

## **A INSERÇÃO DA EAD NOS CURSOS REGULARES DE ENSINO SUPERIOR: OITO ANOS DE INVASÃO AINDA SILENCIOSA DOS “VINTE POR CENTO”**

**Stella Cecília Duarte Segenreich – UCP**

[stella.segen@terra.com.br](mailto:stella.segen@terra.com.br)

**Resumo:** Nesta comunicação são descritos os caminhos percorridos na análise da oferta de 20% de disciplinas semi-presenciais nos cursos regulares das instituições de ensino superior. Mediante a pesquisa em *sites* de universidades, o desenvolvimento de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica sobre a questão, foi possível constatar, nas experiências institucionais, a ausência de planejamento participativo da implantação da experiência e capacitação de professores e alunos para a EAD.

**Palavras-chave:** educação a distância; disciplinas semi-presenciais; ensino superior

### **Introdução**

Com a aprovação da Portaria 2.253/2001 do MEC (depois substituída pela Portaria 4.054/2004), foi oficializada a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas, na modalidade semi-presencial, nos cursos regulares das instituições de ensino superior (IES). Esta vertente da inserção da Educação a Distância (EAD) na Educação Superior tem sido objeto da linha de pesquisa que, desde 2003, desenvolve uma análise comparativa das políticas públicas e realidades institucionais (Segenreich, 2003). Uma das primeiras constatações foi a de que não se dispunha de dados estatísticos oficiais sobre a presença dessas disciplinas nas IES, nem produção acadêmica sobre o tema. Isto levou o grupo de pesquisa a estudar a questão e o objetivo deste trabalho é descrever os caminhos de investigação percorridos e alguns resultados já obtidos.

Três momentos caracterizam este percurso: no período 2003 – 2005, a análise se centrou na legislação relativa ao tema e em dados obtidos mediante consulta a *sites* de universidades que desenvolviam trabalhos de EAD (Segenreich, 2006a); em um segundo momento (2005–2007) foi desenvolvido estudo de caso sobre a experiência de implantação desta medida em uma universidade particular do município do Rio de Janeiro, sob a ótica da introdução de uma inovação; no últimos dois anos (2007 – 2009), foram mapeados outros estudos de caso assim como relatos de experiência que começaram a ser realizados desde o início desta década mas que somente agora estão sendo discutidos na comunidade acadêmica. A presente comunicação se propõe a descrever esta trajetória

### **1. A abertura dos cursos regulares às atividades a distância: legislação e iniciativas institucionais**

Segundo Moran (2005), ter a abertura legal para oferecer disciplinas isoladas a distância, nos cursos presenciais, foi importante porque alguns pesquisadores já vinham desenvolvendo essa prática que “poderia ocasionar problemas jurídicos caso houvesse contestação pela sua utilização num curso concebido para ser presencial” (sem paginação).

Na análise das duas portarias que legislaram sobre o assunto - Portarias 2.253/2001 e 4.054/2004 do MEC - a primeira preocupação foi entender a concepção de EAD nelas presente montando quadros comparativos dos dois documentos legais (Segenreich, 2006a). Os resultados obtidos indicaram:

➤ *Quanto à definição do que trata a determinação central das portarias*

Ao analisar o quadro comparativo pôde-se perceber que, na portaria de 2001, as disciplinas podiam utilizar no todo ou em parte o método não presencial enquanto na portaria de 2004 está claramente especificada a opção pela modalidade semi-presencial, assim definida, em seu art.1º, § 1º:

Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (Brasil, 2004)

➤ *Quanto ao limite estabelecido nas portarias e presença da avaliação presencial*

Pela portaria de 2001 as instituições deveriam oferecer as disciplinas, obrigatoriamente, nas duas modalidades de ensino para o aluno escolher, até a renovação do reconhecimento do curso; na portaria de 2004 este parágrafo da portaria anterior desaparece. Quanto ao limite de 20%, ele é mantido nas duas portarias, sempre referenciado à carga horária total dos cursos.

Quanto à avaliação, a obrigatoriedade de presença ultrapassa os exames finais, previstos em 2001, para se estender a qualquer avaliação, na portaria de 2004.

➤ *Quanto às estratégias metodológicas adotadas e recursos humanos envolvidos*

A comparação entre as duas propostas mostra que a Portaria 4.059 (acréscimo em negrito) é bem mais precisa ao caracterizar o modelo de EAD semi-presencial com a presença da figura do tutor.

Art.2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos **bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.**

**Parágrafo único. Para os fins desta portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na**

**existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.**

Pode-se perceber, nos acréscimos feitos na segunda portaria, a preocupação em garantir os encontros presenciais e a presença de tutores qualificados e com vínculo discriminado em relação aos dois tipos de relacionamento – presencial e a distância - com os alunos.

