

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Adriana Tavares de Oliveira

**Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais:
legislação, conceitos e reflexões**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2012

Adriana Tavares de Oliveira

**Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais:
legislação, conceitos e reflexões**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Educação: Currículo pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
sob a orientação da Profa. Doutora Maria da
Graça Moreira da Silva.

SÃO PAULO
2012

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Maria da Graça Moreira da Silva
(Orientadora)
PUC-SP

Profa. Pós-Dra.: Angelita Quevedo
PUC-SP

Profa. Dra.: Marise Maria Santana da Rocha
UFSJ

Dedico esta dissertação a Deus, à minha família e ao meu companheiro.

AGRADECIMENTOS

Mais uma jornada concluída. Agradeço a Deus pela oportunidade, pela sabedoria de compreendê-la, pela persistência para concluí-la e pelos anjos enviados para me guiar e acalantar durante o processo. São a esses anjos que venho agradecer aqui...

Aos meus pais Hely e Ilda, irmãos Cláudia e Leandro e meu sobrinho Rafael, que depositaram tamanha confiança e amor em mim e também ao Henrique, pela incondicional demonstração de orgulho, força e apoio.

À querida mestra e orientadora Maria da Graça, por tantas portas abertas e por direcionar minhas tantas paixões a um só tema.

Às amigas: Manu, Lice, Vá, Larissa, Tati e Mariane, que, mesmo longe, vibraram pelas minhas conquistas; Aline Damico, que, com presteza, transformou dificuldades em oportunidades; Deborah que, sempre com alegria, me acolheu diversas vezes em seu lar; Valéria Fuzyi, Ricardo Pieroni e Alberto Labuto, pelo carinho e acolhimento em São Paulo.

À Angelita, que, com notável serenidade, me fez compreender que a calma e a simplicidade trazem resultados além do esperado. E à Cidinha (Maria Aparecida José), pelos esclarecimentos e indicações.

Agradeço também ao Núcleo de Mídias Digitais e à Coordenadoria de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelas portas abertas, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela bolsa de estudos, que foi primordial para a viabilização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma maneira colaboraram com o término desta etapa.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”
Paulo Freire (Educação como prática de
liberdade)

RESUMO

OLIVEIRA, Adriana Tavares de. **Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais**: legislação, conceitos e reflexões. Dissertação apresentada ao Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2012.

A presente pesquisa objetiva refletir sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação superior, mais precisamente no uso de atividades semipresenciais em cursos superiores presenciais. Para tal reflexão, realizou-se um levantamento de produções científicas, no banco de teses e dissertações da CAPES, relacionado ao ensino semipresencial e procedeu-se a um estudo de caso documental de uma instituição de ensino superior privada. Os resultados obtidos por meio do levantamento bibliográfico, juntamente com a análise do estudo de caso, indicam o crescimento dessas atividades nos cursos superiores presenciais, com base nas Portarias 2.253 de 2001 e 4.059 de 2004. Os dados apontam que esse aumento vem acrescido de diferentes interpretações da legislação, o que gera diferentes maneiras de implementar o ensino semipresencial. Assim, as pesquisas que envolvem essa temática apresentam enfoques e inquietações diversas, e o levantamento de teses e dissertações e a análise do estudo de caso evidenciam experiências que parecem não ter características semelhantes. A conclusão a que se chegou é que o pouco tempo decorrido desde a primeira Portaria, a Portaria 2.253 de 2001, e a combinação de aspectos da educação a distância e presencial, podem gerar características específicas do ensino semipresencial em cada instituição. Contudo, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação apresentado nos dados da pesquisa revelam uma tendência na convergência das modalidades presencial e a distância.

Palavras-chave: currículo, tecnologias na educação, educação a distância, ensino semipresencial, legislação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Adriana Tavares de. **Blended-learning in univesity face-to-face courses**: legislation, concepts and reflexions. Master dissertation presented at Pontifical Catholic University Post-Graduation Sector of São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2012.

