4 salários mínimos.

Após a análise dos dados pessoais dos professores pesquisados, voltou-se a atenção à formação destes, pois se acredita que a formação do docente universitário remete não apenas à reflexão sobre a regulamentação⁷¹ da docência universitária enquanto profissão, como também à constituição de seu perfil docente.

4.2.1 A formação dos professores da IES campo de pesquisa

Na versão mais recente do PDI da IES, 2015-2019, consta o quadro docente da instituição no ano de 2014, contendo número de docentes por titulação e outras especificidades. O que se tem de dados é que, em 2014 compunham o quadro docente o total de 3 doutores, 29 mestres e 18 especialistas. Neste sentido, a IES informa no documento que há uma grande preocupação em manter no quadro professores que atendam aos padrões de qualidade que emanam dos instrumentos de avaliação, no que diz respeito à titulação (CARDOSO, 2016).

Quanto à formação exigida na IES, conforme já mencionado, para as disciplinas EaD são admitidos dois níveis de professores, sendo que para o nível de Professor Assistente, a titulação mínima exigida é de Especialização, e para a admissão, ou promoção ao nível de Professor Titular, exige-se título de mestre ou doutor.

⁶⁸ No ano de 2017, o valor do salário mínimo é de R\$ 937,00.

⁶⁹ No terceiro trimestre de 2016, a renda média da população brasileira que trabalha no setor privado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), foi de R\$ 1.938,00.

⁷⁰ Empresa de internet que funciona como um classificado *online* de currículos e vagas: <<https://www.catho.com.br>>.

⁷¹ Tratado anteriormente.

A seguir, apresenta-se a tabela com a graduação dos pesquisados:

Tabela 10 – Formação nível graduação dos professores da IES campo de pesquisa

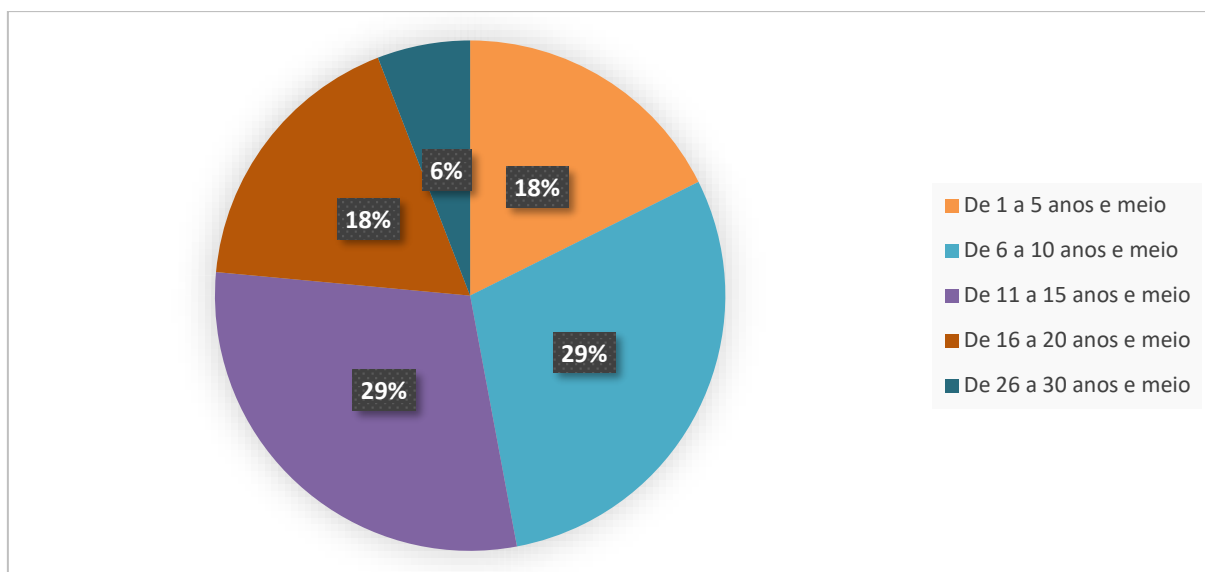
Graduação	Nº de Professores
Administração	6
Ciências Contábeis	2
Ciências da Computação	1
Ciências da Economia	1
Direito	1
Engenharia Química	1
História	1
Pedagogia	1
Processos Gerenciais	1
Psicologia	1
Turismo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Desse modo, observa-se que 35%, 6 (seis) são formados em Administração, 2 (dois) são graduados em Ciências Contábeis (11%). Os demais envolvidos são graduados em Ciências da Computação, Ciências da Economia, Direito, Engenharia Química, História, Pedagogia, Processos Gerenciais, Psicologia e Turismo, representando 6% cada um. Obviamente, não por coincidência, prevalecem formações iguais ou semelhantes aos cursos oferecidos pela IES. Analisando de forma individual a formação dos professores, constata-se que as disciplinas o qual lecionam são por unanimidade da mesma área de sua formação.

A grande maioria (88%) realizou a graduação em IES privada, 15 (quinze), o que é condizente com a realidade da formação docente no ensino superior a nível nacional (INEP, 2017). Quanto ao tempo de conclusão da graduação, mais da metade (59%), 10 (dez) professores, concluiu a graduação 6 a 15 anos atrás.

Gráfico 19 – Tempo de conclusão da graduação dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os que se graduaram mais recentemente, de 1 a 5 anos e meio, representam 18%, 3 (três) professores. Outros 18%, 3 (três), graduaram-se 16 a 20 anos atrás e 1 (um), 6%, é graduado de 26 a 30 anos e meio atrás.

Ainda, 100% dos pesquisados concluíram a graduação na modalidade presencial, fato que remete ao que já fora abordado quanto à não experiência do professor como aluno na EaD (AVILA, 2012) e o quanto isso pode influenciar em sua prática docente, aliado a sua não formação para a docência na Educação Superior (CUNHA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, 2010).

Dos 17,4 (quatro), 24% possuem mais de uma graduação. Ainda com relação à graduação, 3 (três), 18%, realizaram ao menos uma graduação na IES campo de pesquisa, na qual lecionam, o que pode indicar que a IES valoriza os profissionais formados na casa.

Analisa-se também o nível de pós-graduação desses professores, já que, de maneira geral, esses constituem-se como uma importante fase para a formação pedagógica do professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Sendo a Especialização *lato sensu* (BRASIL, 2001b), titulação mínima exigida na IES para a contratação docente, todos os pesquisados possuem ao menos esse nível de formação que assume predominantemente forma de aperfeiçoamento e especialização na área (SAVIANI, 2000). Todos informaram especializações diferentes, e forneceram as respostas apresentadas na tabela a seguir.

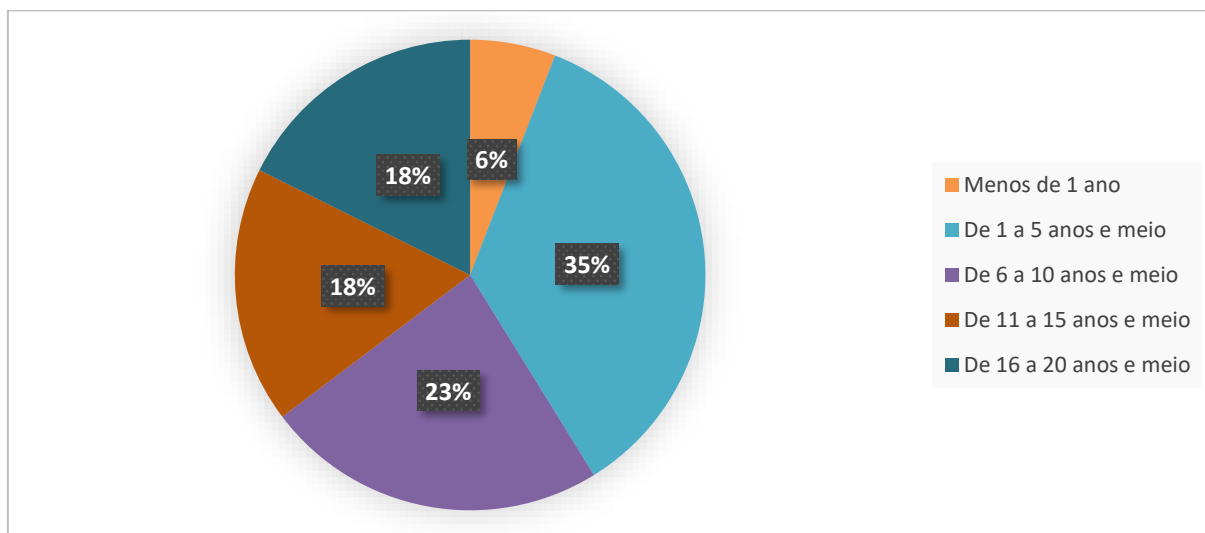
Tabela 11 – Formação em nível pós-graduação – Especialização dos professores da IES campo de pesquisa

Graduação	Nº de Professores
Administração e Comércio Internacional	1
Análise de Sistemas Distribuídos	1
Contabilidade e Controladoria	1
Contabilidade Gerencial	1
Direito Empresarial	1
Engenharia de Produção	1
Ensino a Distância	1
Gestão Empresarial	1
História Social	1
<i>Marketing</i>	1
Ensino	1
Metodologia do Ensino Superior	1
Organização, Sistemas e Métodos	1
Psicologia Clínica	1
Psicopedagogia Clínica e Institucional	1
Turismo e Hotelaria	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A grande maioria, 82%, realizou a pós-graduação *lato sensu* numa IES particular, 14 (quatorze) professores. Ainda, 41%, 7 (sete) professores, concluíram a Especialização há pouco tempo, até 5 anos e meio atrás. Informação relevante se levado em conta que mais de 40%, 8 (oito), concluíram a graduação em até dez anos e considerando que os cursos devem ter duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não podendo ter duração menor que 6 meses (BRASIL, 2001b), tendo geralmente duração de 2 anos, é um indicativo de que provavelmente logo que terminaram a graduação, os docentes buscaram ampliar a sua formação.

Gráfico 20 – Tempo de conclusão da pós-graduação lato sensu dos professores da IES campo de pesquisa



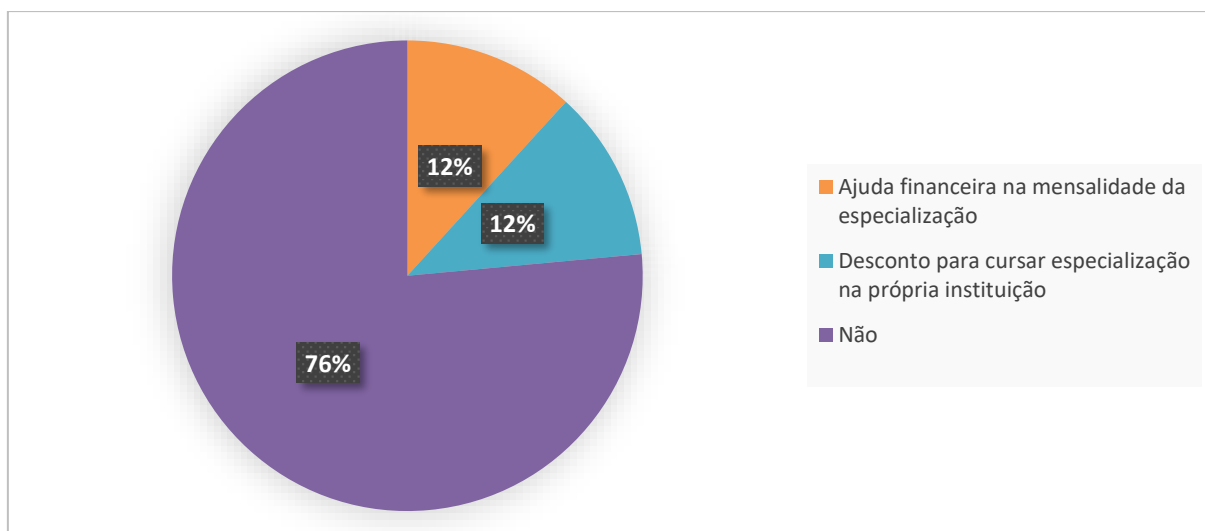
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O segundo intervalo de tempo mais frequente, 23%, foi de 6 a 10 anos e meio de conclusão. Assim como na graduação, 100% realizaram a Especialização em modalidade presencial (AVILA, 2012). Entre os 17, 6 (seis), 23% possuem mais de uma Especialização.

Com relação ao apoio da IES para realizar a Especialização, o que consta na última versão do PDI da IES, publicado no ano de 2016, indica que esta tem uma política de estímulo à qualificação do seu corpo docente por meio de ajuda de custo, licença remunerada ou não, palestras, congressos, seminários e outros⁷².

⁷² Além de servir como norte para a análise do apoio da IES para que seus docentes realizem a Especialização *lato sensu*, esta informação servirá para a análise dos demais níveis de qualificação que serão tratados na sequência.

Gráfico 21 – Apoio recebido da IES para realizar a Especialização



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pode-se observar, através do Gráfico 21, que 12%, 2 (dois), receberam ajuda financeira na mensalidade da Especialização e outros 12%, 2 (dois), obtiveram desconto na mensalidade para cursar na própria IES. Assim, enquanto 24%, 4 (quatro), receberam algum tipo de auxílio para realizar a Especialização, a maioria, que representa 76%, (13) treze, não recebeu nenhum tipo de auxílio. Dado relevante na comparação com o que consta no PDI, conforme apresentado anteriormente. Porém, atrelando essa informação ao tempo de conclusão da Especialização com o tempo de casa, tratado na sequência, tem-se que, provavelmente, a maioria ainda não possuía vínculo empregatício nesse período.

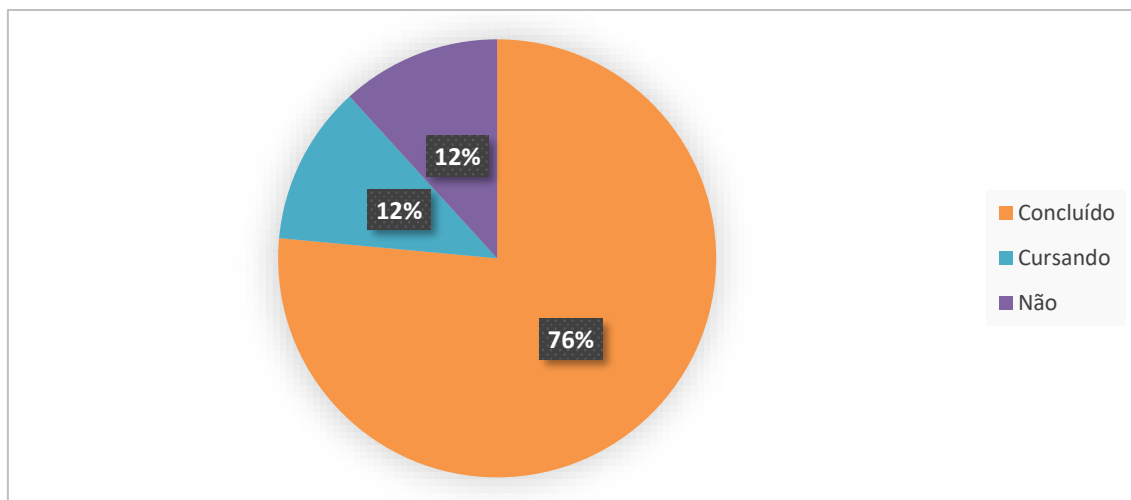
Partindo para a análise da formação dos pesquisados, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é importante destacar o quão é imprescindível este espaço de formação acadêmica (SAVIANI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008) para os professores que atuam no Ensino Superior que tem sido uma exigência no processo de avaliação das IES, no credenciamento e credenciamento institucional e de cursos de graduação (INEP, 2015).

Dada a relevância desse nível de formação, traz-se o resultado obtido quanto à formação de nível Mestrado: apenas 12%, 2 (dois), não possuem. Denominando-se como Faculdade, a IES campo de pesquisa, entre outras prerrogativas, não tem, como regra a cumprir, a necessidade de que um número mínimo de seu corpo docente tenha pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, professores com título de Mestrado ou Doutorado (BRASIL, 1996).

Por ser um dos critérios de admissão de professores titulares e promoção dos professores assistentes na IES campo de pesquisa, a grande maioria já concluiu o Mestrado, totalizando 13 (treze) professores, o que equivale a 76% da amostra. Dado significativo se

considerado o fato de que são pessoas que não têm tanta disponibilidade para dedicar-se a programas de pós-graduação e demais qualificações e aperfeiçoamentos, devido entre outros fatores, a carga horária de trabalho como docentes e em outras atividades.

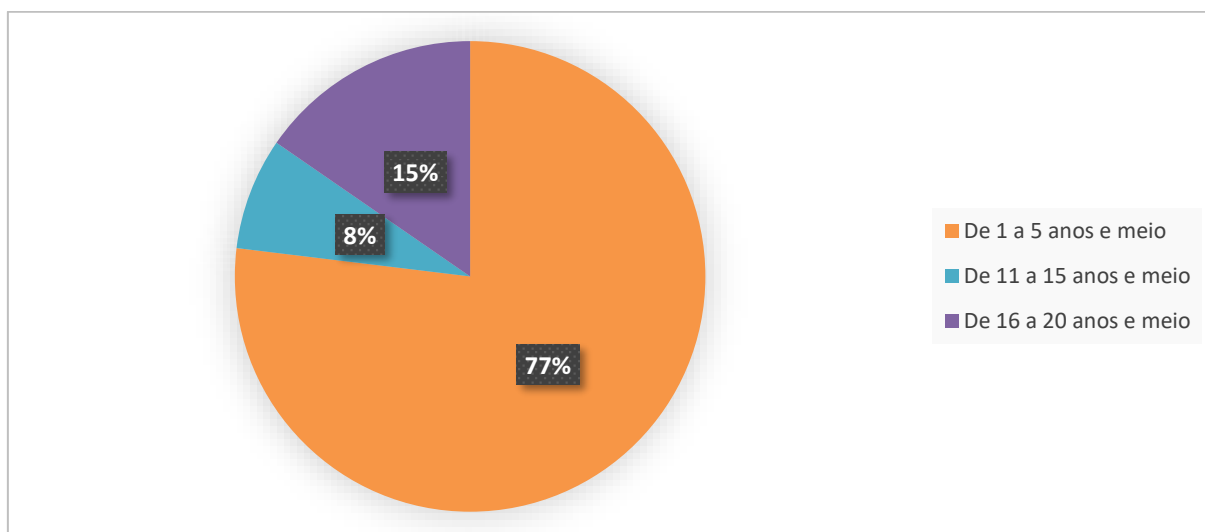
Gráfico 22 – Formação em nível de Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme apresentado no Gráfico 22, 12%, 2 (dois), estão cursando o Mestrado. Ambos com previsão de conclusão para 2019/2. Dos 13 (treze) que já concluíram, a maioria findou recentemente, já que 77%, 10 (dez) professores, informaram que concluíram de 1 a 5 anos.