➤ ***Quanto ao processo de reconhecimento desta prática pelo MEC:***

Na Portaria 2253/ 2001, somente as universidades e centros universitários podiam criar estas disciplinas mediante simples comunicação ao MEC (art. 3º); as demais IES eram obrigadas a pedir autorização para abertura desses cursos (art.4º). Esta distinção desaparece em 2004 permanecendo, somente, a necessidade de comunicação, para todas as IES. Esta medida permite que qualquer instituição comece a oferecer cursos que serão avaliados somente *a posteriori*, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, como está definido no artigo 4º da Portaria 4.059/2004.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que, na portaria de 2001, os cursos a serem autorizados eram analisados por especialistas em EAD enquanto que, na atual legislação, ela se encontra no bojo dos processos de reconhecimento dos cursos. Um primeiro desafio desta medida é que os especialistas das comissões de avaliação do MEC tenham capacidade de avaliar esta modalidade de ensino, embutida nos cursos regulares presenciais.

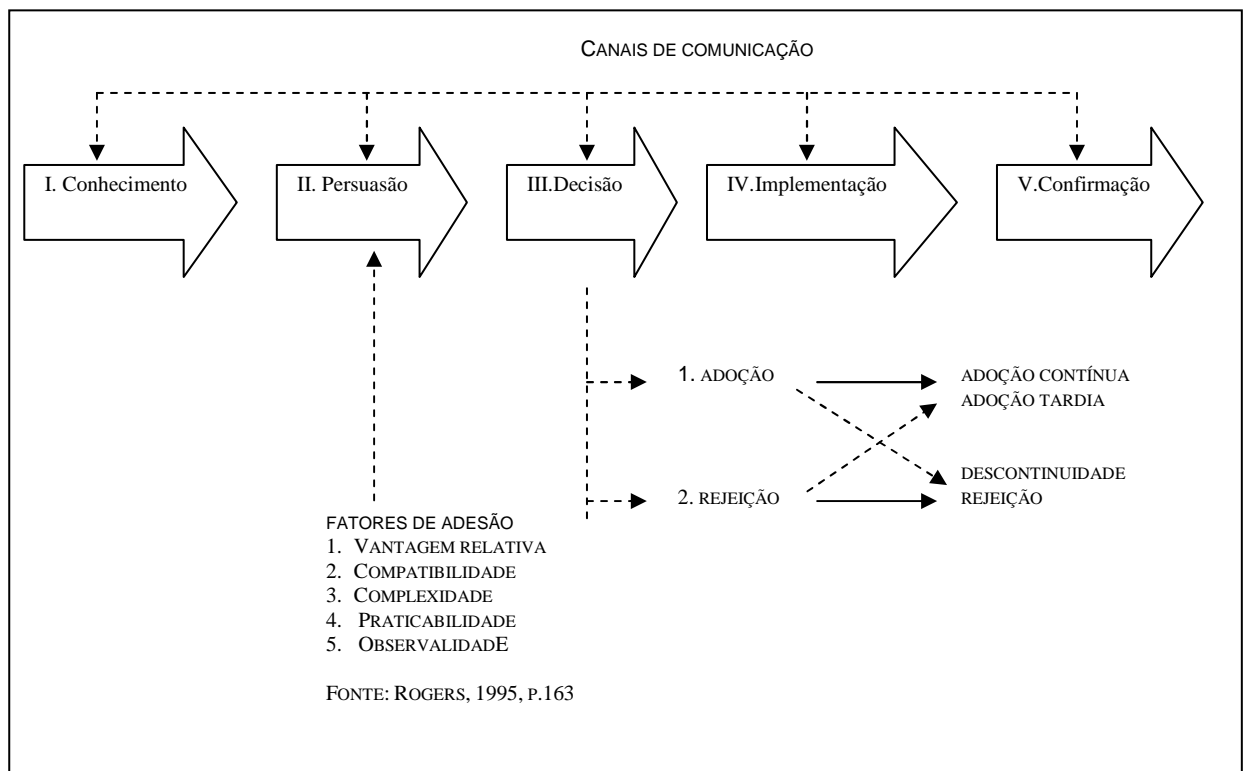
Como se pode verificar, nesta análise, a substituição de uma portaria pela outra implicou, por um lado, em definições mais específicas e uma clara opção pela alternativa semi-presencial, avaliações presenciais e presença de tutores qualificados. Por outro lado, abriu as portas para que outros tipos de IES, e não somente universidades e centros universitários que gozam legalmente de autoridade para isto, possam abrir cursos mediante uma simples comunicação ao MEC. Quais serão as conseqüências? O tempo e os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento talvez tragam respostas.

Finalmente, os dados obtidos na análise dos sites das universidades (Segenreich, 2006a) permitiram perceber algumas linhas de ação que inspiravam, naquele momento, a adoção do modelo: uso da EAD para racionalizar a oferta de disciplinas, em termos de economia de escala; incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação, para melhorar a qualidade de ensino e mudar (ou não) a cultura da instituição; abertura para não só oferecer disciplinas *on line* para seus alunos como, também, abrir estas disciplinas para uso da sociedade.