The present study aims to reflect about the use of information and communication technologies in higher level education, more precisely at the use of blended-learning activities in face-to-face university courses. The reflection was supported by a thorough bibliographic survey of academic scientific productions (theses and dissertations) related to blended-learning in CAPES database and a documental case study analysis of a private higher education institution. The results obtained from the literature, together with the case study analysis, indicate the growth of blended-learning activities in higher education face-to-face courses, based on Ordinances 2253 launched in 2001, and 4059 launched in 2004. The data indicate that this increase shows different interpretations of legislation, which generates several ways of implementing blended-learning. Thus research involving this issue show different approaches and concerns, and the academic scientific survey and the case study analysis show experiences that seem not to have similar characteristics. The conclusion reached is that the little time span from the first ordinance, Ordinance 2253 of 2001, and the combination of distance and face-to-face education aspects can generate specific characteristics of blended-learning in each university institution. Nevertheless, constant use in digital information and communication technologies presented in our research data reveal a trend in convergence of face-to-face and distance education modalities.

Keywords: curriculum, technology in education, distance education, blended-learning, legislation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino Superior – Brasil – 2001-2010.....	29
Gráfico 2 – Nível de Abrangência/Modalidade de Ensino.....	35
Gráfico 3 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010.....	68
Gráfico 4 – Evolução do número de matrícula no ensino superior a distância – Brasil – 2001-2010.....	69
Gráfico 5 – Quantidade de teses e dissertações por ano no decênio 2001-2010....	96
Gráfico 6 – Nível em que as pesquisas foram produzidas.....	96
Gráfico 7 – Instituições por categoria administrativas.....	97
Gráfico 8 – Divisão das pesquisas por curso superior.....	97
Gráfico 9 – Divisão por categorias das pesquisas.....	98

FIGURAS:

Figura 1 – Classificação Clássica de Pesquisas Científicas.....	37
Figura 2: Características da educação presencial e a distância.....	73
Figura 3 – Características da educação a distância, educação presencial e ensino semipresencial.....	75

QUADROS:

Quadro 1 – Tecnologias e suas características desde a pré-história.....	49
Quadro 2 – Resumo do quadro histórico nacional da EaD.....	66
Quadro 3 – Classificação hierárquica da esfera legal e normativa nacional.....	81
Quadro 4 – Evolução da legislação da EaD de 1996 a 2010.....	81
Quadro 5 – Diferenciação entre a Portaria 2.253/2001 e a Portaria 4.059/2004.....	87
Quadro 6 – Palavras-chave e resultados da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.....	93
Quadro 7 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES 2001 a 2010.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações – 1996-2002.....	34
Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	69

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

BBS: *Bulletin Board System*

CA: Centro Acadêmico

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD: Coordenadoria de Educação a Distância

CEDERJ: Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COGEAE: Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

CONSULTEG: Consultoria Técnica de Apoio à Gestão Acadêmica

EaD: Educação a Distância

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FAFICLA: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MOODLE: *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*

NEAD: Núcleo de Educação a Distância

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIIC: Programa Institucional de Iniciação Científica

PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFSJ: Universidade Federal de São João del-Rei

UNIREDE: Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Apresentação.....	16
-------------------	----

INTRODUÇÃO

Introdução.....	22
1 Objetivos.....	32
2 Justificativa.....	32
3 Hipótese.....	36
4 Aspectos metodológicos.....	36
4.1 Pesquisa e método.....	37
4.2 Caracterização da pesquisa.....	38
4.3 Coleta de dados.....	43
5 Organização do trabalho.....	44

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Tecnologia e sua evolução.....	45
1.2 Tecnologia na educação.....	52
1.3 Educação presencial.....	59
1.3.1 Conceitos.....	59
1.3.1.1 Limites e potencialidades.....	59
1.4 Educação a Distância.....	61
1.4.1 Conceitos.....	61
1.4.2 Limites e potencialidades.....	63
1.4.3 Breve histórico da EaD.....	64
1.5 Expansão do ensino superior.....	67
1.6 Ensino semipresencial.....	70

1.6.1	Conceitos.....	70
1.6.2	Características.....	73
1.6.3	Ensino semipresencial e a instituição.....	76
1.6.4	Ensino semipresencial e os docentes.....	77
1.6.5	Ensino semipresencial e os discentes.....	79

CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO DO ENSINO SEMIPRESENCIAL

2.1	Panorama legal da EaD no ensino superior presencial do Brasil.....	80
-----	--	----

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS REFERENTES AO ENSINO SEMIPRESENCIAL

3.1	Contextualizando.....	92
3.2	Etapas do trabalho e resultados obtidos.....	92
3.2.1	Primeira etapa: busca no banco de teses e dissertações	92
3.2.2	Segunda etapa: catalogação.....	93
3.2.3	Terceira etapa: o recorte.....	93
3.2.4	Quarta etapa: análise de conteúdo.....	94
3.3	Análise dos resultados do levantamento.....	99