Gráfico 23 – Tempo de conclusão do Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ainda com relação ao tempo de conclusão do Mestrado, os demais informaram ter obtido o título de mestre há bastante tempo, sendo que 1 (um), 8%, informou ter concluído de 11 a 15 anos e meio, e 2 (dois), 15%, de 16 a 20 anos e meio.

Questionados quanto à área de concentração do programa de Mestrado cursado ou em curso, foram obtidas as seguintes respostas, como informa a Tabela a seguir:

Tabela 12 – Formação nível Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa

Mestrado – Área	Nº de professores
Administração	4
Administração Universitária	1
Contabilidade	1
Educação	4
Engenharia de Produção	2
Psicologia	1
Tecnologia da Informação	1
Turismo e Hotelaria	1

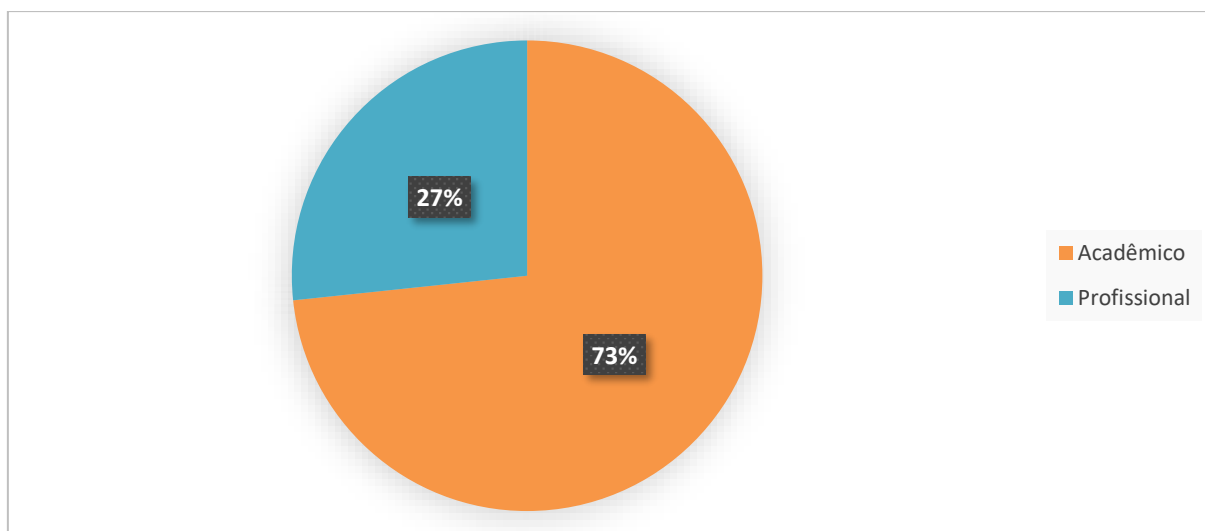
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Analisadas as formações dos professores em nível de Mestrado de forma individual percebe-se a paridade com o curso em que cada um é graduado e com as disciplinas que leciona, paridade esta na formação, que pode refletir diretamente de forma positiva na atuação desses professores.

Dos 15 (quinze) que já concluíram ou estão com o Mestrado em andamento, a maioria, 67%, 10 (dez), realizaram ou estão realizando em IES federal, enquanto os outros 5 (cinco), 33%, em IES particular.

Quanto ao tipo de Mestrado (BRASIL, 2001b, 2017c), dos 15 (quinze) analisados que já obtiveram a titulação de mestre e os que estão com o programa em andamento, tem-se que:

Gráfico 24 – Tipo de programa de Mestrado dos professores da IES campo de pesquisa



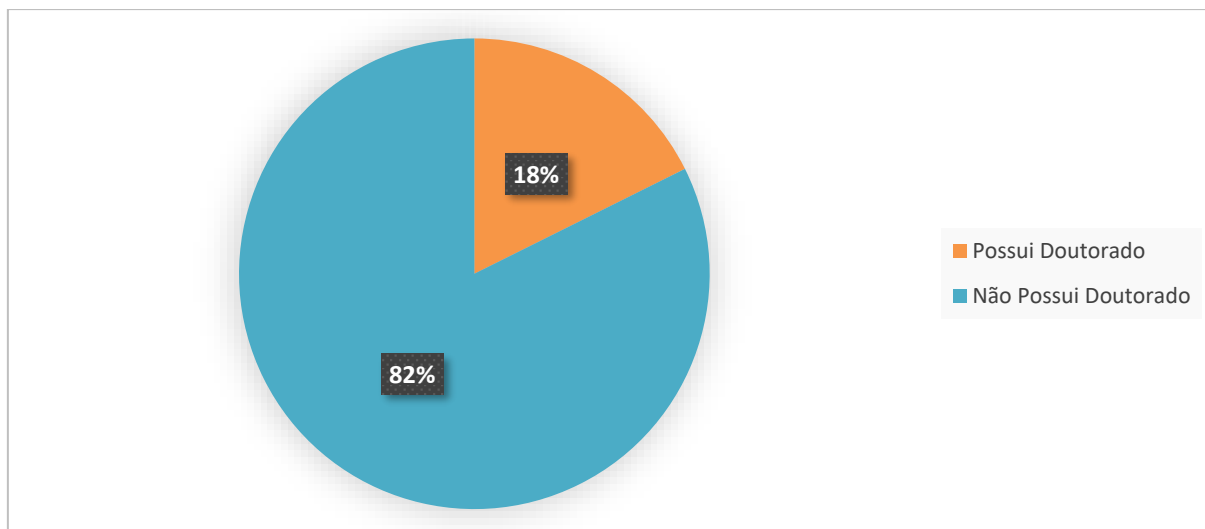
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observa-se, através do Gráfico 24, que 27%, 4 (quatro), informaram ter cursado ou estar cursando Mestrado Profissional, enquanto os demais, 73%, 11 (onze), em programa de Mestrado Acadêmico. Estes 27% podem ser considerados reflexo do aumento do número de programas de Mestrado Profissional nos últimos anos (CAPES, 2017a).

Uma pequena minoria recebeu ou recebe algum tipo de apoio da instituição para realizar o Mestrado, 20%, 3 (três); 2 (dois) informaram ter recebido ou estar recebendo ajuda financeira na mensalidade, 13%, 1 (um), ajuda financeira no combustível para realizar o Mestrado. Os demais, 12 (doze), 80%, não receberam nenhum tipo de apoio. Porém, cabe destacar que, ao analisar as respostas individualmente, é possível perceber que estes ainda não possuíam vínculo empregatício com a IES quando obtiveram o título de mestre, remetendo-nos que antes mesmo de trabalharem na IES campo de pesquisa, estes professores já estavam preocupados com a ampliação da sua formação nos níveis de especialização e mestrado. Possivelmente, isto se deve ao fato de que essa formação lhes possibilitaria maiores chances de ingressar na docência a nível superior.

Com relação ao nível de formação dos professores analisados, no que se refere ao Doutorado, a porcentagem dos que não têm esse título é ainda maior na comparação com os que não são mestres. Apesar de a IES campo de pesquisa se tratar de uma faculdade como natureza, e não possuir a exigência de doutores em seu corpo docente, conforme supracitado há na IES a preocupação em manter em seu quadro de funcionários, professores com titulação que atendam aos padrões de qualidade que emanam dos instrumentos de avaliação.

Gráfico 25 – Formação nível Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa

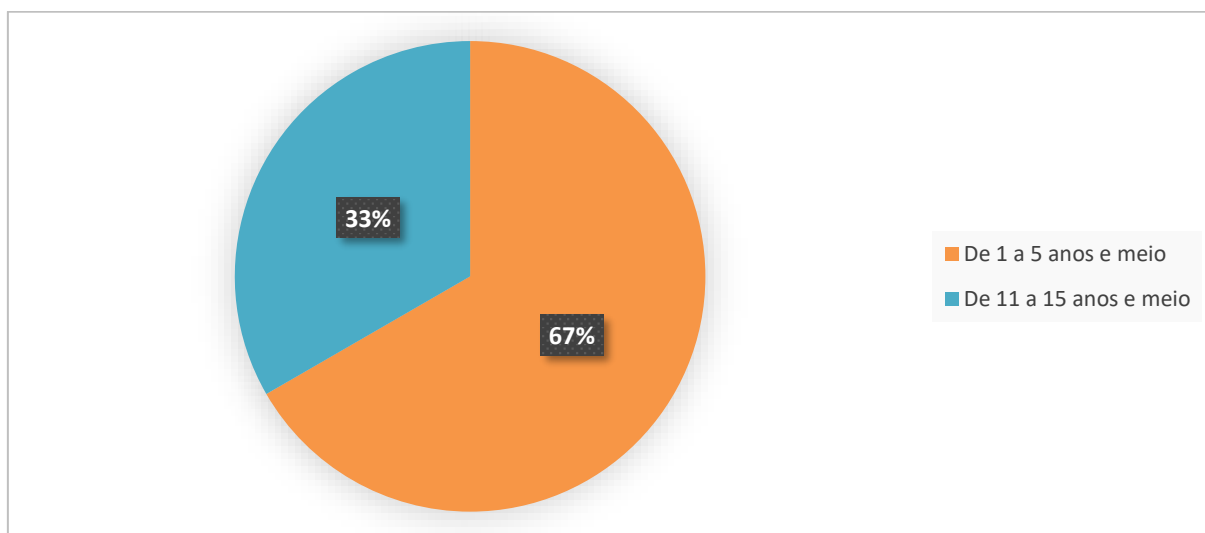


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Da amostra de 17 (dezessete) professores, apenas 18%, 3 (três), possuem Doutorado acadêmico (CAPES, 2017b), e os demais, 82%, 14 (quatorze), não possuem. Entre os 14 (quatorze) professores que não obtiveram o título, 1 (um) informou que está com o Doutorado em andamento, com previsão de término para 2020/1.

Entre os doutores, analisou-se o tempo de conclusão, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 26 – Tempo de conclusão do Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dos 3 (três) que possuem título de doutor, prevalece os que obtiveram o título recentemente, ou seja, 67%, 2 (dois), conquistaram de 1 a 5 anos e meio, e 1 (um), 33%, informou ter conquistado há mais tempo, de 11 a 15 anos e meio.

Quanto à área de concentração dos programas de Doutorado cursados, em consonância com a formação e com as disciplinas que leciona, apresenta-se a seguir:

Tabela 13 – Formação nível Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa

Doutorado em:	Nº de professores
Engenharia de Produção	2
Doutorado em Administração e Comércio Internacional	1

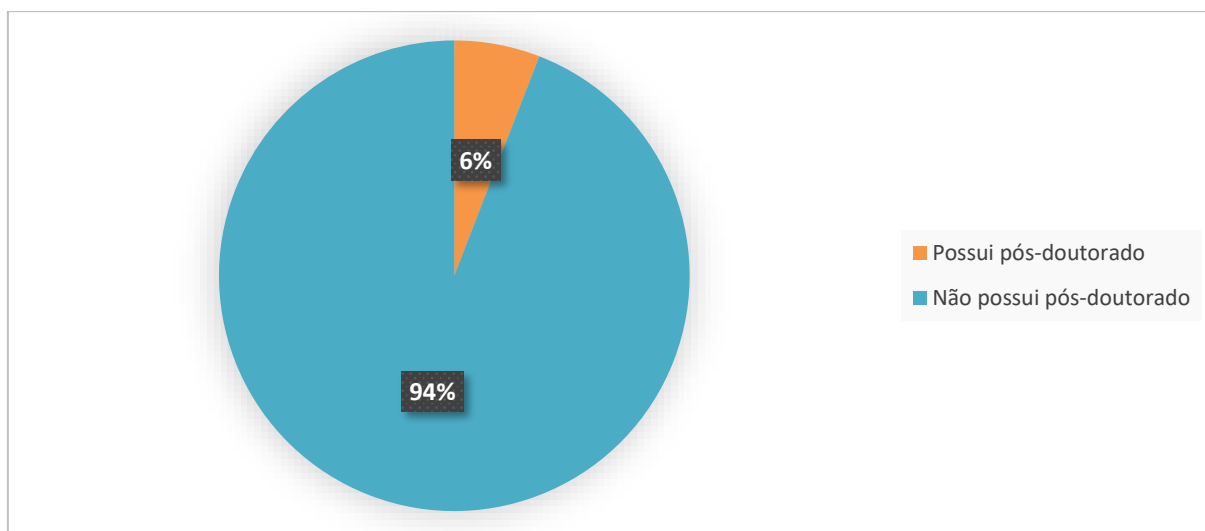
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Todos obtiveram o título em instituições públicas federais, visto que, analisando de forma individual, todos os 3 (três) doutores residem na capital do estado de Santa Catarina, onde está localizada uma IES federal, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com programas de Doutorado em todas as áreas, diferentemente da realidade local da AMUREL e Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC), onde se localizam apenas 2 (duas) universidades: UNISUL, com os programas de Doutorado somente nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem, e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com Ciências Ambientais e Ciências da Saúde. Além disso, ambas são universidades comunitárias, mas de natureza jurídica privada, portanto, cobram mensalidades.

Os três doutores informaram não ter recebido nenhum tipo de apoio da IES para realizar o programa de Doutorado, porém, confrontando o tempo de conclusão com o tempo de casa, apenas 1 (um) já possuía vínculo com a IES.

Na medida em que se volta a análise para níveis de formação mais altos, gradativamente, observa-se um afunilamento no número de professores. O que não será diferente no próximo nível de formação analisado. Quanto a formação título de Pós-Doutorado (CAPES, 2013) na IES, entre os 17 (dezessete) professores da amostra, apenas 1 (um), 6%, possui título de Pós-Doutorado. Os demais, 16 (dezesseis), 94%, não possuem.

Gráfico 27 – Formação nível Pós-Doutorado dos professores da IES campo de pesquisa

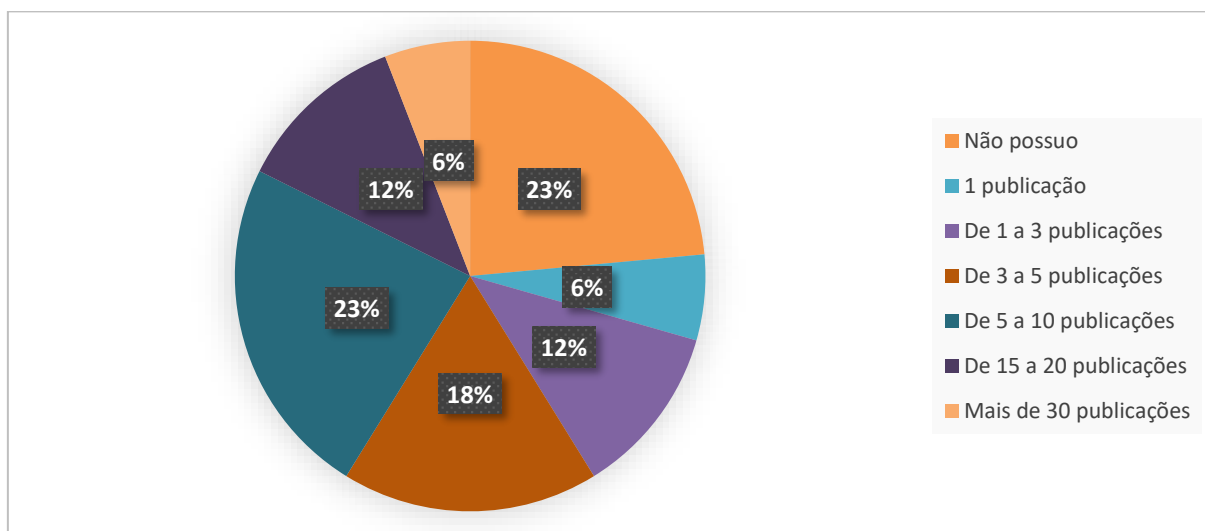


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nenhum dos 16 (dezesseis) que responderam não possuir Pós-Doutorado afirmaram estar cursando. O único professor com esse título conquistou-o recentemente, entre o período de 1 a 5 anos e meio, na área de Empreendedorismo e não recebeu nenhum apoio financeiro da IES, havendo a possibilidade de nesse período ainda não ter vínculo empregatício com a Faculdade, já que o mesmo respondeu ter de 1 a 3 anos de casa.

Estando entre os indicadores de qualidade para a avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (INEP, 2015) apresenta-se o número de publicações dos professores analisados, conforme Gráfico 28.

Gráfico 28 – Número de publicações dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

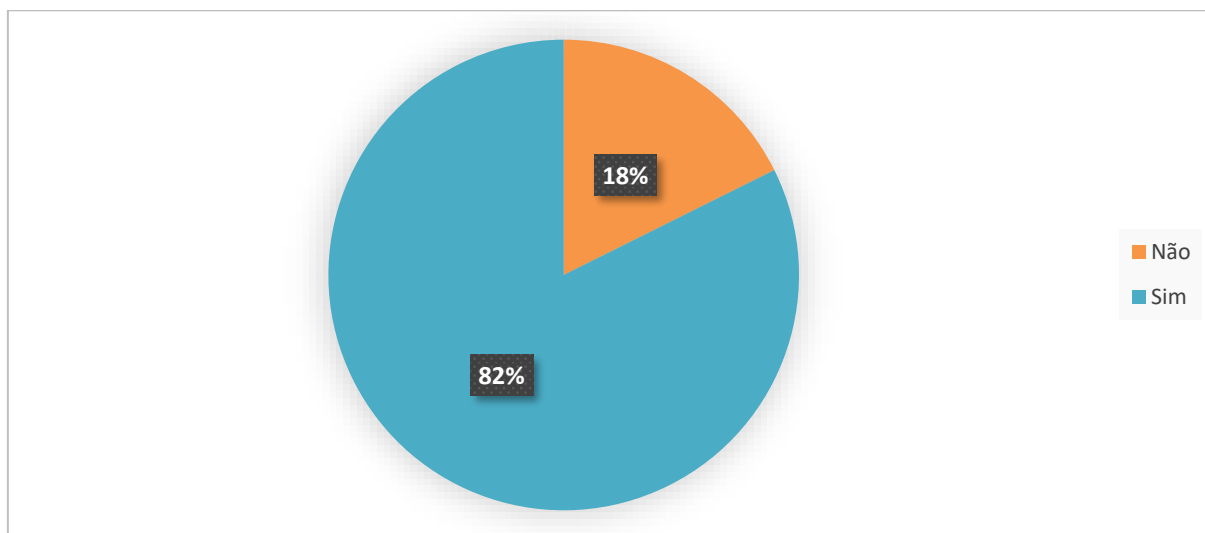
Da amostra, 23%, (quatro), não possuem publicações e 1 (um), 6%, possui uma publicação. Os demais, 12%, 2 (dois), possuem de 1 a 3 publicações; 15%, 3 (três), de 3 a 5 publicações; 23%, 4 (quatro), possuem de 5 a 10 publicações; e 12%, 2 (dois), de 15 a 20 publicações. Entre os pesquisados, 6%, ou seja, 1 (um) respondeu ter mais de 30 publicações. (FALASTER; FERREIRA; GOUVEA, 2017).