## 2. A análise da questão sob o ponto de vista do impacto da inovação institucional

No período 2005 – 2007 foi desenvolvida uma pesquisa por parte da equipe que analisava a questão da inserção da EAD no sistema de educação superior com o objetivo de comparar a trajetória da inserção da modalidade de Educação a Distância em duas universidades privadas de trajetórias institucionais bastante diferenciadas. Nesta comunicação, a análise está concentrada na pesquisa realizada na Universidade Castelo Branco que gerou, inclusive, uma dissertação de mestrado (Alcântara, 2006). O estudo buscava compreender o processo de aplicação, em 2005.1, da Portaria MEC/SEU 4059/04 nos cursos de graduação da instituição tomando como base teórica, principalmente, o modelo de análise do processo de introdução de inovações de Rogers (1995), reproduzido na Figura 1.

**FIGURA 1: Modelo do processo decisório na introdução da inovação, de Rogers**



Segundo este autor, o processo de decisão de inovar tem seu início na função de conhecer, que acontece quando o indivíduo ou grupo se vê exposto à existência de uma inovação e a partir daí já imagina seu funcionamento. Durante o estágio dois, de persuasão, é que se forma uma atitude favorável ou desfavorável à introdução da inovação. Caso a atitude favorável prevaleça, ocorre o terceiro e decisivo estágio de decisão, isto é, são exercidas atividades que deslançarão a implementação da inovação pretendida. O processo final de confirmação dependerá da aceitação ou não da experiência por todos os atores envolvidos no processo. A crítica que vem sendo feita à introdução de inovações educacionais se concentra na constatação de que, muitas vezes, essas inovações são impostas de cima para baixo, isto é, somente o grupo dirigente vivencia este processo em sua plenitude. O estudo de caso em questão procurou analisar: (a) como se deu este processo mediante a análise de documentos que retratam a trajetória da instituição e os testemunhos de dirigentes, professores e alunos sobre o seu nível de envolvimento nos estágios do processo e; consequentemente (b), sua percepção sobre os fatores que facilitam/dificultam a adesão à inovação (vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, experimentabilidade, observabilidade).

É importante registrar que a UCB começa a desenvolver experiências com EAD logo após sua criação, em 1994. Segundo Alcântara (2006), em 1995 é criada a Coordenação de Educação a Distância (CEAD) com o objetivo de implantar a modalidade de estudos a distância na instituição. Os primeiros cursos de graduação a distância, nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, Letras e Pedagogia, passam a ser oferecidos a partir de 1996. Esta decisão é resultado da exposição da chanceler da universidade à inovação. Segundo ela, *“a primeira vez que ouvi falar de Educação a Distância foi em 1974, numa reunião organizada para gestores de instituições de ensino superior da DMEC, do Rio de Janeiro[...]*” (Alcântara, 2006, p.56). A partir desse momento ela procurou saber mais sobre as experiências existentes em várias partes do mundo como, por exemplo, a Open University, que conheceu pessoalmente. Identificam-se, nesta fala da chanceler, os estágios de conhecimento e persuasão descritos por Rogers (1995) que, de certa forma, levaram à decisão de implantar a EAD logo em seguida ao seu credenciamento como universidade. A experiência, iniciada em 1996 e interrompida em 2000 após avaliação desfavorável do MEC, encontrou resistência do corpo docente como pode ser constatado na fala de Castro, coordenadora da CEAD na época.

A conscientização iniciou-se com a realização de seminários, dentro da UCB, para debatermos o tema [EAD], o que foi, e ainda é, considerada como uma alternativa de atendimento polêmica, tanto pelos docentes como

no âmbito administrativo, razão pela qual ainda não se avançou tanto quanto a CEAD pretendia.[...] Outro aspecto que talvez seja o maior gerador de polêmicas é a falta de conhecimento relacionado à EAD, bem como a utilização da tecnologia.(1996, apud Alcântara, 2006,p. 64)

Ela também destaca, como mais um aspecto dificultador, que os professores da educação presencial temiam que a EAD pudesse esvaziar a mesma. Lendo essas observações, sob o filtro do modelo de Rogers, pode-se constatar que não basta que o dirigente conheça e seja persuadido das vantagens da inovação. É preciso que todos os atores envolvidos passem pelas mesmas etapas do processo apontado no modelo. Depois dessa experiência frustrada dentro da universidade, a UCB passou a oferecer cursos de especialização a distância *extra muros*, tornando-se uma das universidades com maior contingente de alunos desse nível de ensino, com 17.500 alunos segundo dados levantados para o Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD – em 2005 (Segenreich, 2006a).

Nessa linha de atuação voltada para fora da universidade, ela desenvolveu parcerias com uma empresa do Paraná (IESDE Brasil) e com o Exército Brasileiro. Em que pese que o trabalho com parcerias mereça um estudo detalhado, sobre as vantagens e desvantagens, é importante registrar, porém, que este tipo de implementação não contribuiu para a institucionalização da modalidade de estudos a distância *intra-muros* uma vez que a instituição chegou ao ano de 2005 sem que nenhuma atividade tivesse sido ofertada, nesta modalidade de estudos, no seio da instituição.