CAPÍTULO 4 – ESTUDANDO UM CASO – VISÃO DOCUMENTAL

4.1	Contextualizando.....	101
4.1.1	A unidade-caso.....	102
4.2	Os dados.....	102
4.3	Tratamento dos dados.....	103
4.3.1	EaD e a PUC-SP.....	103
4.3.2	Cursos superiores que utilizam atividades semipresenciais.....	107
4.3.3	Cursos superiores que afirmaram não utilizar atividades semipresenciais.....	112
4.4	Análise dos resultados do estudo de caso.....	113

4.5 Análise dos resultados do levantamento e do estudo de caso.....	115
---	-----

CONSIDERAÇÕES

Considerações.....	116
--------------------	-----

REFERÊNCIAS

Referências.....	120
------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1: Portaria 2.253.....	127
Anexo 2: Portaria 4.59.....	130
Anexo 3: Levantamento de teses e dissertações da CAPES.....	132

APRESENTAÇÃO

“O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando, afinam ou desafinam.”
(Guimarães Rosa, 1958, p. 24)

A citação de Guimarães Rosa revela, com primazia, minha trajetória na educação e uma hipótese para esta pesquisa: é na caminhada da vida que adquirimos conhecimento para continuar vivendo.

O encanto que tive com a profissão docente em minha infância, ao perceber a dedicação e carinho que as “Tias” tinham comigo, e o prazer que sentia em estar na escola conduziram-me à graduação em Pedagogia no ano de 2004. E foi essa graduação, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que me permitiu obter um olhar crítico sobre a educação com a qual poderia colaborar para acontecer na sociedade.

Nessa ocasião, fui influenciada por diversos autores e pensadores que muito me instigaram. Na temática social, tive contato com trabalhos de Miguel Arroyo, Pierre Bourdieu e Maria Alice Nogueira. Já os primeiros textos que me foram apresentados relacionados com o tema tecnologia na educação são de autoria de Maria Elizabeth B. Almeida, José Manual Moran, Moacir Gadotti, José Armando Valente, Pierre Lévi e Vani Moreira Kenski. Porém, outro pensador me chamou muito a atenção: o querido Paulo Freire, cujo nome, orgulhosamente, colocamos em nosso Centro Acadêmico (CA). Tenho a lembrança da primeira vez que vi sua foto estampada em uma das salas de reunião da UFSJ. A primeira sensação que tive daquele frágil, sereno e bondoso rosto que guardava em suas obras a “amorosidade”, “belezura”, sabedoria e nobreza que ele teve pela educação.

Minha primeira experiência como docente aconteceu em 2006, ao ministrar aulas de Informática na Educação – mesmo sem experiência ou conhecimento teórico sobre o tema –, em uma escola particular de educação infantil na cidade de São João del-Rei. A familiaridade, a abertura e a facilidade apresentadas pelas crianças diante das tecnologias, principalmente as digitais, eram descompassadas se comparadas ao medo e distanciamento dos professores em relação a esses aparelhos.

Posteriormente, nos anos de 2006 e 2007, fui pesquisadora no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC). Nessa pesquisa, o foco era a análise do curso de pós-graduação *lato sensu* em Práticas de Letramento e Alfabetização ministrado na modalidade a distância e destinado à formação continuada de professores da rede pública de algumas cidades polos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os quase dois anos no PIIC me possibilitaram analisar, além de outros temas, indicadores de mudanças no cotidiano, e até na prática docente, dos cursistas após o contato com a tecnologia no referido curso.

Ainda em 2007, tornei-me bolsista de extensão no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFSJ, onde atuava também como pesquisadora, sendo incluída no Grupo de Pesquisa do Núcleo. Fiz cursos de Tutoria e Tecnologias na Educação e, como pesquisadora, participei de pesquisas na área de tecnologia, Educação a Distância (EaD) e formação de professores, como “Implantação do curso na modalidade a distância em Educação Empreendedora”, “Práticas de Letramento e Alfabetização, análise da prática pedagógica a partir da transformação das concepções dos participantes de um curso de especialização” e “Escolas em rede: avaliação do impacto do programa no Desempenho de Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais”.

As pesquisas realizadas nesses dois anos enfatizaram o que eu já havia percebido quando ministrava aulas de Informática na Educação: grande parte dos professores se sentia desconfortável com a presença e uso da tecnologia na educação. Acredito ter sido nesse momento que algumas inquietações começaram a surgir.