Apesar de se tratar de uma faculdade e não possuir a pesquisa/produção do corpo docente como uma atividade obrigatória por lei, considera-se haver poucas publicações dos professores se considerado o fato de ser um dos pesos das dimensões dos processos avaliativos do SINAES, conforme apresentado no Quadro 7. Provavelmente, a maioria, se não todas, as publicações informadas foram realizadas quando os pesquisados realizaram sua formação *stricto sensu*.

Devido ao contexto em que estão inseridos como docentes, a formação como alunos na modalidade presencial e a inegável importância da qualificação para trabalhar na modalidade a distância (BELLONI, 1999, 2009; MORAN, 2000, 2004; CUNHA, 2006; NETTO; PERPÉTUO, 2010; CARLINI; TARCIA, 2010; RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2010; AVILA, 2012; KENSKI, 2013; RIPA, 2015) os professores foram questionados quanto à realização de algum curso de atualização e/ou aperfeiçoamento sobre EaD.

Apesar de a Direção acadêmica ter informado que todos os professores envolvidos na oferta de disciplinas EaD haviam participado de cursos de capacitação oferecido pelos desenvolvedores do sistema Sagah, alguns responderam não o terem realizado. Há a possibilidade de que esses 18% dos professores, 3 (três), não reconheceram esses cursos como uma oportunidade de se aperfeiçoar e/ou se atualizar sobre a EaD, ou terem considerado que já tinham essas informações.

Gráfico 29 – Cursos de atualização/aperfeiçoamento sobre EaD dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

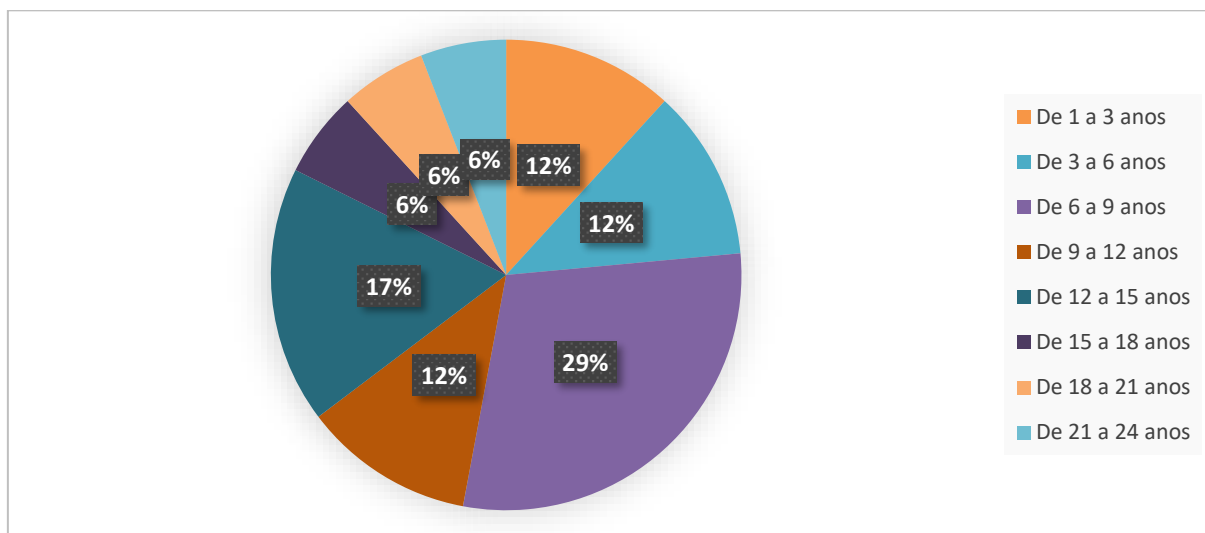
Os demais, (82%), 14 (quatorze) que afirmaram possuir cursos de atualização/aperfeiçoamento sobre EaD, entre outros cursos, mencionaram o curso de capacitação oferecido pela IES em parceria com o Sagah.

4.2.2 A atuação dos professores de pesquisa na Educação Superior da IES campo

Para Vigotsky, “ter consciência de suas experiências vividas nada mais é que tê-las a sua disposição como objeto (um excitante) para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas” (VIGOTSKY, 2003, p. 78-79 apud CLOT, 2014). Ou seja, por meio de experiências já vivenciadas em outros momentos, é possível saber como agir em situações semelhantes que venham a ocorrer. No caso dos docentes, protagonistas desta dissertação, as experiências já vividas em algum momento de interação com os alunos em sala de aula servem de apoio para novas situações que possam vir a ocorrer.

Assim, os pesquisados foram questionados sobre o tempo de atuação na Educação Superior.

Gráfico 30 – Tempo de experiência na Educação Superior dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nenhum professor respondeu ter menos de 1 ano ou ter mais de 24 anos de experiência na Educação Superior. Dos 17 pesquisados, 4 (quatro), 24%, informaram ter até 6 anos de experiência na Educação Superior; 5 (cinco), 29%, de 6 a 9 anos; 2 (dois), 12%, de 9 a 12 anos; 3 (três), 17%, de 12 a 15 anos; e 3 (três), 18%, há mais de 15 anos.

Quanto às IES nas quais lecionaram ou lecionam, tratam-se, em sua maioria, de instituições localizadas em cidades vizinhas.

Quadro 9 – IES em que professores da IES campo de pesquisa já atuaram

IES	Cidade/UF	Nº de Professores
Faculdade CESUSC ⁷³	Florianópolis/SC	1
Faculdade Decisão	Florianópolis/SC	1
Faculdade Energia	Florianópolis/SC	1
Estácio de Sá	Florianópolis/SC	1
Faculdades ESUCRI ⁷⁴	Criciúma/SC	2
Centro Universitário Facvest	Lages/SC	1
FASC ⁷⁵	São José/SC	1
SENAC	Tubarão/SC	3
UCB ⁷⁶	Águas Claras/DF	1
UFSC	Florianópolis/SC	2
UNIASSELVI	Capivari de Baixo/SC	7
UNIBAVE ⁷⁷	Orleans/SC	1
UNISUL	Tubarão/SC	3
UNIVALI ⁷⁸	Itajaí/SC	1
Universidade do Minho	Braga/Portugal	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entre os pesquisados, 1 (um) informou ter lecionado em 5 (cinco) IES, que fazem parte da relação apresentada, e colocou como observação que trabalhou em outras 15 (quinze), porém não informou de quais se tratavam.

A Figura 1 a seguir apresenta uma nuvem de palavras⁷⁹ representando uma análise geral das respostas dadas pelos pesquisados. O tamanho da palavra representa a quantidade de vezes que as referidas IES foram mencionadas nas respostas, uma maneira ilustrativa de visualizar as informações.

⁷³ Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina.

⁷⁴ Escola Superior de Criciúma.

⁷⁵ Faculdade de Santa Catarina.

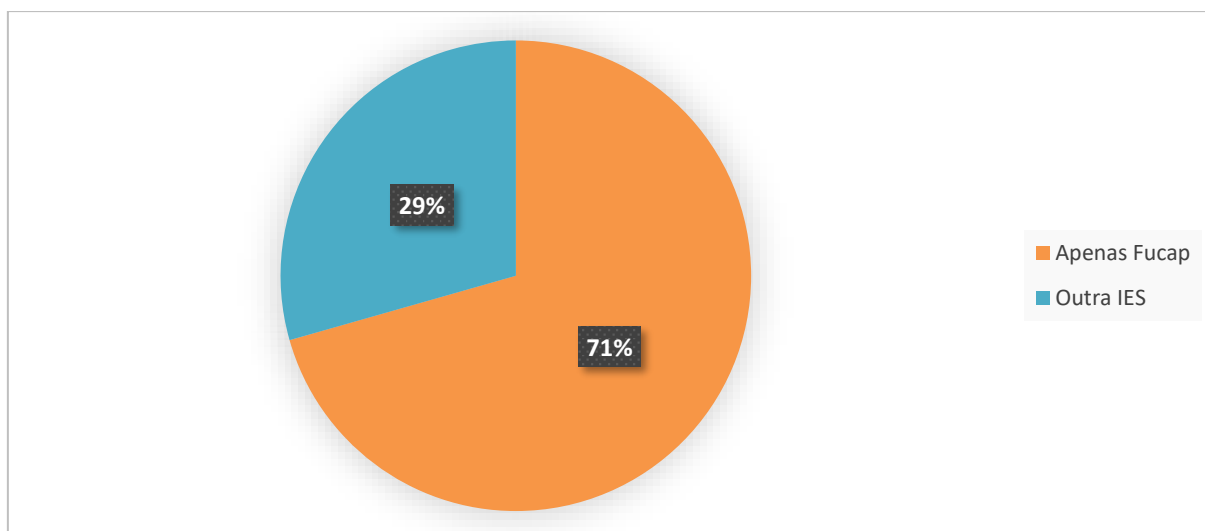
⁷⁶ Universidade Católica de Brasília.

⁷⁷ Centro Universitário Barriga Verde.

⁷⁸ Universidade do Vale do Itajaí.

⁷⁹ Nuvem de palavras criada gratuitamente no site <<https://wordart.com/>>.

Gráfico 31 – IES em que professores da IES campo de pesquisa atuam atualmente



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dos 29% que responderam lecionar em outras IES, a grande maioria leciona em instituições de cidades próximas, conforme relação a seguir:

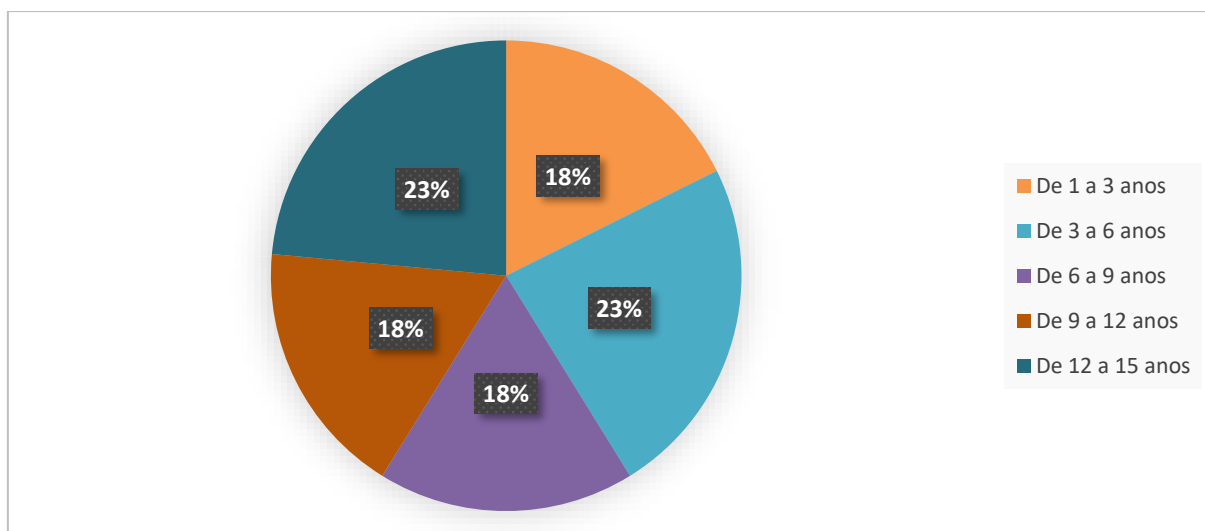
Quadro 10 – IES em que professores da IES campo de pesquisa atuam atualmente

IES	Cidade/UF	Nº de Professores
Estácio de Sá	Florianópolis/SC	1
Faculdades ESUCRI	Criciúma/SC	1
FASC	São José/SC	1
SENAC	Tubarão/SC	1
SENAI	Capivari de Baixo/SC	1
UNIASSELVI	Capivari de Baixo/SC	1
UNIBAVE	Orleans/SC	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto ao tempo de atuação na instituição pesquisada, a maioria, 10 (dez), 59%, possuem vínculo há menos de 9 anos; 3 (três), 18%, têm de 1 a 3 anos de casa; 4 (quatro), 23%, de 3 a 6 anos; e 3 (três), 18%, de 6 a 9 anos.

Gráfico 32 – Tempo de atuação dos professores na IES campo de pesquisa

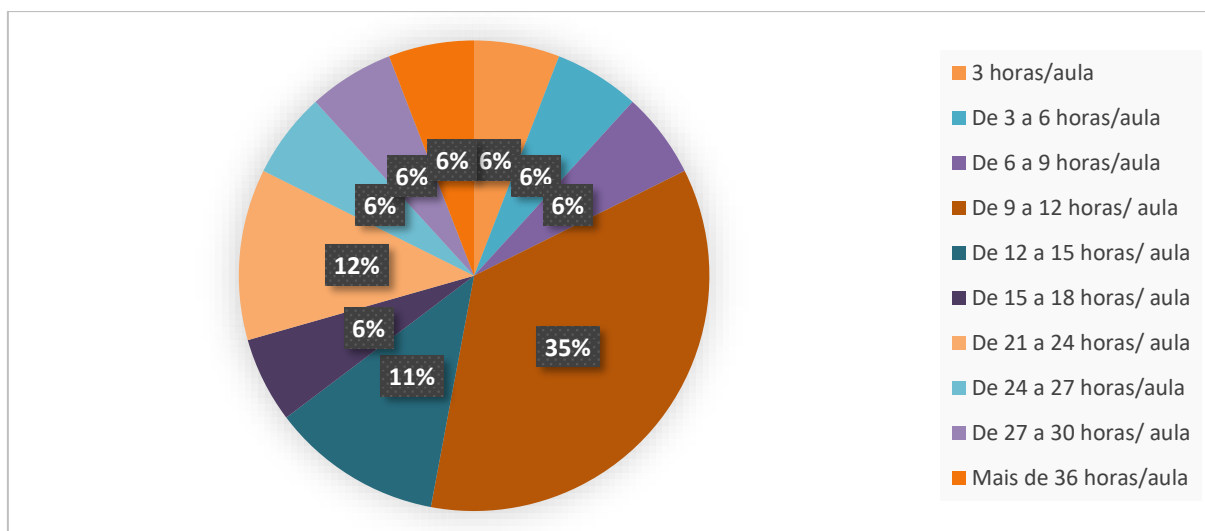


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com relação aos 7 (sete), 40%, que possuem mais de 9 anos de casa, 3 (três), 18%, têm de 9 a 12 anos e 4 (quatro), 23%, de 12 a 15 anos. Considera-se positivo o fato de a maioria possuir mais de 3 anos de casa, se considerado o fato de que o tempo de atuação em uma mesma IES reflete diretamente em sua atuação docente. Entre outros inúmeros fatores, há a questão da continuidade do trabalho pedagógico, comprometimento profissional, adaptação e o vínculo com os alunos, outros professores e com a comunidade. Por outro lado, este também pode ser um dos fatores geradores de resistência a mudanças e/ou inovações.

Além disso, os professores foram questionados sobre quantas horas por semana trabalham como docente. A maioria, 9 (nove), 53%, dos pesquisados trabalha até 12 horas por semana como professor; 1 (um), 6%, trabalha apenas 3 horas; 1 (um), 6%, de 3 a 6 horas; 1 (um), 6%, de 6 a 9 horas; e 6 (seis), 35%, de 9 a 12 horas/aula por semana.

Gráfico 33 – Horas por semana como docente dos professores da IES campo de pesquisa

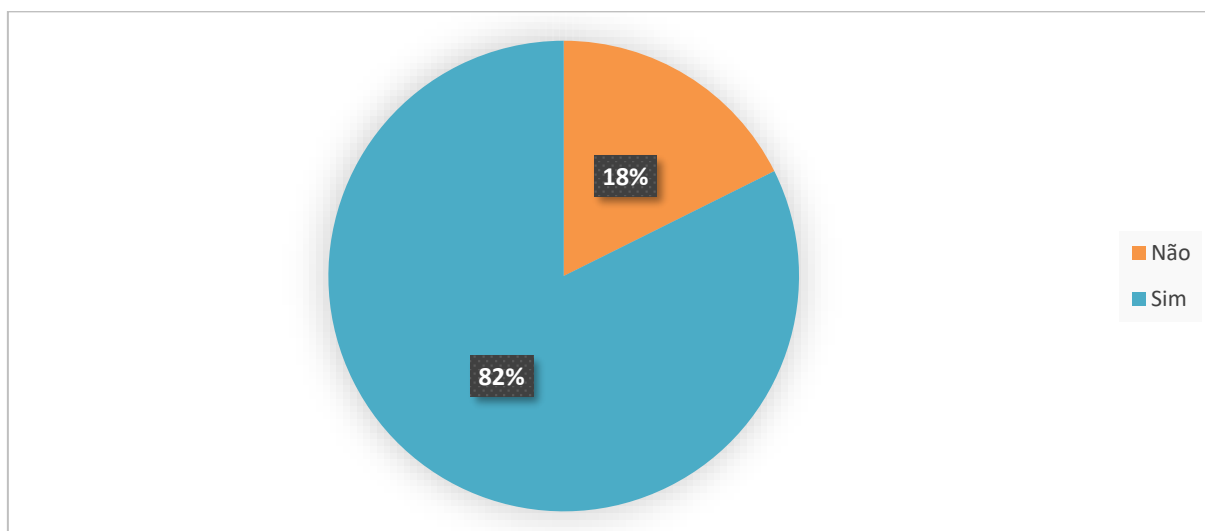


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No que diz respeito aos 8 (oito), 47%, que trabalham mais de 12 horas por semana como professor, 2 (dois), 11%, trabalham de 12 a 15 horas/aula por semana; 1 (um), 6%, de 15 a 18 horas; 2 (dois), 12%, de 21 a 24 horas; 1 (um), 6%, de 27 a 30 horas; e 1 (um), 6%, mais de 36 horas/aula.