No que se refere, especificamente, à implantação dos 20% de disciplinas na modalidade a distância nos cursos regulares, foco principal da pesquisa, a análise de documentos mostra que, desde 2001, já havia uma portaria da reitoria autorizando essa prática. Na entrevista com o reitor (Alcântara, 2006), ao ser indagado sobre os possíveis entraves para essa implantação em 2001, ele declarou: “*naquele momento a resistência do corpo docente era maior ainda.*”(p.69) Ele atribuiu a resistência, oferecida principalmente pelo quadro docente e alguns setores do quadro diretivo, à falta de conhecimento sobre a modalidade de EAD, à resistência ao novo e ao receio de perda de carga-horária.

Para o reitor, a adoção dessa Portaria, tinha duas finalidades:

*a economia que poderá vir a ser gerada para a instituição e principalmente o estímulo à utilização das novas tecnologias pelo corpo discente e docente da instituição, promovendo uma atualização de forma eficaz e permanente.(op.cit, p.69)*

No primeiro semestre de 2005, a Universidade Castelo Branco passou a oferecer, de forma opcional, as sete disciplinas do Núcleo Integrador ( disciplinas de caráter geral e comuns a todos os cursos da universidade) na modalidade semi-presencial, obtendo a adesão

de 1.366 alunos (que surpreendeu a própria universidade) com 2.014 matrículas nas referidas disciplinas. O modelo adotado compreendia atividades *on line* em uma plataforma (Webcaf) desenvolvida pela própria instituição, acompanhadas por uma monitoria e aulas presenciais com os professores da universidade, aos sábados.

Resta saber como os atores envolvidos diretamente na implementação dessa inovação reagiram a esta inovação. Para responder a esta questão, foram analisados 430 questionários *on line* dos alunos que cursaram as disciplinas na modalidade semi-presencial (codificados de Q1 a Q430) assim como o registro de um grupo focal realizado com professores, coordenadores e funcionários que participaram diretamente da experiência.

### ***A reação dos alunos envolvidos na experiência***

Apesar de 64% dos alunos que responderam o questionário terem achado válida a experiência, 31% consideraram que a iniciativa precisava de uma revisão e somente um percentual de 2% declarou a experiência como não válida. Mesmo entre os que acharam a experiência válida foram feitas ressalvas em relação aos aspectos pesquisados: acesso e qualidade do serviço de monitoria; linguagem e conteúdo do material instrucional distribuído (apostilas); encontros presenciais; questões operacionais.

*Espero que não fiquem só nas disciplinas do Núcleo Integrador [...] facilitou bastante[...] sempre chego atrasado, venho direto do trabalho. Por que não colocam todas as disciplinas dos primeiros tempos para os alunos que não podem chegar na hora escolher?(Q111)*

*Acho a iniciativa válida, mas precisam rever algumas coisas [...] precisa melhorar a divulgação, não só cartazes. Os coordenadores tem que saber explicar melhor como funciona. Você pergunta e eles nunca sabem nada [...] e também ter que ser mais barato. Não tem professor, tem que ser mais barato. (Q. 19)*

*Não sou organizado. Senti muita dificuldade. A monitora não dava as respostas. Mandava pesquisar. Não tenho tempo de ficar lendo. Prefiro a aula com o professor. É mais fácil. (Q312)*

*Não acessei [serviço de monitoria] porque não tenho internet. Os laboratórios da universidade estão sempre cheios quando estou na universidade. (Q.155)*

*Não acessei porque não sabia que tinha esse serviço. Fui prejudicada. (Q318)*

*Não gostei nada. Pago a faculdade para ter aulas. Tem que ter professor. Não quero mais.(Q.42)*

*A idéia da Educação a Distância é perfeita, o que realmente falta é cultura dos alunos e da própria instituição, pois, não foi levada a sério em ambas as partes. [...] (Q86) (Alcântara, 2006, p. 73 a 84)*

Algumas observações dos alunos demonstram que fatores como vantagem relativa (Q111), exequibilidade (Q155) e complexidade (Q312) moldaram sua percepção sobre a inovação. Constatou-se, também, que não houve nenhuma preparação desse segmento, em termos de dar conhecimento, isto é, de desenvolver um processo de tomada de conhecimento da modalidade de ensino e de sensibilização das vantagens da introdução das disciplinas na modalidade semi-presencial, o que provocou reações adversas como a do Questionário n. 42. Foi possível também verificar que os estudantes perceberam o fato de que alguns coordenadores e professores, diretamente envolvidos na experiência, também não estavam plenamente cientes e/ou persuadidos do que estava acontecendo (Q19, Q318). Para ter mais clareza disso foram buscadas novas evidências nas reações desse grupo.

#### ***A reação de professores, coordenadores, funcionários e dirigentes envolvidos***

Os dados sobre esses segmentos, como foi dito anteriormente, foram coletados por meio da realização de um grupo focal cujo elemento deflagrador foi: Como vocês estão percebendo a oferta do Núcleo Integrador na modalidade a distância? Considerando que o número de componentes foi de 8, as falas destes atores aparecem aqui codificadas como GF1, GF2 e assim sucessivamente.