Após concluir a graduação no curso de Pedagogia, recebi uma proposta profissional para dar continuidade ao meu trabalho no próprio NEAD. Com essa oportunidade, a necessidade e o desejo de conhecimento na área aumentaram, levando-me à minha primeira especialização em Educação a Distância.

Essa primeira especialização ocorreu na modalidade a distância e tinha como proposta “oferecer ensino de qualidade também a distância, utilizando alta tecnologia de informação e do conhecimento” (FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS EaD, 2008). Para tal, utilizava material impresso, aulas em DVDs e atividades e interações via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), aplicado para apresentação de materiais de apoio e para interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas como o Fórum.

Identificando diferenças relacionadas também aos desenhos dos cursos do NEAD e do curso em que eu era aluna, aliadas ao meu desejo de continuar a me aprofundar nessa área, ingressei em uma segunda especialização: a pós-graduação *lato sensu* em *Design Instrucional para Cursos Virtuais*. Também na modalidade a distância, ela me surpreendeu, tendo descortinado as possibilidades e graus de interação entre todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O planejamento e organização do curso e a metodologia utilizada pelos professores, tutores e orientadores eram ostensivos.

Ao refletir sobre as duas experiências de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância e também sobre os cursos do NEAD, hoje, acredito que a diferença entre as metodologias de atuação do corpo de professores e tutores possa ser creditada à abordagem pedagógica das duas propostas, aos objetivos dos cursos e, especialmente, à apropriação das tecnologias no contexto da cultura digital dos professores e tutores dos cursos.

Essas experiências acadêmicas contribuíram significativamente para minha vida profissional. Sendo promovida a designer instrucional, tive contato direto com professores conteudistas e também com tutores. Esse contato levou-me a perceber

que esses profissionais tinham um determinado nível de conhecimento sobre a tecnologia na educação e que esses conhecimentos influenciavam na maneira de produzir conhecimentos e conduzir suas turmas e disciplinas. Outra observação que tive foi que, mesmo após alguns anos – em torno de sete anos – da legalidade dos 20% de atividades a distância nos cursos superiores presenciais, o tema sequer era discutido nas instituições a que tive acesso.

Estimulada também a entender um pouco mais sobre esses níveis de conhecimento, fui à busca de novos desafios profissionais. Nessas buscas, foi grande meu interesse em fazer parte da equipe do Núcleo de Mídias Digitais da PUC-SP, com o mesmo cargo exercido no NEAD: designer instrucional. A decisão de mudar para São Paulo e compor a equipe foi motivada pela determinação em fazer mestrado na área educacional, com um projeto de pesquisa ligado ao tema de tecnologia na educação.

Já na instituição, o desejo de fazer o mestrado aumentou quando soube que, por 17 anos, Paulo Freire compôs com primazia o quadro docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: Currículo.

A partir do ano de 2009, na PUC-SP, fui surpreendida com a grande quantidade de disciplinas de cursos presenciais ministradas total ou parcialmente com o apoio de tecnologias virtuais, principalmente pelos AVA,¹ *Modular Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) ou TelEduc. Tais disciplinas eram pouco trabalhadas nesses ambientes, que, em diversos momentos, serviam como repositório de conteúdo da disciplina ou mesmo das avaliações a serem aplicadas presencialmente. Esses fatos me causavam certo desconforto quando relacionados à potencialidade que aquelas ferramentas tecnológicas podiam oferecer, dependendo da metodologia e planejamento nelas aplicadas.

¹ Almeida (2003) considera AVA os sistemas computacionais que dão suporte a atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e admitem a integração de várias mídias, linguagem e recursos, que proporcionam maior interação entre pessoas e objetos de conhecimento. Uma grande vantagem é que os participantes podem desenvolver as atividades no tempo, ritmo de trabalho e espaço de cada um.

Tive contato também com cursos ministrados totalmente a distância e vários deles tiveram como objetivo a formação de educadores.

Participei como aluna em um desses cursos no ano de 2010. Nesse curso de extensão, que tinha como objetivo principal formar ou atualizar profissionais para atuarem com EaD, foram-me apresentados alguns trabalhos de José Armando Valente, Maria da Graça Moreira da Silva e Maria Elizabeth B. Almeida, que fazem parte do corpo docente do programa de mestrado citado anteriormente. Nos trabalhos desses autores lidos no curso, foram citados constantemente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)² e o planejamento pedagógico para a utilização dessas tecnologias.