Um dos motivos pelos quais a maioria dos professores não se dedica mais de 12 horas de aula por semana como docente está atrelado ao fato de que apenas 3 (três), 18%, não desenvolvem outras atividades além da docência, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 34 – Atividades profissionais além da docência dos professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A grande maioria, 14 (quatorze), 82%, dedica-se a outras atividades, além da docência. A seguir é apresentada a relação de atividades profissionais⁸¹ informadas pelos pesquisados:

Tabela 14 – Outras atividades profissionais dos professores da IES campo de pesquisa

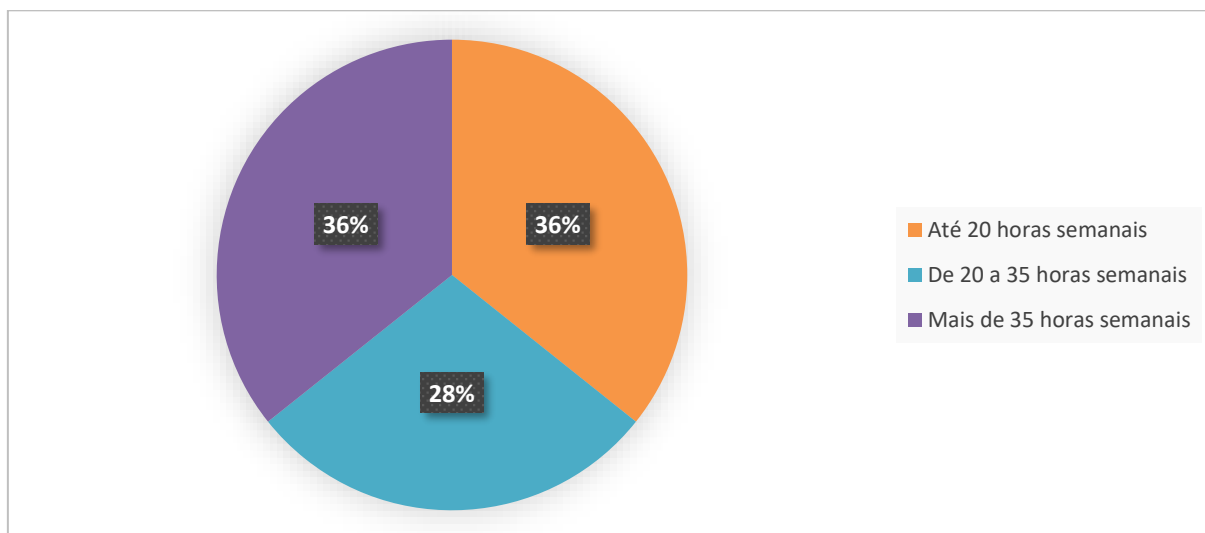
Atividades Profissionais	Nº de Professores
Assessor Industrial	1
Administrador	1
Consultor	5
Contador	1
Coordenador de Regulação	1
Empresário	3
Funcionário Público	1
Gerente Acadêmico	1
Gerente Administrativo	2
Líder de Produção	1
Professor Particular	1
Psicólogo Clínico	2
Psicólogo Institucional	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com essa relação de atividades profissionais e sua frequência entre os pesquisados, torna-se possível a elaboração da nuvem de palavras, onde o tamanho da fonte representa a quantidade de vezes que as referidas atividades profissionais foram mencionadas nas respostas.

⁸¹ Todas as atividades informadas foram convertidas para o sexo masculino como forma de padronizar os dados.

Gráfico 35 – Horas por semana dos professores da IES campo de pesquisa em outras atividades profissionais



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pelo Gráfico 36, percebe-se que 5 (cinco), 36%, informaram se dedicar até 20 horas semanais, enquanto 4 (quatro), 28%, de 20 a 35 horas e 5 (cinco), 36%, mais de 35 horas semanais.

Em um comparativo de forma individualizada dos 14 (quatorze) professores que responderam exercer outras atividades profissionais além da docência, observa-se a quantidade de horas por semana trabalhada como docente e a quantidade de horas em outras atividades profissionais de cada um, conforme a relação a seguir:

Quadro 11 – Outras atividades profissionais dos professores da IES campo de pesquisa

Horas por semana como docente	Horas por semana em outras atividades profissionais
De 3 a 6 horas/aula	Até 20 horas semanais
De 6 a 9 horas/aula	De 20 a 35 horas semanais
De 9 a 12 horas/ aula	Mais de 35 horas semanais
De 9 a 12 horas/ aula	De 20 a 35 horas semanais
De 9 a 12 horas/ aula	De 20 a 35 horas semanais
De 9 a 12 horas/ aula	Mais de 35 horas semanais
De 9 a 12 horas/ aula	Mais de 35 horas semanais
De 12 a 15 horas/ aula	Até 20 horas semanais
De 12 a 15 horas/ aula	Mais de 35 horas semanais
De 15 a 18 horas/ aula	De 20 a 35 horas semanais
De 21 a 24 horas/ aula	Até 20 horas semanais
De 21 a 24 horas/ aula	Até 20 horas semanais
De 24 a 27 horas/aula	Até 20 horas semanais
De 27 a 30 horas/ aula	Mais de 35 horas semanais

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O que foi constatado nesse comparativo é que a grande maioria dos pesquisados, 11 (onze), 79%, dedicam-se com maior carga horária a outras profissões que a de professor. Esse dado remete a algumas perguntas: trata-se de professores que exercem outras atividades profissionais, ou profissionais de outras áreas que exercem a profissão de professor? Dedicar maior carga horária a outras atividades significaria que para estes a ocupação docente seria secundária? Seria a sua renda em outras atividades abaixo do necessário para buscar na profissão de professor outra fonte de renda, seria o contrário, ou seria as duas situações em paralelo? Que implicações essa carga horária em outras atividades pode causar no envolvimento desse professor com o projeto de curso? Que influências esse fator pode causar na formação dos alunos? Estando alinhado com a realidade do mercado, como isso reflete em sua metodologia de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos?

Não está em questão se o objeto de pesquisa trata-se de docentes ou não, isso na opinião da pesquisadora é inegável e indiscutível. Porém, é inegável também que esses professores exercem por maior carga horária outras atividades profissionais. Levando em conta que trata-se de profissionais em sua maioria com relativa alta formação (76% de no mínimo nível de Mestrado), com renda familiar correspondente a Classe C (resposta de maior porcentagem, 29%) e terem avaliado em sua maioria a remuneração⁸² recebida para trabalhar em disciplinas EaD na IES campo de pesquisa como ruim a regular (53%), o fato de a maioria dedicar-se a outras atividades profissionais em paralelo à docência possui algumas hipóteses.

⁸² Apresentado na sequência.

Utilizando-se do que apontam as pesquisadoras Pimenta, Anastasiou (2002) e Gatti (2009) sobre a profissão docente, levantam-se algumas hipóteses de fatores extrínsecos e intrínsecos para essa escolha de dupla jornada profissional. Na possibilidade de essa decisão ter sido tomada por fatores extrínsecos, as influências seriam de aspectos econômicos, de ofertas no mercado de trabalho e prestígio e/ou status. Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais é positivo o vínculo, principalmente no caso de profissionais autônomos, da atuação docente à outra profissão, pois profissionalmente e socialmente isso pode proporcionar prestígio e/ou status em sua atividade paralela a de professor. Além do *status* como fator extrínsecos, há também a hipótese de que a opção pela dupla jornada profissional seja por fatores financeiros, como forma de complementar a renda familiar, o que vem sendo impulsionado principalmente com a expansão das IES privadas no cenário brasileiro. Quanto a fatores intrínsecos, a escolha pela carreira docente aliada à outra carreira seria por opção, ocorrendo devido às experiências de vida, formação profissional, identificação, interesses, habilidades, valores, traços de personalidade, influência de familiares e amigos, expectativas com relação ao futuro, etc. Neste sentido, quanto as hipóteses de motivos para a atuação docente em paralelo a outras atividades profissionais, o mais provável é a combinação dessas possibilidades levantadas, e não apenas uma de forma isolada. Não há como afirmar com exatidão os motivos desses professores pesquisados, já que não foi levantada essa questão no questionário aplicado, mas talvez, mesmo se questionado, a atividade de interpretar as respostas ainda seria complexa e praticamente impossível afirmar com certeza.

Quanto às consequências que essa carga horária em outras atividades possa causar na atuação docente, entre outras hipóteses, além da possível implicação no envolvimento do professor com o projeto de curso devido a não disponibilidade integral para a o planejamento das aulas, há também a dificuldade na formação continuada, realização de pesquisas, publicações, participação em eventos científicos, etc. devido principalmente ao fator tempo. Por outro lado, como influência positiva na formação dos alunos há a questão de que por estar inserido na profissão referente ao curso que leciona este professor tem maior bagagem para oferecer um aprendizado mais próximo à realidade do mercado de trabalho.

Levando em conta que esses professores atuam com contratos temporários de trabalho, trabalharem em regime horista, recebendo remuneração por hora aula, e que, como analisado, exercem poucas horas como docente na semana, exercer outras atividades remuneradas torna-se necessário (LACOMBE, 2005).

Os altos índices de desemprego⁸³ no Brasil, atrelados às altas taxas de absorção da informalidade⁸⁴ da População Economicamente Ativa (PEA) propiciam a busca de novas fontes de renda, muitas vezes, de forma a conciliar com a profissão que já exerce. Alguns por opção, outros por necessidade, o fato é que exercer a profissão docente de forma secundária à outra, ou vulgarmente falando, como um “bico”, não traz benefícios, tanto para este profissional em questão, quanto para o cenário educacional do país. Além das condições de trabalho, remuneração, pressões e stress que esses professores possam estar submetidos por possuir a profissão docente de forma secundária à outra, há também, a questão da impossibilidade de dedicação exclusiva a carreira docente, e concomitantemente, a limitação à dedicação em atividade de pesquisa científica de forma sistemática e participação de congressos, ou publicação em periódicos científicos. (LACOMBE, 2005)

4.2.2.1 A atuação dos professores da IES campo de pesquisa em disciplinas na modalidade EaD

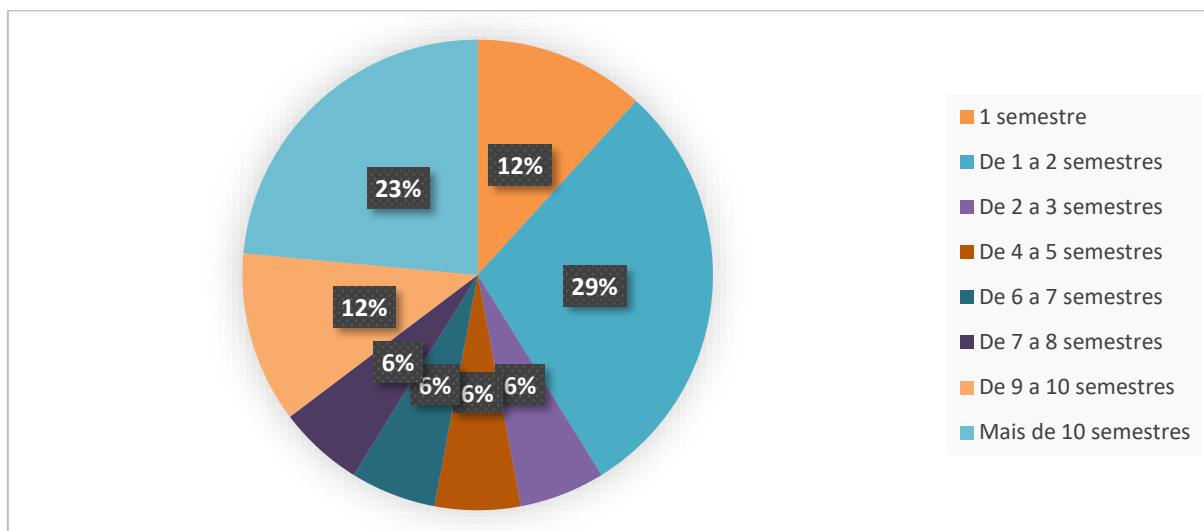
Apresentadas as singularidades de cada modalidade de ensino em capítulos anteriores, e levantados os dados referentes à experiência na docência, considera-se relevante neste momento voltar as atenções exclusivamente à experiência dos pesquisados em disciplinas EaD.

Questionados sobre quantos semestres já lecionaram em disciplinas a distância na Educação Superior, obtiveram-se os resultados demonstrados no Gráfico a seguir:

⁸³ O desemprego ficou em 12,6% no trimestre encerrado em agosto de 2017, o que corresponde a 13,1 milhões de desempregados segundo dados da PNAD Contínua, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2017).

⁸⁴ De um total de 1,3 milhão de trabalhadores que foram incorporados à população ocupada no segundo trimestre de 2017, 1 milhão foi absorvido pelo mercado informal, 43%. (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2017).

Gráfico 36 – Semestres que professores da IES campo de pesquisa já lecionaram em disciplinas a distância no Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

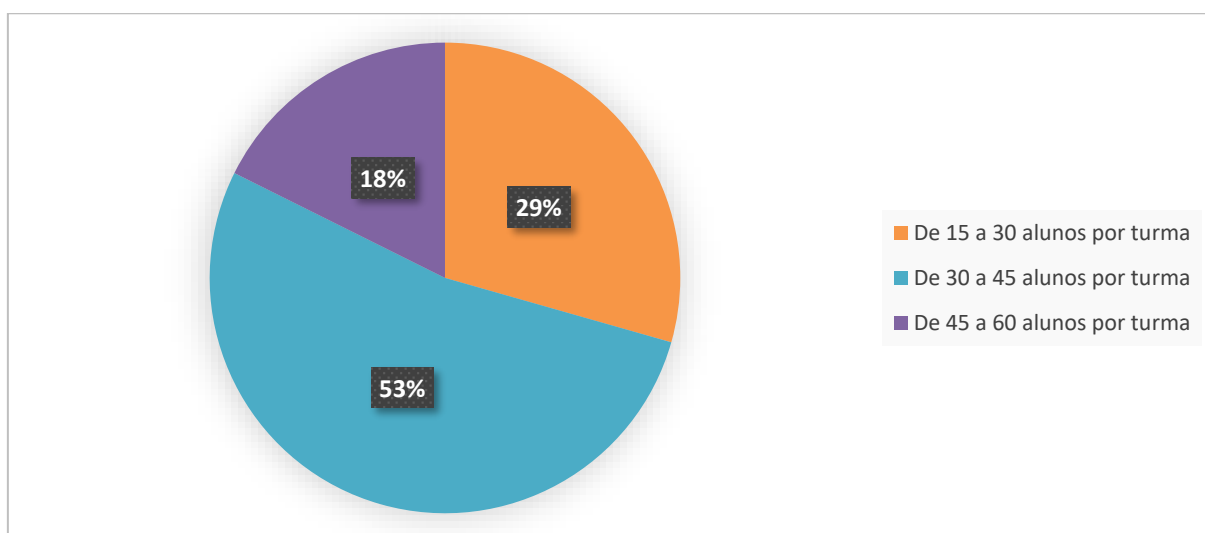
Dos 17 professores, 2 (dois), 12%, informaram ter lecionado apenas um semestre, o que significa que ao assumirem as disciplinas EaD na IES no semestre 2017/1 não possuíam experiência nessa modalidade (AVILA, 2012). Quanto aos demais, 5 (cinco), 29%, informaram ter ministrado disciplinas EaD de 1 a 2 semestres; 1 (um), 6%, de 2 a 3 semestres; 1 (um), 6%, de 4 a 5 semestres; 1 (um), 6%, de 6 a 7 semestres; 1 (um), 6%, de 7 a 8 semestres; 2 (dois), 12%, de 9 a 10 semestres; e 4 (quatro), 23%, mais de 10 semestres. A particularidade do tempo de experiência que esses professores possuem em disciplinas EaD está relacionada ao processo regulatório de possibilidade (BRASIL, 2001c), e principalmente à recentidade de expansão e evolução (BRASIL, 2016c) da oferta de disciplinas EaD em cursos superiores presenciais no país.

Este pouco tempo de experiência em disciplinas EaD, em termos de atuação, pode acarretar dificuldades, limitações e desafios a esse docente. Tratando-se de profissionais com relativa experiência na educação presencial (a maior porcentagem de respostas foi de 29% com experiência de 6 a 9 anos na educação superior), que recentemente depararam-se com o desafio de atuar em um contexto de afastamento temporal entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, há algumas possíveis dificuldades e limitações encaradas por estes, entre elas, adaptação e envolvimento com o PPC, já que o conteúdo ser trabalhado não é de sua autoria. Neste sentido, é possível que tenham sentido dificuldade em precisar trabalhar coletivamente e dar conta à necessária articulação entre os diferentes profissionais envolvidos, principalmente entre Professor Titular e Professor Assistente. Além disso, há a possibilidade de não familiaridade

com os recursos tecnológicos utilizados, as chamadas TIC, neste caso em específico, principalmente o sistema Sagah, o que teria entre outras consequências, a dificuldade de interação com os alunos, neste caso em relativo número.

A partir deste momento, analisam-se os pesquisados especificamente no que se refere à sua atuação nas disciplinas EaD nos cursos de graduação presenciais da IES campo de pesquisa no semestre 2017/1. Ao informarem o número médio de alunos por turma nas disciplinas a distância na IES campo de pesquisa no semestre 2017/1, foi possível obter o seguinte resultado apresentado no Gráfico a seguir.

Gráfico 37 – Número de alunos em média por turma nas disciplinas EaD na IES campo de pesquisa



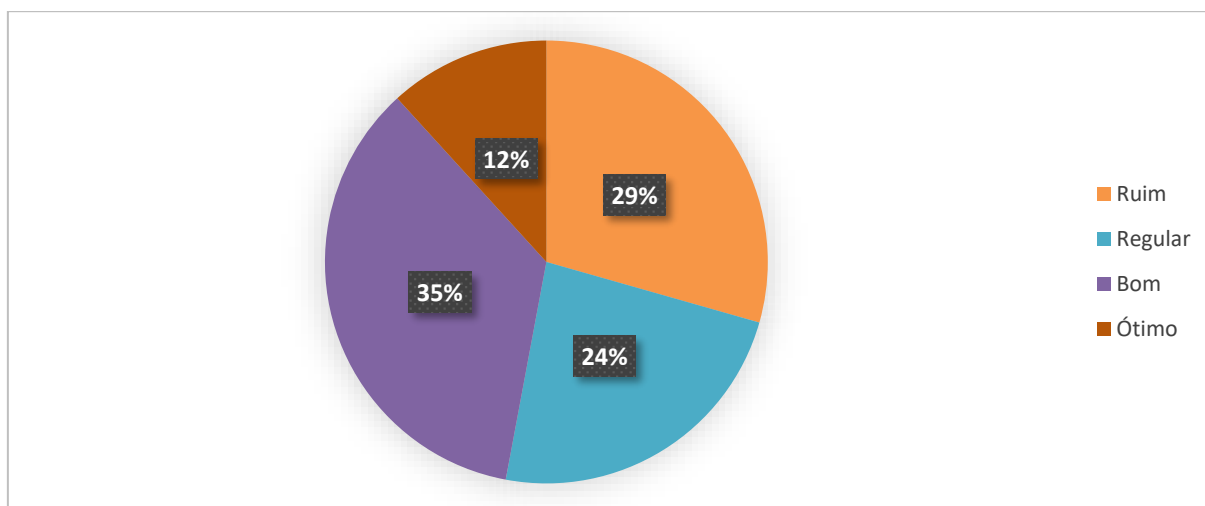
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De 15 a 30 alunos por turma foi a média informada por 5 (cinco), 29%, dos pesquisados e 3 (três), 18%, informaram de 45 a 60 alunos por turma. A maioria, 9 (nove), 53%, teve de 30 a 45 alunos por turma, o que além de remeter a Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010) quanto ao cenário docente na educação superior, em que as novas tecnologias permitiram uma transferência de funções da categoria técnico administrativa para os docentes, remete também a Mill, Santiago e Viana (2008) especificamente quanto a docência na modalidade EaD, e ao último Censo publicado sobre a EaD (ABED, 2017), que mencionado anteriormente, que, em nível nacional, a maioria dos tipos de cursos a distância apresentou organização dos alunos em grupos de 31 a 50 alunos.