Nas falas iniciais, como as que se seguem, percebe-se que as questões ligadas à falta de preparação dos alunos e funcionários estão presentes.

*Em 2005.1, a opção foi dada aos alunos com o semestre já começado[...] não houve uma preparação prévia dos alunos em relação a este tipo de proposta[...] nós propusemos a eles, vocês devem lembrar bem na primeira ou segunda semana de aulas [...] isso foi um complicador. (GF1)*

*O que eu observei foi o próprio despreparo dos funcionários para lidar com isso, né? Dar a informação para o aluno[...] (GF3) (Alcântara, 2006, p.85)*

A fala a seguir demonstra claramente a presença de problemas de organização e a tão temida perda de carga horária, pressentida pelos professores.

*[...] e você tinha por exemplo, no meio do processo, começou haver otimização[...] Na hora que você otimizava, por exemplo, eu era aluno seu[...]na semana seguinte, por conta de saírem alunos que optaram pela EAD, diminuía o número dos alunos do presencial, aí juntavam duas turmas[...] aí, eu que no início do período tinha x tempos com x turmas, já não era mais [...] teve perda de carga-horária...meus professores então reclamaram foi comigo[...] até eu perdi carga-horária. (GF2) ) (Alcântara, 2006, p. 85/86)*

Finalmente, este testemunho a favor da experiência chama atenção para a necessidade de mudança também no ensino presencial



*[...] eu vejo que a entrada da Educação a Distância reverteu alguns processos[...]levou os alunos a repensar[...] ficaram reprovados[...] achavam que era só se inscrever na disciplina e vir aos encontros[...] muitos ficaram reprovados[...] Ao contrário de alguns colegas, acho que o processo trouxe credibilidade sim[...]o aluno tem que se organizar e fazer uma coisa a que já não está mais acostumado, estudar.(GF4)*

Esses testemunhos dão a entender que somente parte do grupo de entrevistados passou pelos estágios de conhecimento e persuasão antes do início da experiência, o que levou a uma posição defensiva de “não tomar conhecimento” que foi detectada pelos alunos. Alguns entrevistados apontam os problemas da implantação atropelada da iniciativa que ultrapassou, em proporções, as próprias estimativas da Coordenação a Distância. Muitos alunos, por não conhecerem a modalidade de ensino, se matricularam para “facilitar sua vida acadêmica” (GF4) e foram reprovados, levando o entrevistado a questionar, inclusive, a forma como o ensino presencial vem sendo ministrado. Todas estas falhas nos estágios de conhecimento, persuasão e implantação influenciam, no sentido negativo, os fatores que irão facilitar/dificultar a confirmação da inovação no cotidiano da universidade.

No momento, a experiência com as disciplinas semi-presenciais continua no núcleo integrador de todos os cursos regulares. A universidade passou também a oferecer, a partir do ano seguinte, cursos de graduação a distância, dentro do Estado do Rio de Janeiro e em outros estados da federação, mantendo sua parceria com o IESDE.

### **3. Relatos de experiência e de pesquisa: iniciativas institucionais**

O levantamento de trabalhos relativos à questão dos 20% de disciplinas semi-presenciais no currículo dos cursos regulares, foi realizado pela equipe da pesquisa, estando centrado, principalmente, no mapeamento das comunicações apresentadas nas reuniões da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), nos anos de 2005 e 2008. O quadro síntese dos documentos selecionados especialmente para este trabalho constitui o Quadro 1.

**Quadro 1: Comunicações apresentadas sobre educação semi-presencial nos cursos regulares de instituições de ensino superior, levantados em 2005 e 2008.**

<b>Título</b>	<b>Autor (es) /ano</b>	<b>Tipo de trabalho*</b>
A ampliação dos vinte por cento à distância. Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP	MORAN <i>et al</i> , 2005	Experiência inovadora
Desafios e estratégias da implantação de disciplinas semi-presenciais na graduação: o caso da universidade do Grande Rio	NAVARRO <i>et al</i> , 2008	Experiência inovadora
Estudo de caso: a integração do ensino a distância com o presencial na UNISUL	MENEGHEL <i>et al</i> , 2008	Investigação científica
Análise da implementação de disciplinas na modalidade semipresencial em um curso de pedagogia	GONTIJO <i>et al</i> , 2008	Investigação científica
Qualificando docentes do ensino superior para atuação na virtualidade	FARIA <i>et al</i> , 2008	Investigação científica

\*Categoria definida pela própria ABED. Fonte: Site da ABED

A experiência da Faculdade do Sumaré (SP) foi apresentada por Moran (2005) no XII Congresso Internacional da ABED, onde ele discute, inclusive, o limite de 20% imposto pelo MEC. Neste momento vamos explorar mais sua descrição do caso do que sua discussão sobre a medida legal.