Acredito que esse tenha sido o ponto de encontro e amadurecimento das questões e ideias que oscilavam em minha mente. Todos esses fatores serviram de apoio teórico para a elaboração do pré-projeto de seleção para o programa de mestrado em Educação: Currículo.

No Programa de Mestrado, fui apresentada, mais uma vez, a diversas obras dos autores: Michel Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, Jean Claude Fourquin, Gimero Sacristan, Leonardo Boff, Carlos Roberto Jamil Cury, Marli André, Laville, Peter Burke, Papert, Zygmunt Balman, Lucia Santaella, Watts Duncan, Pierre Musso e Jorge Fróes, entre outros, além dos trabalhos e convivência com os próprios docentes do programa.

Em 2011, passei a contribuir com o Programa de Qualificação: Moodle e EaD junto à Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) da PUC-SP. O Programa tem por objetivo principal qualificar os docentes e funcionários da PUC-SP para conhecimento e uso do AVA Moodle e da EaD, a fim de modelarem e gerenciarem o

² Segundo Alonso (2002), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deveriam ser na verdade Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que as tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais. Nesta pesquisa, serão consideradas TDIC as tecnologias de informação e comunicação que se consolidaram a partir da última década do século XX, consideradas tecnologias digitais. Serão respeitadas aqui todas as citações que fizerem referência às TIC.

ambiente conforme seus objetivos e metas. Em sua primeira versão, foi constituído de cinco módulos de 20h cada: Módulo 1: Conhecendo o Moodle – Nível 1; Módulo 2: Conhecendo o Moodle – Nível 2; Módulo 3 – Fundamentos da Educação a Distância; Módulos 4 – Docência e tutoria e 5 – Materiais didáticos em EaD. Os Módulos 1 e 2 são oferecidos na modalidade híbrida com dez horas presenciais e dez horas a distância³, diferentemente dos outros Módulos – 3, 4 e 5 – que são oferecidos na modalidade a distância. Ele finalizou sua primeira edição com 67 participantes e atingiu o objetivo de qualificação dos participantes não só para o desenvolvimento de atividades na modalidade a distância, como também para o uso de TDIC nos cursos presenciais. Essa experiência de mesclar as duas modalidades em um único curso contribuiu para ampliar minha visão da possibilidade da integração de ambas.

Em suma, todas as vivências e nomes aqui citados serviram de referência teórica para meu amadurecimento intelectual e me instigaram a mudar diversas vezes meu olhar perante a educação e também para minha própria pesquisa, a qual introduzo nas linhas seguintes.

³ No ano de 2012, o Módulo 1 contou com três encontros presenciais, totalizando seis horas presenciais, e o Módulo 2 contou com dois encontros presenciais, totalizando quatro horas presenciais.

INTRODUÇÃO

“É muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de ‘era tecnológica’. Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, ‘eras tecnológicas’.”
(KENSKI, 2010, p. 19-20)

Quando as tecnologias são incorporadas na sociedade, vários segmentos da mesma fazem uso da tecnologia para se beneficiarem e beneficiarem o público desses segmentos. Outro objetivo dessa incorporação é também se adequar ao momento histórico, social, político e de mercado. Consequentemente, com essa incorporação, é possível perceber a ocorrência da modificação na cultura da sociedade.

Ela [tecnologia] altera comportamento. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2010, p. 21).

Segundo Briggs e Burke (2006), um grande exemplo disso foi a criação da imprensa por Johannes Gutenberg, na Alemanha, em 1450. Com a prensa de tipos móveis, a divulgação de pensamentos e fatos e também o arquivamento da história do homem não ficaram restritos a alguns exemplares dos famosos manuscritos. As pessoas puderam ter acesso aos mesmos materiais e textos em diferentes espaços e tempos. Com isso, foi possível perceber a marcante alteração na forma de produzir, expressar, expandir, apresentar, perceber, disseminar, criticar e comparar o ceticismo da sociedade com relação à religião e ao âmbito científico. Enfim, provocou mudanças significativas no modo de vida da população a curto e longo prazos, fazendo com que a cultura dessa sociedade, em todos os âmbitos, também fosse modificada. Assim, Briggs e Burke (2006), assinalam que “o material impresso

tornou-se parte importante da cultura popular no século XVII, se não antes” (p. 30). Segundo esses autores, Marshall McLuhan até lançou o conceito de “cultura das publicações”.