Quanto ao quesito remuneração para trabalhar em disciplinas a distância na IES campo de pesquisa, no semestre 2017/1, a maioria, 9 (nove), 53%, classificou de ruim a regular,

dado que reflete a insatisfação da maior parte, o que pode interferir negativamente na atuação docente, em seu comprometimento com o PPC, e em sua capacidade financeira de continuidade de formação.

Gráfico 38 – Avaliação dos professores quanto à remuneração recebida para trabalhar em disciplinas EaD na IES campo de pesquisa

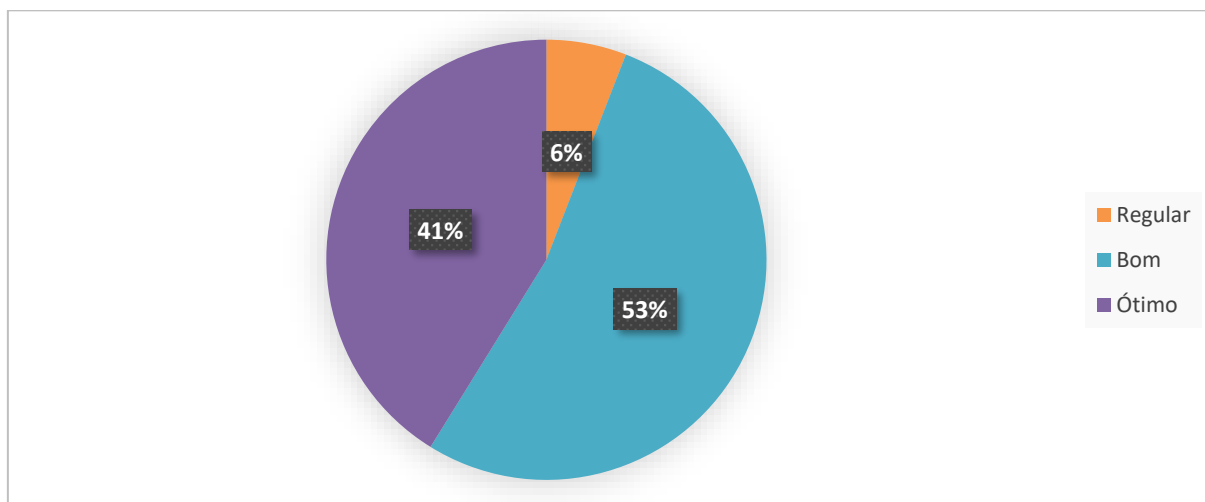


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pode-se perceber, através do Gráfico 39, que 2 (dois), 12%, classificaram como ótimo; 6 (seis), 35%, como bom; 4 (quatro), 24%, como regular; e 5 (cinco), 29%; como ruim. Considerando a titulação dos pesquisados de maioria mestres e experiência na Educação Superior, é comum que a expectativa de retorno financeiro seja mais satisfatória. Atrélado a esses fatores está a carga horária semanal reduzida e a alta média de alunos por turma (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008), refletindo diretamente na insatisfação dos professores (LACOMBE, 2005).

Os pesquisados foram convidados a se auto avaliarem como docentes nas disciplinas EaD tendo como referência o semestre 2017/1. A maioria avaliou seu desempenho positivamente.

Gráfico 39 – Autoavaliação dos professores da IES campo de pesquisa nas disciplinas EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Verifica-se que 7 (sete), 41%, autoavaliaram-se como desempenho ótimo; 9 (nove), 53%, como bom; e apenas 1 (um) como regular.

Solicitados a compararem o trabalho docente em disciplinas a distância com disciplinas presenciais, cada pesquisado, de acordo com sua percepção, apontou pontos negativos e positivos.

Quanto aos **pontos negativos** de se trabalhar com disciplinas a distância, comparadas a disciplinas presenciais, os pesquisados fizeram as seguintes colocações:

Dificuldade de acompanhar o desenvolvimento do educando de maneira integral, Velocidade da comunicação sobre dúvidas em horário que não de aula. Mais energia dispensada para otimizar o fato temporal. (Professor 1)

Dificuldade dos alunos na leitura e interpretação dos conteúdos e exercícios. (Professor 2)

Empenho do acadêmico em cumprir suas atividades. (Professor 3)

Poucas práticas. (Professor 4)

A falta de comprometimento do aluno com prazos que gera dificuldades em todo o processo de aprendizagem, alguns temas mais complexos exigem explicações mais específicas para o aluno compreender e a falta de maior interação/troca de experiências entre alunos e professores. (Professor 5)

Resistência do aluno já que são alunos de um curso presencial com a inserção de disciplinas EaD, dificuldades na correção das atividades descritivas. (Professor 6)

A falta de integração entre professores e alunos e falta de troca de experiências. (Professor 7)

Engajamento dos alunos. (Professor 8)

Pouco tempo para interação e troca de experiências, leituras e aprendizagens. (Professor 9)

Forma de avaliação *online* e estimular o aluno a ter responsabilidade de estudo. (Professor 10)

Salário, falta de estudo pelos alunos do material *online*, encontros com muito conteúdo a ser trabalhado. (Professor 11)

A questão cultural do aluno em separar o que é ser aluno e estudante. (Professor 12)

A dificuldade em administrar o impacto causado nos alunos, visto que os mesmos estão acostumados com disciplinas presenciais. Acredito que se for uma turma que já se matricula sabendo da disciplina a distância, o resultado é diferente. (Professor 13)

Pouco tempo para debates mais profundos acerca de temas importantes. (Professor 14)

Envolvimento do aluno na disciplina, como, por exemplo, realizar as leituras *a priori* [sic] à aula. (Professor 15)

Para mim não há diferença e sim no interesse do aluno. (Professor 16)

Sistema novo, não há cultura na região de ensino a distância. (Professor 17)

Cada uma das respostas foi interpretada pela pesquisadora, categorizadas e agrupadas. Com essa relação, no intuito de otimizar a análise, foi elaborado um gráfico com a porcentagem das expressões encontradas nas respostas como pontos negativos, e conseguinte, uma nuvem de palavras foi criada. Entre as expressões mais encontradas nas respostas como pontos negativos foram:

Figura 3 – Pontos negativos de se trabalhar com disciplinas EaD, segundo os professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O que foi maior motivo de queixa dos professores tem relação com a falta de comprometimento dos alunos nas disciplinas EaD, observado na resposta de, no mínimo, 6 (seis) pesquisados (28%). Visto que, conforme afirma Preti (1997) um dos traços fortes, distintivos e centrais da modalidade EaD é a capacidade de viabilizar a construção da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem, este é um fator a se voltar a atenção e que interfere completamente na atuação do professor. Vale ressaltar que trata-se de alunos habituados a metodologia presencial já que estão matriculados neste modalidade, e essa falta de comprometimento pode ter relação com a não autonomia que os mesmos possuem nas demais disciplinas do semestre. Além disso, o fator tempo, ou melhor, a falta dele para trabalhar a quantidade de conteúdo em sala também foi percebida em, no mínimo, 3 (três) respostas (18%). Considerando que trata-se de disciplinas previamente planejadas, com a relação de conteúdos a serem trabalhados com datas já pré-determinadas de forma engessada, onde não há autonomia para o professor, principalmente o assistente, de alterar esse conteúdo e respectivamente o cronograma, corre-se o risco de que devido a isso, não haja um aprofundamento maior nas leituras e discussões e as atribuições do professor não serem em tempo hábil. Foram percebidas também, em, no mínimo, 2 (dois) momentos, 12% como pontos negativos respostas que remetiam à falta de troca de experiências, muito provavelmente devido ao fato de o professor ter menos contato com o aluno em sala de aula nessas disciplinas EaD, um encontro por mês, e além disso, os alunos terem menos tempo de convívio entre eles. A dificuldade de mudança de cultura também foi encontrada em, no mínimo, 2 (duas) respostas (12%), muito provavelmente em função de o aluno cursar apenas uma disciplina a distância a cada semestre, com uma aula presencial por mês, e as demais disciplinas continuarem sendo ofertadas e cursadas presencialmente, com encontro em sala uma vez na semana. Sendo a EaD uma modalidade singular, é compreensível que haja algumas relutâncias e dificuldades de adaptação dos envolvidos, principalmente professores e alunos, uma vez que estão inseridos em outra modalidade, a presencial.

Quanto aos **pontos positivos**, levantados pelos professores, para se trabalhar com disciplinas a distância comparados a disciplinas presenciais, obtiveram-se:

Aprendizagem ativa - aluno protagonista, comunicação aberta, professor facilitador, autonomia do aluno, quando bem despertada, suporte de sistema para conteúdo (preparação de dinâmicas, não de seleção de conteúdos). (Professor 1)

Gestão do tempo; utilização de novas ferramentas. (Professor 2)

Atitude proativa do acadêmico. (Professor 3)

Comprometimento dos alunos. (Professor 4)

O acesso virtual oferece mais flexibilidade para todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem. (Professor 5)

Leitura obrigatória. (Professor 6)

A capilaridade do ensino. (Professor 7)

Agilidade e foco. (Professor 8)

Autonomia intelectual que o aluno precisa desenvolver. (Professor 9)

Praticidade de tempo e acesso a tecnologias. (Professor 10)

Menor desgaste do professor em sala de aula, material didático de boa qualidade. (Professor 11)

Ritmo e disponibilidade do aluno. (Professor 12)

Mais tempo para os alunos e adaptação com o cenário econômico. (Professor 13)

Flexibilidade de tempo para os acadêmicos. (Professor 14)

O aluno tem a possibilidade de gerenciar o próprio aprendizado. Dias disponíveis para tirar dúvidas de maneira particular. (Professor 15)

Para mim não há diferença e sim no interesse do aluno. (Professor 16)

Sistema novo e é uma realidade o sistema virtual. (Professor 17)

Assim como foi feito anteriormente com os pontos negativos, com as respostas referentes aos pontos positivos na percepção dos professores foram elaborados um gráfico e uma nuvem de palavras, onde, mais uma vez, cada resposta foi interpretada pela pesquisadora, resumida em expressões e agrupadas. Entre as expressões mais encontradas nas respostas como pontos positivos, têm-se:

Figura 4 – Pontos positivos de se trabalhar com disciplinas EaD, segundo os professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na percepção dos pesquisados, foi apontado como positivo, entre outros fatores, o fator tempo, especificamente seu melhor aproveitamento, observado em, no mínimo, 6 (seis) respostas (35%), já que a maioria do tempo que seria desprendido em sala de aula para trabalhar os conteúdos com os alunos de forma mais minuciosa é substituído pelo acesso online do aluno, de onde estiver, ao material no AVA, Sagah, e as aulas presenciais acabam sendo voltadas a sanar dúvidas e aplicar atividades e avaliações. Além disso, o fato de o aluno ser o protagonista nesta modalidade foi apontado 5 (cinco) vezes (29%) como positivo, refletindo os casos em que há adaptação e identificação do aluno a modalidade, e porque não dizer, maturidade e disciplina, para aproveitar positivamente sua autonomia já que compete a ele a decisão dos momentos de estudo *online*. Foram identificadas também, no mínimo, 2 (duas) vezes cada, 12%, respostas que remetiam a importância da mudança, como: adaptação à nova realidade, flexibilidade e novas tecnologias, que têm ligação direta com a era digital que tem influenciado em diferentes áreas, principalmente a profissional e, concomitantemente a educacional.

Em um comparativo do que foi respondido sobre pontos positivos e negativos foram encontradas algumas respostas que remetiam ao mesmo fator, que por vezes foi apontado como potencialidade por alguns e em outras como fator crítico.

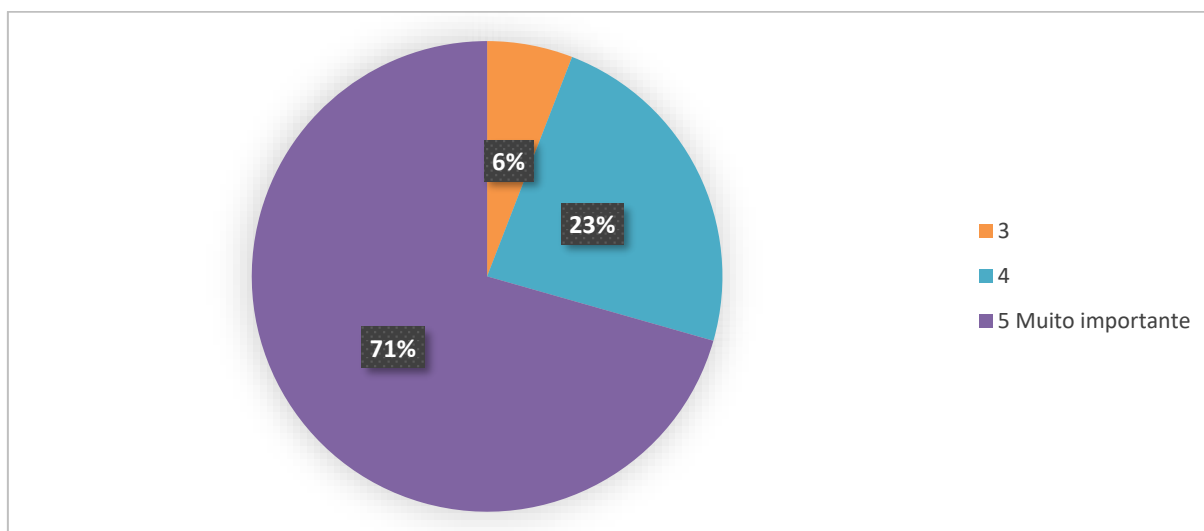
Quadro 12 – Comparativo entre pontos positivos e negativos na oferta de disciplinas EaD na IES campo de pesquisa

PONTOS POSITIVOS	Nº	%	PONTOS NEGATIVOS	Nº	%
Adaptação à nova realidade	2	12%	Mudança de cultura	2	12%
Comprometimento do aluno	1	6%	Comprometimento do aluno	6	35%
Comunicação aberta	1	6%	Comunicação com aluno	1	6%
Menor desgaste do professor	1	6%	Energia dispensada	1	6%
Otimização do tempo	6	35%	Pouco tempo	3	18%
			Muito conteúdo	1	6%
			Poucas práticas	1	6%
			Troca de experiências	2	12%
Protagonismo do aluno	5	29%	Acompanhar o aluno	1	6%
			Dificuldade dos alunos	1	6%
Flexibilidade	2	12%	Avaliação <i>online</i>	1	6%
Leitura obrigatória	1	6%	Salário	1	6%
Material didático	1	6%			
Novas tecnologias	2	12%			
Suporte de sistema	1	6%			

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com Belloni (2005, p. 192): “A educação a distância tem, pois, de ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla: a da integração das TIC nos processos educacionais como meio de democratizar o acesso a uma verdadeira formação emancipatória”. E quanto as TIC, na oferta de disciplinas EaD na IES capo de pesquisa, os professores classificaram, em uma escala de 1 a 5, a importância do uso de tecnologias na educação, e a maioria, 12 (doze), 71%, classificaram com escala máxima.

Gráfico 40 – Importância do uso de tecnologias na Educação para os professores da IES campo de pesquisa

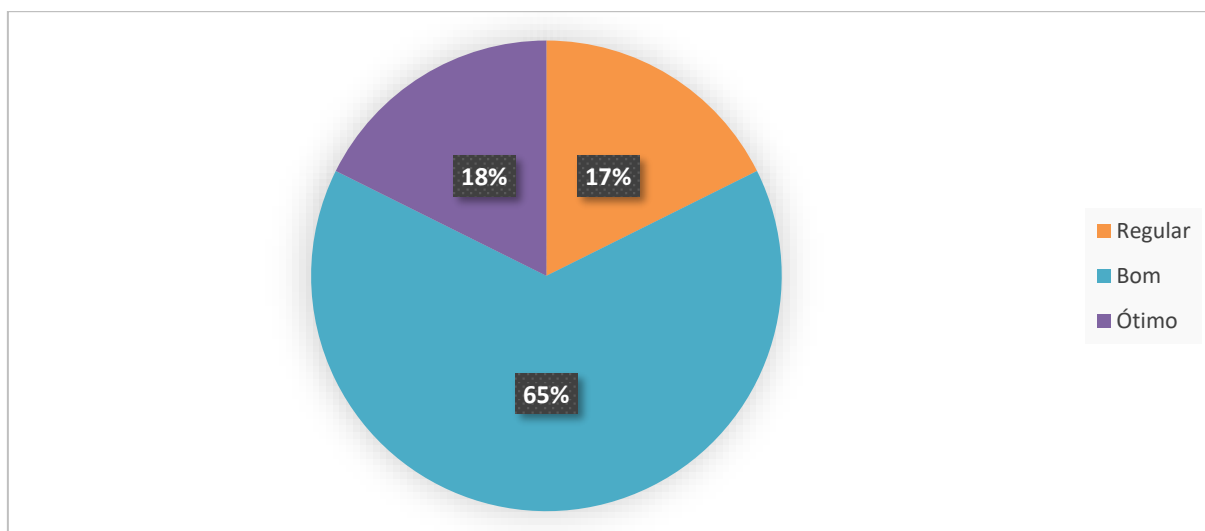


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É possível observar que 4 (quatro), 24%, classificaram com escala 4 e apenas 1 (um), 6%, com escala 3.