De acordo com o relato do autor, a Faculdade do Sumaré vem caminhando, desde o ano de 2000, na direção de utilizar vinte por cento a distância em suas atividades presenciais, como uma política institucional que se propõe a envolver quase todos os seus alunos e professores. Segundo o autor, a experiência cumpriu as seguintes etapas:

1ª etapa – A partir do ano 2000, os professores utilizavam voluntariamente as atividades a distância numa plataforma virtual chegando a 40% de envolvimento neste tipo de atividade.

2ª etapa – Foi elaborado e apresentado ao MEC um projeto de implantação dos vinte por cento a distância nos cursos de Bacharelado, Licenciatura e tecnológicos. Ele foi aprovado em 2003 e implantado em 2004, nas turmas novas e nas que aderiram voluntariamente. A proposta do projeto é “completar as atividades de aprendizagem em sala de aula com atividades virtuais, supervisionadas pelos professores, combinando o melhor do presencial com a flexibilidade que o virtual permite” (Moran, 2005, sem paginação).

O crescente volume de disciplinas cadastradas e de envolvimento dos professores e alunos, é atestado por Moran, com base nos números retratados na Tabela 1.

**Tabela 1: Disciplinas, professores e alunos envolvidos na experiência da Faculdade do Sumaré**

	<i>Fev/2004</i>	<i>Dez/2004</i>	<i>Mar/2005</i>
Disciplinas	80	1071	2000
Professores	60	160	260
Alunos	1400	3500	7000

Fonte Moran *et al.*, 2005, sem paginação

Baseado na sua avaliação do sucesso desta experiência, o professor Moran afirma que vale a pena, inclusive, rediscutir este limite imposto pelo MEC, e pergunta:

Porque 20 e não 30 ou 50 a distância? As universidades poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga que equilibrasse o presencial e o virtual, de acordo com cada área do conhecimento e situação específica. (Moran et al, 2005, p.1)

Esta pergunta gerou uma série de questões em artigo publicado sobre a situação da EAD logo no ano seguinte (Segenreich, 2006b).

O que o MEC tinha em mente quando abriu esta possibilidade em 2001? Que resposta dar a argumentos para aumentar ou diminuir este percentual? Que modelos de oferta de disciplinas semi-presenciais vem sendo adotados? Que modelos são válidos e devem ser incentivados? O MEC vem acompanhando e avaliando estas experiências? Qual vai ser o referente dos avaliadores? (p.174)

As experiências da Universidade do Grande Rio (Unigranrio) e Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) foram apresentadas por integrantes das duas instituições em 2008, na reunião da ABED. Elas apresentam semelhanças e diferenças em sua trajetória.

A experiência da Unigranrio é mais recente, foi iniciada em 2005 com duas disciplinas, chegando em 2007 a oferecer 17 disciplinas na modalidade semi-presencial. No relato é enfatizada a total autonomia das unidades acadêmicas em aderir à proposta e de definir de que maneira as disciplinas iriam utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (no caso era o Moodle); não houve nesse momento inicial nenhuma diretriz estabelecida ou padronização no nível institucional. Entretanto, desde o início do processo foram promovidos cursos periódicos de capacitação docente sobre a metodologia de educação a distância e utilização da plataforma Moodle. Sentindo a necessidade de planejamento institucional das iniciativas que se multiplicavam, a direção da instituição institucionalizou o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), em 2007, para coordenar e consolidar a experiência. É importante registrar que, entre os desafios encontrados pelo NEaD, Navarro *et al* (2008) destacaram:

a) a necessidade de geração de uma cultura institucional voltada para as ações de EaD, b) a necessidade de se desenvolver um modelo pedagógico e de organização curricular próprio para as disciplinas semipresenciais, c) a necessidade de adaptação do próprio sistema de gestão acadêmica para contemplar as especificidades da EaD, d) a necessidade de familiarização dos professores e alunos com esta nova modalidade de ensino-aprendizagem, mediada por tecnologias de informação e comunicação. (sem paginação)

Para atender a esta última (e importantíssima) necessidade, o NEaD promoveu cursos de capacitação para professores, ampliou a disponibilidade dos laboratórios para os alunos de EAD e proporcionou espaços de discussão sobre os desafios e potencialidades da EAD em ambos os segmentos. Como resultado, estavam capacitados todos os 44 docentes que ministraram as 31 disciplinas semipresenciais oferecidas no primeiro semestre de 2008 para 82 turmas distribuídas em 33 cursos e 17 unidades acadêmicas. Quanto ao acesso dos alunos,

ela ainda é problemática pelo próprio perfil dos alunos da universidade que não têm, na sua maioria, computadores em suas residências com configuração adequada nem banda larga.