Tendo em vista a classificação dada às TIC, passou-se a avaliar em seguida, especificamente, a tecnologia utilizada na oferta de disciplinas EaD da IES, o sistema Sagah.

Gráfico 41 – Avaliação do sistema Sagah pelos professores da IES campo de pesquisa

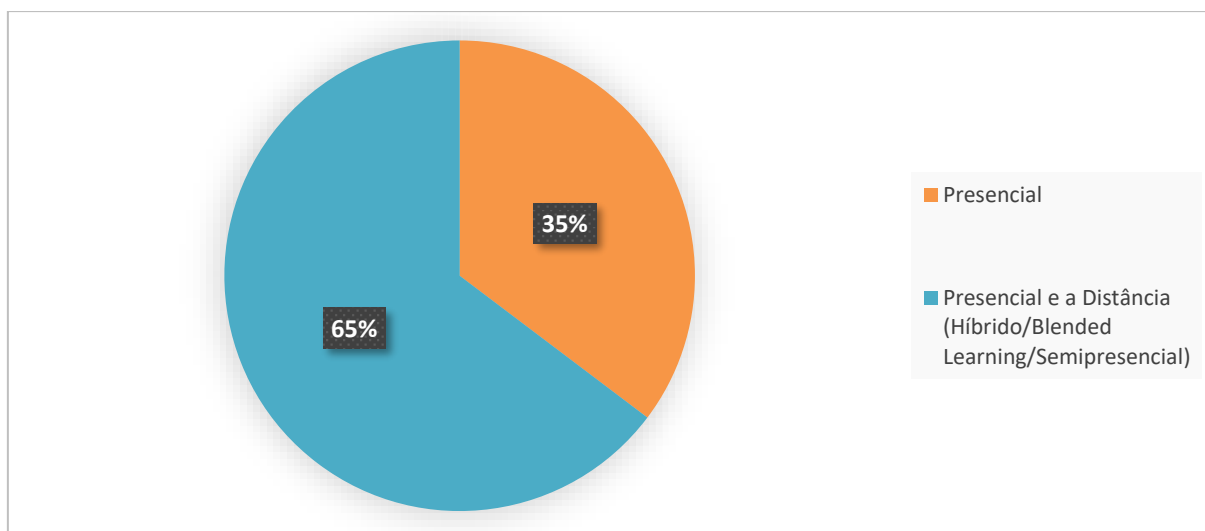


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O sistema foi avaliado, em sua maioria, como bom, 11 (onze), 65% dos participantes; 3 (três) avaliaram como ótimo, e o mesmo número de professores avaliou como regular. Entre os que classificaram o sistema Sagah como regular, não conta aquele que classificou as TIC com escala 3.

Questionados sobre qual modalidade de disciplinas preferem trabalhar, nenhum informou preferir trabalhar em disciplinas 100% EaD.

Gráfico 42 – Modalidade preferida professores da IES campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto a relutância pela modalidade EaD:

[...] esta posição é provocada, entre outros motivos, pela falta de motivação e pela frustração, decorrentes de vários obstáculos como: falta de prontidão tecnológica e consequente atitude face à tecnologia; estilo de ensino inadequado; ausência de incentivos organizacionais que compensem o trabalho extra; a ideia ainda existente em muitos professores de que o ensino online não se compara ao ensino presencial, evidenciando preconceitos relacionados com o menor valor do ensino online. (MARTINHO; JORGE, 2016, p. 176)

Verifica-se que 6 (seis), 35%, preferem disciplinas presenciais e a maioria, 11 (onze), 65%, em disciplinas com a junção da modalidade presencial e a distância, também denominado como ensino semipresencial (KEMCZINSHI et al., 2000; MORAN, 2002), híbrido (CHRISTENSEN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), bimodal (SCHERER, 2005) e *Blended Learning* (HORN; STAKER, 2015; TORI, 2009).

Ao término dos questionamentos, os pesquisados posicionaram-se sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. Inicialmente, apresentar-se-ão as posições favoráveis a esta modalidade de disciplina no contexto presencial:

Interessante pelo fato de ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior, considerando que alguns alunos são impossibilitados de estarem todos os dias em sala de aula. O aluno que se dá conta do quão é importante que ele gerencie seu aprendizado a partir das tecnologias disponíveis, certamente consegue ter um aproveitamento bastante grande nas disciplinas que cursará na modalidade EAD. (Professor 15)

A oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais é uma realidade que acredito não deixará de existir, apenas irá se aperfeiçoar. (Professor 2)

Indispensável, em face do uso cada vez mais onipresente da tecnologia. (Professor 3)

Existem ótimas opções. (Professor 4)

Importante. (Professor 16)

Realidade. (Professor 8)

Uma inovação. (Professor 9)

Além de cumprir a legislação, a oferta de 20% EaD é necessária para não isolar o aluno da modalidade e de toda a evolução das TIC's [sic], para o Futuro da Educação e das Competências Necessárias. O processo de mudança, falando em gestão, é sempre doloroso tanto para professor e aluno, por isso o apoio pedagógico é fundamental. Por isso, a IES aposta no híbrido, pois o apoio presencial para o aluno que cursa disciplinas EaD no curso presencial escolhido é essencial para iniciar a compreensão do conceito de *heutagogia*.⁸⁵ (Professor 1)

As posições totalmente favoráveis a disciplinas EaD estão relacionadas entre outros fatores a um dos principais argumentos do governo para apostar na EaD (BRASIL, 2006a): a ampliação de acesso ao ensino superior por parte dos alunos. Além disso, o aproveitamento que pode haver por parte do aluno através de sua autonomia também foi mencionado, assim como a importância de familiarizar o aluno, em sua atividade acadêmica, à tecnologia.

Nesta mesma percepção favorável, com ressalva ao fato de ser uma novidade e que está em fase de adaptação, obtiveram-se as seguintes respostas:

Entendo que é uma transição e, para as turmas novas, os problemas serão minimizados. (Professor 12)

No momento estamos em fase de adaptações. (Professor 13)

Ainda de forma otimista quanto à oferta de disciplinas EaD em cursos de graduação presenciais, porém, com ressalvas, obtiveram-se:

Considero importante, pois é uma tendência mundial, porém nada substitui a troca de experiências ocorrida nas aulas presenciais. (Professor 7)

Boa opção, desde que não diminua o salário do professor. Durante o curso, os alunos alegam que contrataram curso com aulas presenciais, demonstrando-se insatisfeitos com a modalidade híbrida, muitas vezes confundida com a distância. (Professor 11)

Acredito que a EaD seja viável e eficiente, no entanto, deve ser 'vendida' ao aluno desde o momento em que ele entra no curso. Deve estar clara para o aluno a forma como ele vai receber o curso no decorrer do período em que estará cursando, sem mudanças na forma no meio do curso. (Professor 6)

⁸⁵ Do grego: *heuta* – auto + *agogus* – guiar. Propõe um processo educacional no qual o estudante é o único responsável pela aprendizagem, sendo um modelo alinhado à TIC e às inovações de *e-learning*.

As ressalvas estão em consonância com o que foi obtido ao longo da pesquisa, como a falta de maior contato entre os alunos e entre os alunos e professores, resultando em menor, ou nula, troca de experiências. Além disso, as advertências apresentaram preocupação a possível insatisfação do aluno que quando iniciou o curso ainda não havia a oferta de disciplinas EaD, e que dessa forma, não tenha sido avisado antecipadamente. Entre os 17 (dezessete) pesquisados, apenas 1 (um) preferiu não se posicionar e limitou-se a responder:

Sem comentários (Professor 14).

Além de posicionamentos a favor, e posicionamentos com ressalvas, obtiveram-se também algumas sugestões:

Acredito ser válida a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, no entanto é necessário muito cuidado na escolha das disciplinas. Penso também ser preciso realizar um sólido processo de conscientização nos acadêmicos das vantagens de ter algumas disciplinas em EaD. Seria interessante analisar a possibilidade do aluno escolher, na matrícula, a modalidade que prefere cursar determinadas disciplinas, se presencial ou a distância. Teria um número mínimo e máximo para turmas em cada uma das modalidades, sendo possível ter as mesmas turmas presenciais e de EaD de forma simultânea. (Professor 5)

Deveriam ser ofertadas apenas disciplinas de cunho básico. (Professor 10)

O mesmo deve ser ofertado em disciplinas que não sejam base de cada curso. (Professor 17)

As sugestões são variadas, e referem-se tanto à questão de trabalhar a conscientização dos acadêmicos, quanto a possibilidade de o aluno escolher na matrícula a modalidade que prefere cursar determinadas disciplinas. Além disso, as duas últimas sugestões remetem à questão levantada no capítulo 2, quanto aos critérios de escolha de disciplinas EaD em cursos presenciais.

Além disso, no momento da implantação das disciplinas EaD, além da resistência dos alunos, que não foram avisados antes de ingressarem no curso, a resistência inicial maior foi dos professores que acreditavam que desta forma estariam “perdendo” a disciplina e/ou por acreditar que sua disciplina seria “muito importante” para ser ofertada a distância. Quanto a essa resistência do corpo docente, devido a questão do pré-conceito, onde o professor acredita que a modalidade EaD desqualifica ou desvaloriza o seu trabalho, o professor pode vir a ter a impressão de que os critérios de escolha das disciplinas EaD possam sinalizar que para a IES sua disciplina teórica/conceitual seja menos importante que as disciplinas técnicas. Conhecendo a natureza de sua disciplina, os professores sabem da sua importância podem ter uma outra

concepção de validade do conhecimento científico diferente desse que privilegia o saber fazer/aprender a fazer – cunho prático. Podem ser considerados também outros fatores que geram essa resistência: além do receio à mudança, há também o temor da diminuição de carga horária e consequente redução salarial. Inclusive, o fator resistência dos professores na EaD e, especificamente, na “invasão silenciosa dos 20%⁸⁶”, é tratado por Segenreich (2006, 2009). A resistência que esses professores possam vir a ter quanto às TIC afeta diretamente a percepção dos mesmos com relação às disciplinas EaD. Além disso, conforme supracitado, a IES utiliza-se do que chama de metodologia ativa, o método *Peer Instruction*, para a oferta de disciplinas EaD em seus cursos presenciais. Apesar de ainda não ter implantado (no semestre 2017/1) essa metodologia aprendizagem ativa de forma fiel⁸⁷, torna-se relevante destacar que o que esta forma de ensino prioriza é, não por acaso, o mesmo que a EaD, a autonomia do aluno.

O que torna inoportuno questionar, após o que fora apresentado sobre a atuação docente neste contexto, o que há de autonomia, de fato, desses professores? Entre as avaliações aplicadas ao longo do semestre apenas a avaliação final é de elaboração do professor titular e assistente, em conjunto. Quanto ao conteúdo/material didático, apesar de o professor titular ter a opção de desenhar a disciplina selecionando os conteúdos disponíveis na plataforma, nem o professor titular, muito menos o assistente, são os responsáveis pela elaboração deste conteúdo os quais precisam realizar a mediação didático-pedagógica. Além disso, a dinâmica de quais conteúdos da disciplina, de sequência e quantidade destes conteúdos chegam ao professor assistente já pré-determinados através de plano de ensino pronto e cronograma inflexível da plataforma. De acordo com as funções do professor assistente na IES campo de pesquisa, conforme já constatado anteriormente, corresponde ao que temos na literatura como funções de tutor (MENDOZA et al., 2010) e consequentemente, tem o mesmo grau de autonomia que este, praticamente nula.

Concluídas a apresentação e a análise dos dados coletados, no próximo capítulo pretende-se apresentar a síntese das principais conclusões desta investigação em consonância com os objetivos estabelecidos, complementarmente apresentar as limitações e importância do estudo, assim como indicar propostas para novos estudos.

⁸⁶ Forma como a autora caracteriza o movimento de oferta de 20% EaD em cursos presenciais.

⁸⁷ Conforme já mencionado a IES campo de pesquisa fez adaptações para implantar a metodologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo não significa o término, momento estanque de uma pesquisa metodologicamente organizada, mas é apenas mais um instrumento que anuncia um horizonte desafiador, um horizonte que indica a extrema urgência de estudos mais aprofundados sobre o professor de disciplinas a distância em um contexto de cursos presenciais.

Com esta investigação buscou-se “compreender o perfil dos professores que trabalham nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais em IES privada”, assim formulou-se a questão de pesquisa: “qual o perfil de formação e funções dos professores que atuam em disciplinas na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais de uma IES privada da região sul de Santa Catarina?” Complementarmente, o estudo apoiou-se em três objetivos específicos que serão desenvolvidos ao longo desta sessão, apresentando a síntese das principais considerações do estudo.

No desenvolvimento da dissertação ora apresentada, focalizaram-se dois aspectos centrais quanto ao perfil docente dos pesquisados: atuação (disciplinas ministradas, experiência profissional, carga horária de trabalho, número de alunos por turma, remuneração, apoio institucional, avaliação e autoavaliação na EaD) e formação (inicial e continuada).

Para compreender e situar historicamente o perfil dos professores que trabalham nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais e atender ao primeiro objetivo específico que consistia em “mapear estatisticamente a Educação Superior no Brasil com relação às suas modalidades e o perfil docente”, escolheu-se primeiramente debruçar-se sobre a literatura e levantamentos estatísticos referentes à Educação Superior no Brasil em suas diferentes modalidades, presencial e a distância, de forma separada, para, por conseguinte, voltar a investigação quanto à integração entre ambas.

Quanto à Educação Superior no Brasil, chamou-se atenção sobre o seu crescimento, referente ao número de matrículas nos últimos dezesseis anos (199%), porém, com ressalva para a estagnação desse crescimento nos últimos anos, principalmente de 2015 para 2016, que teve a menor variação registrada na série histórica do Censo INEP desde 1992, já que o número de matrículas teve crescimento de apenas 0,3%, entretanto, só apresentou porcentagem positiva devido ao crescimento do ensino a distância (registrou uma expansão de 7% no mesmo período). Como apresentado, as projeções indicam um cenário preocupante para o Ensino Superior, devido, entre outros fatores, à retirada dos recursos lucrativos oriundos da exploração do pré-sal para investimentos em educação e saúde e a aprovação da PEC nº 55/2016, visto que,

nesta última, a partir de 2018 os investimentos mínimos para educação (e saúde) deixam de crescer proporcionalmente à receita do país e passam a ficar congelados, corrigidos apenas pela inflação do ano anterior.

A modalidade a distância na Educação Superior brasileira sofreu influência das políticas públicas de expansão da rede de Educação Superior em função, sobretudo, das variadas iniciativas do governo no intuito de atingir a meta estabelecida pelo PNE para o período 2001–2010 de prover, até o final da década, a oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (a proporção de jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de 9,1% no ano de 2001 e atingiu apenas 18,7% em 2010). Além disso, o fato de o PNE ter estabelecido a exigência em nível superior para todos os professores da educação básica exerceu pressão também na expansão da formação desses docentes.

Entre o período de 2009 a 2015, o salto da EaD foi de 66% contra 29% do presencial. Se cruzada a história das modalidades presencial e a distância, nota-se no passado a coexistência de duas formas de ensino que pareciam seguir por caminhos paralelos, no entanto, nas últimas décadas têm se aproximado ao ponto de deste encontro nascer uma modalidade híbrida de educação que combina, em seu modelo de ensino-aprendizagem, aulas presenciais e aulas virtuais intercaladas. Desta integração surge uma nova modalidade com diferentes denominações (*blended learning*, ensino híbrido, semipresencial, bimodal, ensino misto, etc.) e entre suas possibilidades há a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais (20%). Desde 2004, quando foi aberta a possibilidade de oferta da modalidade semipresencial para diferentes IES, percebe-se uma tendência de sua crescente utilização, principalmente nas instituições privadas. A publicação da Portaria MEC nº 1.134/2016 trata essa prática com o termo “semipresencial”, mantendo a regulamentação da anterior (Portaria nº 4.059/2004) em sua maioria, porém, altera no sentido de que, tendo a IES ao menos um único curso credenciado para EaD, poderá ofertar disciplinas a distância em todos os demais. Devido à recentidade da publicação, não foram encontrados estudos que tratam dos impactos dessa mudança na regulamentação no Ensino Superior presencial. Além disso, tratou-se também dos critérios de escolha de disciplinas, na grade curricular dos cursos presenciais, a serem ofertadas a distância, sendo que apenas uma pesquisa foi encontrada apresentando os critérios utilizados pela IES pesquisada para a implantação de disciplinas EaD em seus cursos presenciais. Mas o mais preocupante foi a constatação de que, nos aparatos legais dessa integração de modalidades, em nenhum momento encontra-se menção quanto aos critérios a serem utilizados.

Após estes recortes que remetem ao contexto no qual se situava o objeto de pesquisa, e que embasam a análise de seu perfil, o próximo desafio foi o de mapear o momento histórico e social no qual o docente da Educação Superior está inserido atualmente através de dados estatísticos tanto com relação à sua atuação quanto à sua formação.

No que diz respeito à atuação, constatou-se que, como qualquer outra profissão, o trabalho docente tem uma grande tendência à precarização, especialmente em IES privadas em períodos de crise econômica. Isso porque, como estratégia oriunda do modelo de negócio de empresa privada, as IES vêm enxugando o número de docentes por conta da queda de matrículas, crescimento da evasão e contenção de custos. Em um cenário de aumento de taxas de desemprego, crescimento da terceirização e do trabalho sem estabilidade (BRASIL, 2017b), muitos docentes do Ensino Superior exercem atividades em até três turnos e em diferentes instituições, atuando com contratos temporários e em regime horista, sendo remunerados por hora/aula. Nos últimos dez anos, o número de professores no Ensino Superior no Brasil cresceu 27%, um crescimento muito pequeno, se comparado ao crescimento de 65% no número de alunos matriculados para esse mesmo período. Levando-se em conta que o Censo de 2015 apresentou a quantidade de 388.004 docentes, observa-se um decréscimo de -1% no número de professores na Educação Superior no Brasil. O número de vagas docentes nas IES tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes. Outro aspecto que chama a atenção sobre o trabalho docente é a presença crescente de novas denominações em todos os níveis e tipos de instituições de ensino, sob diferentes formatos e justificativas.

A formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. Assim, a própria experiência que este professor vivenciou como aluno no Ensino Superior pode interferir diretamente em seu processo de exercício da docência. Quanto ao nível de formação dos professores que atuam no Ensino Superior no país, observou-se uma crescente melhora, pois, de acordo com o último Censo publicado referente ao ano de 2016, pela primeira vez o nível de formação de professores com até Doutorado apresenta-se na mesma proporção dos que possuem até Mestrado (39%) em um total de 384.094.

Considerando que a docência na EaD possui suas singularidades, na sequência, tratou-se, de forma específica, da profissão professor na EaD. As implicações decorrentes de um trabalho desempenhado de modo parcelar e as diferentes nomenclaturas para designar os docentes envolvidos, atreladas a condições de trabalho ainda pouco estruturadas e ao “protagonismo” dos recursos tecnológicos, tornam a atividade docente ainda mais desafiadora.

O fato desses professores não terem vivenciado processos de formação específicos para a docência em nível superior, torna-se um agravante pelo fato de a maioria não ter se formado nesta modalidade de ensino, isto é, não terem vivido a experiência como discente nesta modalidade e não terem tido, em seu período de formação, o contato com professores desta modalidade para se espelhar.

Para atingir os objetivos específicos de “analisar o perfil do professor quanto à sua formação inicial e continuada” e “analisar o perfil docente quanto à sua atuação profissional”, os resultados do estudo com relação ao perfil docente nas disciplinas EaD de cursos de graduação presenciais na IES campo de pesquisa foram organizados em três categorias: a princípio no âmbito de sua formação acadêmica, seguido de sua experiência na Educação Superior, e, em seguida, especificamente sobre sua atuação em disciplinas na modalidade EaD e sua avaliação quanto à oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais.

Com a revogação da Portaria nº 4.059/2004 e a publicação da Portaria nº 1.134/2016, não havendo mais para as IES a necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos presenciais para a oferta dos 20% das disciplinas a distância, caso já possua no mínimo um curso reconhecido, assim como a maioria das faculdades que cumpriam esse requisito, a IES campo de pesquisa implanta, no primeiro semestre de 2017, disciplinas a distância em todos os seus dez cursos presenciais. Dentro do quadro de 75 docentes que atuam em cursos de graduação e pós-graduação da IES campo de pesquisa, encontrava-se o objeto de estudo, que foram os 17 docentes que, além de lecionar nas disciplinas presenciais, trabalham também nas disciplinas a distância. Quanto às nomenclaturas utilizadas para a identificação dos profissionais envolvidos: Professor Titular e Professor Assistente, ambas deixam claro que se tratam de profissionais docentes.

A maior parte dos professores exerce função de assistente. Há o predomínio de homens de origem étnica branca, casados, com idade de 41 a 50 anos, residentes na cidade onde se localiza a IES ou em cidade vizinha e possuem renda familiar correspondente à Classe C.

Identificado o objeto de pesquisa através de seus dados demográficos, partiu-se para a análise referente à sua formação inicial e continuada, e constatou-se que trata-se de professores que se formaram por unanimidade na modalidade presencial e, com relativa alta formação, onde 76% possuem no mínimo título de mestre, em sua maioria, obtido recentemente, 77% de 1 a 5 anos, com poucas publicações e com curso de atualização/aperfeiçoamento sobre EaD.

Uma das portas entrada para compor o quadro de corpo docente da IES apresentou-se ser através da função de tutor nos cursos a distância oferecidos na IES campo de pesquisa através de parceria com a UNIASSELVI, já que 41% dos pesquisados já lecionou na referida instituição.

Como docente, 71% trabalha atualmente apenas na IES campo de pesquisa. Surpreendeu a alta porcentagem de 82% dos professores trabalharem maior carga horária em outras atividades profissionais não docentes. Além de possíveis implicações que essa realidade possa causar no envolvimento e “cumprimento” do professor com o projeto de curso, há também, a possibilidade de falta de tempo como obstáculo para a formação continuada e participação nas demais atividades da carreira acadêmica. Por outro lado, há também a possibilidade de que essa especificidade de jornada dupla profissional do professor reflita positivamente na formação dos alunos que tem a chance de um aprendizado mais próximo à realidade do mercado de trabalho.

Trata-se de profissionais com experiência na Educação Superior presencial, já que a maior porcentagem de respostas foi de 29% com experiência de 6 a 9 anos, porém com pouca experiência na atuação em disciplinas na modalidade EaD, onde a maior porcentagem foi de 29% com experiência de apenas 1 ou 2 semestres. Entre os possíveis desafios encontrados pelos professores devido à pouca experiência em disciplinas EaD, além da dificuldade de adaptação, envolvimento e comprometimento com o PPC, há a necessidade de que o professor assistente e o titular consigam trabalhar coletivamente, tenham familiaridade com o sistema Sages e interajam com relativo número de alunos, já que em alguns casos há junção de turmas com disciplinas em comum. A média de alunos por turma informada foi de 53%, com o número de 30 a 45 alunos, número relativamente alto e condizente a média nacional de 31 a 50 alunos por turma no contexto EaD.

Quanto à remuneração recebida para trabalhar em disciplinas a distância na IES campo de pesquisa, no semestre 2017/1, foi percebida insatisfação da maior parte dos pesquisados, já que somadas as respostas que classificavam a remuneração como ruim e regular obteve-se o resultado de 53%. Dado que pode interferir negativamente, entre outras questões, na atuação do docente e em sua capacidade financeira de investimento da continuidade de formação.

Os pesquisados autoavaliaram-se positivamente nas disciplinas EaD no semestre 2017/1, onde 94% avaliaram seu desempenho docente como bom e ótimo.

Como ponto negativo na oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, na avaliação dos professores, foi identificado em 35% das respostas a falta de comprometimento dos alunos, provavelmente pelo fato de tratar-se de alunos habituados a metodologia presencial, onde não possuem autonomia nas demais disciplinas do semestre que são ofertadas presencialmente com encontros em sala uma vez na semana, diferente das disciplinas EaD que possuem aulas presenciais uma vez por mês. Entre outros fatores, além da falta de comprometimento do aluno, como ponto negativo, foram identificadas também, respostas que remetiam ao pouco tempo para quantidade de conteúdo, falta de troca de experiências e dificuldade de mudança de cultura.

Como ponto positivo, 35% dos pesquisados apontou a otimização do tempo, provavelmente devido ao fato de que a maioria do tempo que seria desprendido em sala de aula para trabalhar os conteúdos com os alunos de forma mais minuciosa é substituído pelo acesso online do aluno, de onde estiver, ao material no AVA, Sagah, e as aulas presenciais acabam sendo voltadas a sanar dúvidas e aplicar atividades e avaliações. Entre outros fatores, além otimização do tempo, como ponto positivo, foram identificadas respostas que remetiam ao fato de o aluno ser o protagonista desta modalidade e à questões relacionadas à adaptação à nova realidade, flexibilidade e novas tecnologias.

Considerando o uso das TIC na Educação como muito importante, onde 71% dos professores classificaram com escala máxima, o sistema Sagah foi avaliado como bom por 65% dos participantes, remetendo à ideia de que há espaço para melhora.

Questionados sobre qual modalidade de disciplinas preferem trabalhar, nenhum informou preferir trabalhar em disciplinas 100% EaD, provavelmente por motivos relacionados aos pontos negativos levantados pelos pesquisados quanto à oferta de disciplinas EaD, já que nesta opção 100% online, essas deficiências teriam maior probabilidade de serem potencializadas. Além disso, essa negação a atuação 100% online reflete à possível concepção dos pesquisados, de menor valor ao ensino totalmente online. 35% preferem lecionar em disciplinas presenciais e 65% em disciplinas em que haja a junção da modalidade presencial e a distância.

As posições favoráveis à oferta de disciplinas EaD estão relacionadas entre outros fatores à ampliação de acesso ao ensino superior, o aproveitamento que pode haver por parte do aluno através de sua autonomia e a importância de familiarizar o aluno à tecnologia. As ressalvas estão em consonância com o que foi obtido ao longo da pesquisa, onde além de ser mencionada a pouca, ou nula, troca de experiências nessas disciplinas, percebe-se a

preocupação por parte dos professores quanto aos critérios utilizados pela direção acadêmica na escolha de disciplinas EaD, e quanto à possível insatisfação dos alunos, especificamente, no caso daqueles que quando se matricularam no curso presencial ainda não havia a oferta de disciplinas EaD. As sugestões apresentadas pelos professores, mesmo que não tenham sido solicitadas à eles, são variadas e em sua maioria valiosas, referem-se tanto à questão relacionadas aos alunos, quanto às disciplinas. Acredita-se que a sugestão apresentada de trabalhar a conscientização dos acadêmicos sobre as vantagens de cursar disciplinas na modalidade EaD, tenha ligação direta com o que fora apontado como o principal ponto negativo de se trabalhar em disciplinas na convergência do presencial e a distância, falta de comprometimento dos alunos. Iniciativa que poderia ser tomada pela IES que a pesquisadora também considera válida, já que teria-se através desta conscientização, a possibilidade de superar, ou ao menos amenizar esse problema, e sendo o aluno o protagonista desta modalidade precisa ter consciência disso para refletir positivamente no processo de ensino x aprendizagem, isto é, na atuação do professor x aprendizagem do aluno. As demais sugestões são referentes aos critérios de escolha de disciplinas da grade curricular a serem ofertadas EaD, onde aparece a sugestão de não escolher as que são consideradas base do curso, e a possibilidade de o aluno poder escolher no ato da matrícula a modalidade que prefere cursar determinadas disciplinas.

Para a pesquisadora, as respostas dos pesquisados direcionam à necessário investimento e alinhamento na busca de quebras de paradigmas ligados à convergência da educação a distância e presencial. Assim, além de iniciativas voltadas aos alunos, acredita-se que seria válido também que haja maiores investimentos direcionados aos professores envolvidos nas disciplinas EaD com o intuito de que assumam a responsabilidade conjunta com o processo educativo. Iniciativas como maiores investimentos na formação continuada em EaD, já que a maioria dos pesquisados possui pouca experiência nessa modalidade, em mais capacitações quanto ao uso do sistema Sagah que foi avaliado com espaço para melhorias, e a realização de mais reuniões de revisão e alinhamento aos professores envolvidos nas disciplinas EaD ao longo do semestre.

As limitações deste estudo se enquadram nos aspectos relacionados à realização de pesquisa em um único caso, o qual não abrange a realidade estadual e nacional. Assim, deixa-se como sugestão para novas pesquisas, expandir a investigação sobre o perfil docente em disciplinas EaD em outras IES nacionais de mesma e/ou diferente organização acadêmica e categoria administrativa, de forma que seja possível a realização de um comparativo.

Considerando as especificidades da modalidade de ensino presencial e da modalidade EaD, a metodologia de ensino-aprendizagem de cada uma e concomitantemente o perfil do(s) docente(s) envolvidos(s), acredita-se que a análise sobre quem é o professor na convergência de ambas é válida, principalmente levando em conta as recentes alterações na legislação sobre a implantação de 20% na modalidade EaD em cursos presenciais e que tem influenciado para que a combinação de duas modalidades tão singulares sofra expansão. Além da importância das TIC a serem utilizadas, não há como tratar de forma secundária a importância do profissional docente neste contexto para que duas modalidades possam de fato tornarem-se uma e efetivamente proporcionar a aprendizagem. Desta forma, ciente de que o tema investigado não se esgotou, acredita-se que, através dos resultados obtidos e das análises realizadas na busca do alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, além de contribuir para reflexões e discussões que despertem possibilidades de melhor compreensão quanto à docência no ensino semipresencial e de forma específica na oferta de disciplinas na modalidade EaD em cursos presenciais, esta possa também, oferecer subsídios e servir como ponte possibilitando estudos futuros relacionados ao tema, principalmente no contexto de IES privadas.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso em: 1º maio 2017.

_____. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Em 5 anos, 50% das matrículas do ensino superior particular serão na modalidade EaD**. 2016. Disponível em: <<http://abmes.org.br/noticias/detalhe/1900>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Em 2023, graduação on-line será maioria**. 2017. Disponível em: <[://www.abmes.org.br/public/noticias/detalhe/1998/em-2023-graduacao-on-line-sera-maioria](http://www.abmes.org.br/public/noticias/detalhe/1998/em-2023-graduacao-on-line-sera-maioria)>. Acesso em: 20 maio 2017.

AGÊNCIA BRASIL. **Educação superior a distância cresce em ritmo acelerado**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>>. Acesso em: 20 maio 2017.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 12,6% no trimestre encerrado em agosto**. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17005-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-6-no-trimestre-encerrado-em-agosto.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. **A experiência real influenciando a mediação virtual**. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANDERSON, Cushing. **e-Learning in practice: blended solutions in action**. IDC White Paper, 2000.

ANDRADE, Fabiano Viana; LOPES, Arilise Moraes de Almeida. EaD: uma história de inovações tecnológicas no Brasil. In: 7º CONGRESSO INTEGRADO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://ntead.iff.edu.br/producoes-cientificas/trabalhos-completos-publicados-em-anais-de-congressos/2012/ead-uma-historia-de-inovacoes-tecnologicas-no-brasil>>. Acesso em: 16 set. 2016.

ANPEd. **Entrevista com Paulo Sena - PEC 241**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

AVILA, Sarah Heidtmann. A construção da identidade docente no ensino superior e sua preparação para atuar na educação à distância. **Revista de Educação**, v. 15, p. 141-149, 2012.

Disponível em: < <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1712>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação a distância**. Campinas: Editores Associados, 2003.

_____. **Educação a distância e inovação tecnológica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, 2005.

_____. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

_____. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 166- 170.

BORGES, Martha Kaschny; FONTANA, Klalter Bez. Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos da educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10. Porto Alegre: ABED, 2003. **Anais...**, Porto Alegre, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, p. 343-355, 2015. Disponível em: <seer.upf.br/index.php/rep/article/download/5561/pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004a. p. 34.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004b. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Legislação Educacional. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001b.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001c. **Diário Oficial da União**, 19 de outubro de 2001.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005a.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005b.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/legislacao>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006b.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU de 25.4.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância.** 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciais.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007c. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007d.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009a. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b.** Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.797, de 2009c.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1339502.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.372, de 2012.** Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013.** Convertida na Lei nº 12.863, de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv614.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer das Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Parecer CNE/CES nº 564, de 10 de dezembro de 2015. Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 22, de 10 de dezembro, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Senado Federal. Consulta pública. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016a.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. **Documento oficial da PEC 55.** 2016b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC241/2016>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 1, de 11 março de 2016c.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. Ministério de Educação. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016c. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016d.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 06 de Junho de 2017.

_____. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017b.** Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em 06 de Junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017c.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Márcio Silveira. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, Belo Horizonte, 2009. **Anais...** Belo Horizonte, 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação CAPES. **História e missão.** 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira.** 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado Profissional.** 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 086, de 03 de julho de 2013.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_86_2013_Regulamento_PNPD.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.23, p. 87-106, 2016. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/837/596>>. Acesso em: 18 set. 2017.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010.

CASTRO, Pedro Marcos Roma de; PORTO, Geciane Silveira; KANNEBLEY JÚNIOR, Sérgio. Pós-doutorado, Essencial ou Opcional? Uma Radiografia Crítica no que diz Respeito às Contribuições para a Produção Científica. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANPAD – EnANPAD 2009, São Paulo. **Anais...** XXXIII EnANPAD, São Paulo, 2009.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de Qualidade para a Educação a Distância. **Tecnologia Educacional – ABT**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun. 1998.

_____. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em: <<https://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CHOMSKY, Noam. Chomsky: sobre a precarização do trabalho e da educação na universidade. **Carta Maior**. 2014. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Chomsky-Sobre-a-precarizacao-do-trabalho-e-da-educacao-na-universidade/13/30389>>. Acesso em: 10 set. 2017

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CLOT, Yves. Vygotski: a consciência como relação. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 124-139, 2014. Tradução de Maria Amália Barjas Ramos. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000600013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2017.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos**: as ações do Mobral no município de Patos de Minas/MG (1970-1980). 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14095/1/leni.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **A expansão do ensino superior no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni13.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

DIAS, Reinaldo. **Tópicos Atuais em Administração**: Quarteirização. São Paulo: Alínea, 1998.

DOMINGOS, Aline Bittencourt. **Cadernos pedagógicos em perspectiva**: estudo de caso do curso de pedagogia da Uniasselvi. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

EBERT, Cristiane Cardoso Rocio. O Ensino Semi-Presencial como Resposta às Crescentes Necessidades de Educação Permanente. **Revista Educar**, n. 21, p. 89, ed. UFPR, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2124>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FALASTER, Christian; FERREIRA, Manuel Portugal; GOUVEA, Daniela Modolo Ribeiro de. O Efeito da Publicação Científica do Orientador na Publicação dos Seus Orientados. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 21, n. 4, p. 458-480, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565552017000400458&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 22 out. 2017.

FARIA, Adriano Antonio; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010.

FARIAS, Giovanni. O tripé regulador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 441-474.

FÁVERO, Altair Alberto; SCHWANTES, Lavínia; TAUCHEN, Gionara. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. **Roteiro (UNOESC)**, Santa Catarina, v. 37, p. 325-342, 2012.

FERREIRA, Eliane Duarte; KEMPNER MOREIRA, Fernanda. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: Relatos de Experiências no Uso do Peer Instruction**. In: XVII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria, 2017, Mar Del Plata. XVII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181135/102_00146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessos em: 11 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: CECÍLIO, Sálua; FALCONE, Dirce Maria Garcia. (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, Alínea, 2009. p. 135-164.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<https://www.google.com/maps>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GUAREZZI, Rita de Cassia Menegaz. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX, 2009.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado** – Brasil/2016. Foz do Iguaçu (PR): Hoper Estudos de Mercado, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 146 p. 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professores do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 21-33.

KEMCZINSHI, A. et. al. O desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensinoaprendizagem semi-presencial. In: V CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Chile, dezembro, 2000. **Anais...**, Chile, dez. 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à educação**: Repensar a Pedagogia Científica. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LACOMBE, B. M. B. Buscando as Fronteiras da Carreira sem Fronteiras: uma Pesquisa com Professores Universitários em Administração de Empresas no Brasil. In: 4th International Conference of the Iberoamerican Academy of Management, 2005, Lisboa. **Anais...** International Conference of the Iberoamerican Academy of Management., Dezembro, 2005.

LIMA, Jorge Reis; CAPITÃO, Zélia. **e-Learning e-Conteúdos**: Aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos. Portugal: Centro Atlântico, 2003.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. In: **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, n. 15, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LISBOA, Isabel Cristina Dias Alves. **As tecnologias de informação como fator de mudança em instituições de ensino superior**. Belo Horizonte: FUMEC-FACE; C/Arte, 2003.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MARTINHO, Domingos; JORGE, Idalina. Os constrangimentos dos professores do ensino superior presencial em relação à adoção do ensino online. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 161-182, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.13996>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Docência na universidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Educação Superior no Brasil: traços da história. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 8, p. 98-108, 2017. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/1180/872>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MATOS, Heloneide Alcantara; STEFANI NETO, Danilo. Educação a distância ou virtualidade na educação presencial brasileira? **SIED-EnPED**, v. 1, p. 1-15, 2016.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MENDES, Valdelaine. **A expansão do ensino a distância no Brasil**: democratização do acesso? 2011. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0526.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MENDOZA, Babette de Almeida Prado et al. Designer Instrucional: membro da polidocência na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 95-110.