A experiência da Unisul teve início em 2003, antes da Unigranrio, e seus dirigentes adotaram uma estratégia diferente de integração do ensino a distância com o presencial. Desde o primeiro momento a universidade procurou desenvolver critérios para eleger as disciplinas que poderiam ser oferecidas pela modalidade de EAD, esses critérios foram testados em um curso (Psicologia) para depois serem institucionalizados e incluídos nos projetos político-pedagógicos dos cursos (Meneghel *et al*, 2008). A aprovação da oferta de disciplinas a distância se pautava pelos seguintes critérios, entre outros: ser uma disciplina comum a mais de um curso e/ou unidade do mesmo curso; possibilidade de liberação de espaço físico de disciplinas comuns que se multiplicavam; desenvolvimento de competência em disciplinas de caráter estratégico para a instituição. No primeiro semestre de 2008 a UnisulVirtual disponibilizava 25 disciplinas a distância que abrangiam a maioria dos cursos.

Desde 2006, a equipe de avaliação institucional da universidade aplica um formulário *on line* para medir a satisfação dos alunos com os cursos. A partir dos resultados obtidos junto a 638 alunos dos 4.358 matriculados no segundo semestre de 2007, são apresentadas as seguintes áreas mais problemáticas e as respectivas propostas de melhoria: (a) mediação do professor tutor em termos de comunicação dos alunos com os professores - acompanhamento e avaliação dos tutores e realização de capacitações a partir da identificação do índice de desempenho do tutor; (b) comunicação com a equipe de monitoria - conscientização dos monitores com referência às especificidades dos alunos de EAD e treinamento para trabalhar com essas especificidades; c) metodologia de educação a distância - realização obrigatória de oficina virtual pelo aluno antes de acessar a matrícula na disciplina e de oficinas presenciais a partir de necessidades específicas identificadas pelos coordenadores; d) atividades colaborativas - ênfase na participação dos alunos nos fóruns.

O quarto estudo selecionado se propõe a avaliar a implementação de disciplinas na modalidade semi-presencial no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da cidade de Tabatinga - DF, no segundo semestre de 2007 (Gontijo *et al*, 2008). O estudo utiliza como estratégias de coleta de dados a análise do projeto pedagógico do curso e questionários aplicados a professores e alunos. Não se tem uma idéia precisa da trajetória de implantação da experiência, somente são relatados os resultados obtidos na pesquisa. Em relação ao projeto pedagógico, os pesquisadores registram a ausência de uma concepção de educação a distância; as atividades semi-presenciais são descritas como “leituras e trabalhos

desenvolvidos longe do espaço físico da sala de aula” (p.4). Em relação às respostas dos questionários dos professores, os dados demonstraram “a falta de orientação e clareza dos professores em relação á modalidade semipresencial o que refletiu na falta de planejamento e direcionamento da maioria das disciplinas em relação à carga horária semipresencial” (p.8). Quanto aos alunos, constatou-se que também eles “demonstraram pouco conhecimento sobre o que seria educação a distância, bem como que atividades poderiam ser designadas corretamente nesta modalidade” (p.8/9). Finalmente, os alunos enfrentaram muitas dificuldades, dentre as quais os autores destacaram:

a falta de acessabilidade às tecnologias de informação remotas, em especial ao computador uma vez que um percentual expressivo dos alunos declarou não possuir computador em casa e os laboratórios de informática da instituição são incompatíveis com a demanda dos alunos, bem como, a falta de clareza na avaliação das atividades a distância. (p. 9)

Para Gontijo *et al*, os dados levantados evidenciam que a responsabilidade pelo cumprimento da Portaria 4.059/04 ficou a cargo dos professores, uma vez que eles próprios declararam que não foram estabelecidas diretrizes institucionais para o planejamento das atividades virtuais. Os pesquisadores concluem alertando para o fato de que sem “investimento e diretrizes claras a respeito do trabalho pedagógico, a educação a distância não poderá efetivar-se, pois essa não é uma moda de mercado, é realidade” (2008, p. 9).

No último trabalho analisado (Faria *et al*, 2008), as autoras mais uma vez chamam atenção para a importância da qualificação dos docentes do ensino superior para atuação na virtualidade. Elas analisam os resultados obtidos nos levantamentos realizados em 30 oficinas de formação que já capacitaram cerca de 400 professores no ambiente virtual Moodle e suas potencialidades. Segundo as autoras há

necessidade de dar um tempo para adaptação inicial dos docentes ao novo ambiente tecnológico, com a exploração de suas possibilidades, recursos e navegação no mesmo. [...] Por comparação, também nas disciplinas semipresenciais, há que preparar o aluno para o uso da tecnologia e para a aprendizagem no ambiente virtual, realizando a inserção gradativamente, com o apoio e incentivo do professor. (p.6)

### **Considerações finais**

Foi possível constatar, na análise de diferentes experiências institucionais de implantação da EAD nos seus cursos presenciais, que os principais entraves se concentram: na falta de uma gestão democrática que envolva alunos e professores em um projeto pedagógico que forneça as diretrizes para o planejamento das atividades virtuais; na ausência

ou no aligeiramento da capacitação de professores e alunos para essa nova modalidade de ensino; na falta de infraestrutura de laboratórios de informática que permitam o acesso a alunos que não têm computador em casa com a configuração necessária para acompanhar o curso.