MENEGHEL, Patrícia da Silva; MOREIRA, Enzo de Oliveira. Estudo de caso: a integração do ensino a distância com o presencial na UNISUL. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, São Paulo: ABED, abril de 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/624200834308PM.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MICHELS, Emillie; MICHELS, Expedito; MORETTO NETO, Luis; FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. Contribuição da AMPESC na Educação Superior Catarinense através da Educação a Distância. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Florianópolis, 2011. Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2011. v. XI. p. 1-20. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25997/3.2.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

_____. **Docência Virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Carla; VIANA, Inajara. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, fev. 2008.

MORAN, José Manuel. Pedagogia integradora do presencial-virtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2002, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, 2002.

_____. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com educação on-line.** Set. 2004. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância.** Texto adaptado de Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus. 2000. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovacoes.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUEDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED. São Paulo: ABED, maio de 2005. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MUSSE, Ricardo. Tudo é história. In: CATANI, Afrânio Mendes et. al. **Marxismo e Ciências Humanas.** São Paulo: Xamã, 2003. p. 61-74.

NETTO, Cristiane Mendes; PERPÉTUO, Denise Graciolli de A. Martins. Estratégias para construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. 10p. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010085045.pdf> Acesso em: 13 jan. 2017.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância:** a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, nº 68, ano XX, dez. 1999.

PEREIRA, Larissa Dahmer; SOUZA, Andréa Cristina Viana de. Mercantilização do ensino superior brasileiro e o uso do EAD como estratégia expansionista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 2017, Niterói. **Anais do Colóquio**

Internacional Marx e o Marxismo. Niterói: UFF, 2017. 16p. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC30/mc301.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PIMENTA, Pedro. **Processos de formação combinados.** 1. ed. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PRETI, Oreste. **Educação a distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

_____. Educação a Distância: construindo significados. II Seminário de educação ambiental através de meios interativos. In Educador Ambiental, vol. V, n. 17, 1 -18, 1997.

_____. **Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância:** significados e dimensões. Cuiabá: UFMT/NEAD, 2005.

QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. Docência na Educação a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 315-332, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/28131>>. Acesso em: 30 out. 2017.

REVISTA PESQUISA FAPESP. **As chances das mulheres na universidade.** 2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/12/040-043_P_G%C3%AAnero_238.pdf?1401c6>. Acesso em: 20 out. 2017.

RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel Ribeiro Silva. A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 85-94.

RIPA, Roselaine. **Reflexões sobre o “ser professor” Na Ead:** estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2475/1638>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração:** guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Pricila K. **Inclusão Digital de Professores: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância**. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3722>>. Acesso em: 1º maio 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade**. Brasília: Educ. Brasileira, 20, p. 41-72, 1º sem. de 1998.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

_____. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, v. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Análise dos Índices do Ensino Superior no Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/noticias/analise-indices-dezembro-2016/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHERER, Suely. **Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais**. 2005. 241 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 16, p. 199-213, dez. 2003.

_____. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: a invasão silenciosa dos “vinte por cento”. In: X SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE, São Paulo, 28 a 30 de junho de 2006. **Anais...** CD ROM, ISSN 1120605170723-49, 2006.

_____. A Inserção da EaD nos cursos Regulares de Ensino Superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. In: III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. Vitória, 11 a 14 de agosto de 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/335.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. Relação Estado e Sociedade na Oferta e Regulação da Graduação a Distância no Brasil: da Periferia ao Centro das Políticas Públicas. In: SEGENREICH, Stella C. D; BUSTAMANTE, Silvia B.V. (Orgs.). **Políticas e Práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Entrelaçando Pesquisas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 23-47.

_____. **Curriculum Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0481839979560441>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; PINTO, Ana D Arc Maia; VILLELA, Lilian Lyra. De Invasão Silenciosa à Estratégia de Sobrevivência Financeira Publicamente Declarada: A

Inserção de Disciplina em Curso Presencial da Graduação. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR Dívida Pública e Educação Superior no Brasil, 2016. **Anais...**, 2016.

SENA, Paulo. **Impactos da PEC 241 no financiamento da educação**. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B-XDy1sMnkq5UXhQN3JLemFwUUE/view>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**. v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015, p. 867-889.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1972.

SILVA, Marco. **Criar e professorar um curso online**: relato de experiência. In Silva, Marco (Org.). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Michele Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano. Blended Learning: reflexões sobre o ensino semipresencial na educação superior no Brasil. In: XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD/Cátedra UNESCO e IX ENAEH, 2015, Curitiba/PR. Anais EDUCERE - Eixo temático: Comunicação e Tecnologia. **Anais...** 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e sociedade**, ano XIX, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

_____. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 17. p. 121-128.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Daniel Arias. **O Plano Temer/Meireles contra o povo**: o Desmonte Social proposto pela PEC 241. 2016. Disponível em: <<http://plataformapoliticasocial.com.br/artigo-36-o-plano-temer-meireles-contra-opovo-o-desmonte-social-proposto-pela-pec-241/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade** [online], v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário dos professores⁸⁸

13/01/2018

Questionário

Questionário

Você está sendo convidado(a) para participar, voluntariamente, da pesquisa "O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais em uma IES privada", sob responsabilidade de Tatiani Fernandes Teixeira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE-Unisul), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Letícia Carneiro Aguiar. Trata-se de estudo para a elaboração de uma Dissertação de mestrado acadêmico.

A amostra da pesquisa é composta por todos os professores envolvidos nas disciplinas a distância dos cursos de graduação presenciais da instituição no semestre 2017/1.

É essencial que todas as informações aqui solicitadas sejam respondidas com sinceridade. Ressalta-se que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, preservando-se o anonimato de cada um. Comprometemo-nos com o sigilo e a lisura no processo de pesquisa.

Solicita-se que o questionário seja respondido até dia 18 de setembro de 2017. O tempo médio de resposta é de apenas 5 minutos.

Em caso de dúvidas e interesse de entrar em contato com a pesquisadora:

tatianift@gmail.com ou tatianift@outlook.com
(48) 99956 3543

Desde já, obrigada.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Sua função nas disciplinas a distância no semestre 2017/1 foi de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor Assistente
- ☐ Professor Titular
- ☐ Ambos

Dados Pessoais

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

⁸⁸ Disponível em: <<https://goo.gl/forms/0rq4qXqr5gVERL9K2>>.

13/01/2018

Questionário

4. Idade **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Até 25 anos.
- ☐ De 26 a 30 anos
- ☐ De 31 a 35 anos
- ☐ De 36 a 40 anos
- ☐ De 41 a 45 anos
- ☐ De 46 a 50 anos
- ☐ De 51 a 55 anos
- ☐ De 56 a 60 anos
- ☐ Mais de 61 anos

5. Como você se considera? (Cor/Raça) **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branco(a).
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Preto(a).
- ☐ Amarelo(a).
- ☐ Indígena.

6. Estado Civil **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Solteiro(a).
- ☐ Casado(a).
- ☐ Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- ☐ Viúvo(a).
- ☐ Outro.

7. Residência: (cidade/UF e bairro) *

13/01/2018

Questionário

8. Renda Familiar **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Até R\$937,00
- ☐ De R\$ 937,01 até R\$ 2.811,00
- ☐ De R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00
- ☐ De R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00
- ☐ De R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00
- ☐ Mais de R\$ 11.244,01
- ☐ Prefiro não informar

Formação

Graduação e Especialização

9. Qual sua Graduação? *

Se possui mais de uma Graduação preencha os dados referentes a mais relevante ou mais recente.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ ADMINISTRAÇÃO
- ☐ CIÊNCIAS CONTÁBEIS
- ☐ DIREITO
- ☐ ENGENHARIA AMBIENTAL E SANIT.
- ☐ ENGENHARIA CIVIL
- ☐ ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
- ☐ ENGENHARIA MECÂNICA
- ☐ PEDAGOGIA
- ☐ PROCESSOS GERENCIAIS
- ☐ Outro

10. Em qual tipo de instituição você realizou sua graduação? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública Federal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Municipal
- ☐ Particular

11. Concluiu a graduação há quanto tempo? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos e meio
- ☐ De 6 a 10 anos e meio
- ☐ De 11 a 15 anos e meio
- ☐ De 16 a 20 anos e meio
- ☐ De 21 a 25 anos e meio
- ☐ De 26 a 30 anos e meio
- ☐ Mais de 30 anos

13/01/2018

Questionário

12. Graduação: Modalidade **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A distância
- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial

13. Possui mais de uma Graduação? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Realizou alguma Graduação na IES campo de pesquisa? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Especialização em: *

Se possui mais de uma Especialização preencha os dados referentes a mais relevante ou mais recente.

16. Qual tipo de instituição você realizou sua especialização? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública Federal.
- ☐ Pública Estadual.
- ☐ Pública Municipal.
- ☐ Particular.

17. Concluiu a Especialização há quanto tempo? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos e meio
- ☐ De 6 a 10 anos e meio
- ☐ De 11 a 15 anos e meio
- ☐ De 16 a 20 anos e meio
- ☐ De 21 a 25 anos e meio
- ☐ De 26 a 30 anos e meio
- ☐ Mais de 30 anos

13/01/2018

Questionário

18. Especialização: Modalidade **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A distância
- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial

19. Possui mais de uma Especialização? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Realizou alguma Especialização na IES campo de pesquisa? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Recebeu ou recebe algum apoio financeiro da IES para cursar alguma especialização? **Se sim, é possível selecionar mais de uma opção.**Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Não
- ☐ Desconto para cursar especialização na própria instituição
- ☐ Ajuda financeira na mensalidade da especialização
- ☐ Ajuda financeira no combustível para realizar a especialização

Mestrado**22. Possui mestrado? ****Caso não possua selecione a opção "Não" e clique em -> SEGUINTE**Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 40.*
- ☐ Cursando
- ☐ Concluído

23. Se está cursando o mestrado, qual a previsão de conclusão*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 2017/2
- ☐ 2018/1
- ☐ 2018/2
- ☐ 2019/1
- ☐ 2019/2
- ☐ Não se aplica

13/01/2018

Questionário

24. Se já concluiu o Mestrado, há quanto tempo?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos e meio
- ☐ De 6 a 10 anos e meio
- ☐ De 11 a 15 anos e meio
- ☐ De 16 a 20 anos e meio
- ☐ De 21 a 25 anos e meio
- ☐ De 26 a 30 anos e meio
- ☐ Mais de 30 anos
- ☐ Não se aplica

25. Mestrado: Área

26. Mestrado: Instituição*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública Federal.
- ☐ Pública Estadual.
- ☐ Pública Municipal.
- ☐ Particular.
- ☐ Não se aplica

27. Mestrado: Tipo*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Acadêmico
- ☐ Profissional
- ☐ Não se aplica

28. Recebeu ou recebe algum apoio financeiro da IES para cursar o Mestrado?*Se sim, é possível selecionar mais de uma opção.**Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Não
- ☐ Ajuda financeira na mensalidade do mestrado
- ☐ Ajuda financeira no combustível para realizar o mestrado

Doutorado

13/01/2018

Questionário

29. Possui doutorado? *

Caso não possua selecione a opção "Não" e clique em -> SEGUINTE
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 40.*
- ☐ Cursando
- ☐ Concluído

30. Se está cursando o doutorado, qual a previsão de conclusão

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2017/2
- ☐ 2018/1
- ☐ 2018/2
- ☐ 2019/1
- ☐ 2019/2
- ☐ 2020/1
- ☐ 2020/2
- ☐ Não se aplica

31. Se já concluiu o Doutorado, há quanto tempo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos e meio
- ☐ De 6 a 10 anos e meio
- ☐ De 11 a 15 anos e meio
- ☐ De 16 a 20 anos e meio
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não se aplica

32. Doutorado em:

33. Doutorado: Instituição

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública Federal.
- ☐ Pública Estadual.
- ☐ Pública Municipal.
- ☐ Particular.
- ☐ Não se aplica

13/01/2018

Questionário

34. Recebeu ou recebe algum apoio financeiro da IES para cursar o Doutorado?

Se sim, é possível selecionar mais de uma opção.
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não
- ☐ Ajuda financeira na mensalidade do Doutorado
- ☐ Ajuda financeira no combustível para realizar o Doutorado

Pós Doutorado**35. Possui pós doutorado? ***

Caso não possua selecione a opção "Não" e clique em -> SEGUINTE
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 40.*
- ☐ Cursando
- ☐ Concluído

36. Se está cursando pós doutorado, qual a previsão de conclusão

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2017/2
- ☐ 2018/1
- ☐ 2018/2
- ☐ 2019/1
- ☐ 2019/2
- ☐ 2020/1
- ☐ 2020/2
- ☐ Não se aplica

37. Se já concluiu o pós doutorado, há quanto tempo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos e meio
- ☐ De 6 a 10 anos e meio
- ☐ De 11 a 15 anos e meio
- ☐ De 16 a 20 anos e meio
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não se aplica

38. Pós Doutorado em:

13/01/2018

Questionário

39. Pós Doutorado: Instituição*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública Federal.
- ☐ Pública Estadual.
- ☐ Pública Municipal.
- ☐ Particular.
- ☐ Não se aplica

40. Recebeu ou recebe algum apoio financeiro da IES para cursar o Pós Doutorado?*Se sim, é possível selecionar mais de uma opção.**Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Não
- ☐ Ajuda financeira na mensalidade do Pós Doutorado
- ☐ Ajuda financeira no combustível para realizar o Pós Doutorado

Publicações**41. Possui publicações? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não possui
- ☐ 1 publicação
- ☐ De 1 a 3 publicações
- ☐ De 3 a 5 publicações
- ☐ De 5 a 10 publicações
- ☐ De 10 a 15 publicações
- ☐ De 15 a 20 publicações
- ☐ De 20 a 25 publicações
- ☐ De 25 a 30 publicações
- ☐ Mais de 30 publicações

Cursos de Atualização/Aperfeiçoamento**42. Fez ou faz cursos de atualização/aperfeiçoamento sobre educação a distância (EaD)? ****Caso não faça e não tenha feito selecione a opção "Não" e clique em -> SEGUINTE**Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

43. Se sim, quais?

13/01/2018

Questionário

Atuação

44. Em qual (is) instituição (ões) de ensino você já atuou? *

45. Em qual (is) instituição (ões) de ensino você atua atualmente? *

46. Qual (is) disciplina (s) presenciais você ministra na IES campo de pesquisa? *

47. Há quanto tempo você trabalha na IES? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 3 a 6 anos
- ☐ De 6 a 9 anos
- ☐ De 9 a 12 anos
- ☐ De 12 a 15 anos
- ☐ De 15 a 18 anos

13/01/2018

Questionário

48. Há quanto tempo você leciona no ensino superior? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 3 a 6 anos
- ☐ De 6 a 9 anos
- ☐ De 9 a 12 anos
- ☐ De 12 a 15 anos
- ☐ De 15 a 18 anos
- ☐ De 18 a 21 anos
- ☐ De 21 a 24 anos
- ☐ De 24 a 27 anos
- ☐ De 27 a 30 anos
- ☐ De 30 a 33 anos
- ☐ De 33 a 36 anos
- ☐ De 36 a 39 anos
- ☐ De 39 a 42 anos
- ☐ De 42 a 45 anos
- ☐ Mais de 45 anos

49. Quantas horas por semana você trabalha como docente? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 3 horas/aula
- ☐ De 3 a 6 horas/aula
- ☐ De 6 a 9 horas/aula
- ☐ De 9 a 12 horas/ aula
- ☐ De 12 a 15 horas/ aula
- ☐ De 15 a 18 horas/ aula
- ☐ De 21 a 24 horas/ aula
- ☐ De 24 a 27 horas/aula
- ☐ De 27 a 30 horas/ aula
- ☐ De 30 a 33 horas/ aula
- ☐ De 33 a 36 horas/ aula
- ☐ Mais de 36 horas/aula

50. Você realiza outras atividades profissionais além da docência? *

Caso não realize selecione a opção "Não" e clique em -> SEGUINTE

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 52.*

13/01/2018

Questionário

51. Se sim, qual (is)?

52. Quantas horas por semana você trabalha em outras atividades profissionais?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 20 horas semanais
- ☐ De 20 a 35 horas semanais
- ☐ Mais de 35 horas semanais

Disciplinas a Distância (2017/1)

53. Quantos semestres você já lecionou em disciplinas a distância no ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 semestre
- ☐ De 1 a 2 semestres
- ☐ De 2 a 3 semestres
- ☐ De 3 a 4 semestres
- ☐ De 4 a 5 semestres
- ☐ De 5 a 6 semestres
- ☐ De 6 a 7 semestres
- ☐ De 7 a 8 semestres
- ☐ De 8 a 9 semestres
- ☐ De 9 a 10 semestres
- ☐ Mais de 10 semestres

54. Qual (is) disciplina (s) a distância você lecionou na IES no semestre 2017/1? *

13/01/2018

Questionário

55. Qual número de alunos você teve em média por turma nas disciplinas a distância na IES no semestre 2017/1? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 15 alunos por turma
- ☐ De 15 a 30 alunos por turma
- ☐ De 30 a 45 alunos por turma
- ☐ De 45 a 60 alunos por turma
- ☐ De 60 a 75 alunos por turma
- ☐ Mais de 75 alunos por turma

56. Como você avalia a remuneração recebida para trabalhar em disciplinas a distância na IES no semestre 2017/1? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

57. Como você avalia o apoio técnico pedagógico recebido para trabalhar em disciplinas a distância na IES no semestre 2017/1? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

58. Como você avalia seu desempenho como docente em disciplinas a distância na IES no semestre 2017/1? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

59. Na sua percepção, quais pontos negativos de se trabalhar com disciplinas a distância comparando a disciplinas presenciais? *

13/01/2018

Questionário

60. Na sua percepção, quais pontos positivos de se trabalhar com disciplinas a distância comparando a disciplinas presenciais? *

61. Na sua percepção, em uma escala de 1 a 5, qual a importância do uso de tecnologias na educação? (TIC's) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 Nenhuma
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 Muito importante

62. Como você avalia o sistema SAGAH? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

63. Você prefere trabalhar com disciplinas em qual modalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencial
- ☐ A Distância
- ☐ Presencial e a Distância (Híbrido/Blended Learning/Semipresencial)

64. Comente, posicionando-se sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. *