Outras dificuldades e questões polêmicas precisam ainda ser enfrentadas no âmbito das políticas públicas. Em primeiro lugar, esta modalidade de inserção da EAD na educação superior continua invisível nas estatísticas educacionais e não deixa de crescer “silenciosamente”, como foi possível perceber na análise das iniciativas institucionais. Alguns dados esparsos têm sido registrados nas publicações da ABRAEAD mas nem de longe retratam a situação dessas disciplinas.

Em segundo lugar, mas não menos importante, é preciso ficar alerta para a questão das parcerias entre universidades e empresas prestadoras de serviços. Uma propaganda publicada no Clipping Educacional de 23 de novembro de 2008 anunciava a seguinte vantagem da adoção de seus serviços:

Nosso objetivo é suprir a demanda das IES brasileiras por conteúdos de qualidade, como forma de atender às disposições da Portaria do MEC n. 4.059/04, que autoriza a introdução até o limite de 20%, de disciplinas ministradas à distância. Com esta plataforma agregaremos mais qualidade à sua instituição, além de possibilitar significativa redução de custos com pessoal docente”. (grifo do autor)

Outra questão polêmica tem dividido a comunidade acadêmica, principalmente após a criação Universidade Aberta do Brasil. Trata-se da caracterização da função docente na modalidade de EAD. Distorções foram apontadas em função não da EAD, como modalidade de ensino, mas do modelo adotado nos projetos que vem sendo desenvolvidos nos cursos de graduação a distância (Segenreich, 2008) e que certamente chegarão também aos projetos de inserção da EAD nos cursos presenciais. Novas perguntas estão pedindo respostas a estas possíveis distorções:

Quem são os professores conteudistas, como se inserem na dinâmica dos cursos e se relacionam com os tutores? É possível entregar a formação de profissionais de nível superior a monitores[...]? Como a implantação de um sistema de tutoria presencial e a distância, nas universidades, mal encaminhado (ou inspirado em uma política meramente industrial de ensino), pode repercutir na organização do trabalho docente? (p.443/444)

Se a tutoria for adotada nas IES, como mecanismo de barateamento e substituição dos profissionais mais qualificados, no lugar de ser concebida como parte integrante de um bom curso de EAD, estará se instalando um mecanismo de desqualificação dos profissionais de ensino com graves repercussões na qualidade de suas atividades – fim.

Esta situação já vem sendo denunciada em várias instâncias do sistema de educação superior. Faz-se necessário voltar às mesmas questões já enunciadas em trabalhos anteriores sobre a necessidade de tornar transparentes não só os projetos institucionais que estão sendo “silenciosamente” desenvolvidos como enunciar as regras do jogo do Mec para avaliar estes projetos, que não estão ainda devidamente esclarecidas.

### Referências bibliográficas

- ALCÂNTARA, Vânia Maria de. *A institucionalização da educação a distância na Universidade Castelo Branco: trajetória, possibilidades e questões*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Petrópolis, 2007, 118 f.
- BRASIL.Ministério da Educação. Portaria nº2253 de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial em cursos superiores já reconhecidos. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p.34.
- MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M; SIDERICOUDES, O. *A ampliação dos vinte por cento a distância*. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, maio de 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2007.
- FARIA, Elaine Turk; GIRAFFA, Lucia M. M. **Qualificando docentes do ensino superior para atuação na virtualidade**, ABED, São Paulo, maio de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200884451PM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- GONTIJO, S. B. F.; MORAIS, C. M. de. *Análise da implementação de disciplinas na modalidade semi-presencial em um curso de pedagogia*. Trabalho apresentado no XV Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, abril de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008124802PM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- MENEGHEL, P.S.; MOREIRA, E.O. *Estudo de caso; a integração do ensino a distância com o presencial na UNISUL*. Trabalho apresentado no XV Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, abril de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- NAVARRO, L.; MUNHOZ,D.; GIANNELLA, T.; CARRERA, S; ABREU, C.; KRONEMBERGER, L.I. *Desafios e estratégias da implantação de disciplinas semipresenciais na graduação: o caso da universidade do Grande Rio*. Trabalho apresentado no XV Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, abril de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810649PM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- ROGERS, Everett M. The Innovation-Decision Process. In: *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press. 1995, cap. 5, p. 161 - 203
- ROPOLI, Edilene A.; AMORIN, Joni A.. *Resistência à educação a distância nas instituições de ensino superior: gerenciamento dos impactos das mudanças*. Trabalho apresentado no XV Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, abril de 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.

SEGENREICH, S.C.D. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande:UCDB, n.16, dez. 2003 1995, p. 199 - 213.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: a invasão silenciosa dos “vinte por cento”. Trabalho apresentado. X Seminário Estadual da ANPAE, São Paulo, 28 a 30 de junho de 2006, In: *Anais*. CD ROM, ISSN 1120605170723-49, 2006a.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar em Revista*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.28, p. 161-177 jul./ dez. 2006b.

SEGENREICH, S.C.D. A inclusão da tutoria no processo de avaliação dos cursos de EAD. In: CHAVES, V.L.J, SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.) *Educação Superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, 2008, p.427 – 446.