No âmbito religioso, houve o amplo acesso e interpretação dos textos bíblicos sem necessidade de um intermediário. As publicações dos protestantes, como as de Lutero, também se destacaram. No campo político, aconteceram diversas denúncias, mesmo que clandestinas, dos abusos dos governantes, porém a autopromoção desses governantes também ocorria nessa nova mídia. Para o campo científico, as mudanças foram significativas e representaram a credibilidade e propagação de autores e suas obras. Por fim, vale destacar também uma grande mudança, em longo prazo, na sociedade: a maximização do alfabetismo, formando, assim, novos leitores.

Com essa disseminação, havia tantos livros que não se tinha nem tempo mais de ler seus títulos. Os bibliotecários enfrentavam o problema de manter os catálogos atualizados e se inteirarem sobre as novas publicações. Porém, tudo se multiplicava e se multiplica de uma maneira quase impossível de se acompanhar. Essa foi uma das motivações que levou Denis Diderot e Jean D’Alembert, em 1750, na França, a publicarem a primeira Enciclopédia, no ensejo de legar à população de seu país (e do mundo) o direito legítimo de conhecer, de saber e de ter contato com a ciência, as artes e todas as áreas do conhecimento (BURKE, 2003). Por ser “uma reunião da informação disponível em sua época, e também uma vívida ilustração tanto da política como da economia do conhecimento” (BURKE, 2003, p. 19), a enciclopédia se tornou também um marco na história tecnológica e afetou a cultura social de uma era, trazendo consigo a organização da ordem alfabética, sendo possível, já nessa época, sistematizar a informação em diversos conhecimentos.

Por muito tempo, a prensa foi uma tecnologia hegemônica. Porém, estimulado por fatores econômicos e políticos, o avanço científico da humanidade amplia o conhecimento e cria permanentemente novas tecnologias. Briggs e Burke (2006) exemplificam e se manifestam sobre várias delas: ferrovia, eletricidade, correio,

telégrafo, telefone, radiotelegrafia, cinema, televisão, celular, computador, internet e tecnologias móveis, que repercutem na criação de novos meios de comunicação entre a população. No capítulo 1, algumas são mencionadas com mais especificidade.

Segundo Kenski (2010), para o manuseio de qualquer tipo de tecnologia, ou ferramenta tecnológica, é necessário que tenhamos maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada uma delas. A essa execução, é dado o nome de técnica. Assim, segundo essa autora, tecnologia é o conjunto das ferramentas e técnicas que correspondem aos usos que destinamos às ferramentas. Nessa linha de pensamento, para que as ferramentas tecnológicas chegassem a outros âmbitos sociais, a técnica usada geralmente não seria a mesma de um âmbito ou outro. O jornalista Fabio Reynol (2004 *apud* KENSKI, 2008) exemplifica diversas tecnologias inventadas para algo específico, mas que foram utilizadas para outros fins:

Os aparelhos automáticos para medir pressão arterial encontrados nas portas das farmácias são a evolução de equipamentos desenvolvidos para astronautas, que precisavam de sistemas práticos para avaliar a saúde no espaço. A válvula de um novo tipo de coração artificial foi inspirada em uma bomba de combustível de foguetes. Marca-passos são monitorados graças à mesma tecnologia utilizada em satélites. E até a Fórmula 1, famosa por ser uma grande fonte de tecnologia, copiou dos trajes espaciais os macacões antichamas de seus pilotos. Detectores de fumaça e de vazamento de gás, tão comuns em construções hoje em dia, vieram de pesquisas de similares que equipam veículos espaciais. Também é graças ao espaço que os ortodontistas contam hoje com o Nitinol, uma liga que, por ser maleável e resistente, é muito empregada na fabricação de satélites e que agora também compõe os “araminhos” de muitos aparelhos ortodônticos. E até a asa delta, quem diria, não foi invenção de esportista, mas de Francis Rogallo, projetista da Nasa, que desenvolveu o aparato para guiar espaçonaves depois da reentrada na atmosfera. O inventor não imaginava que sua obra iria fazer muito mais sucesso como esporte, modalidade inaugurada na década de 70 (p. 16).

Assim também acontece com outras ferramentas tecnológicas – livros, rádio, telégrafo, televisão, telefone e internet –, que, modificando o modo de uso, podem ser utilizadas em outros âmbitos para os quais não foram criadas.

Na área educacional, segundo Almeida (1996), “A primeira revolução tecnológica no aprendizado foi provocada por Comenius (1592-1670), quando transformou o livro impresso em ferramenta de ensino e de aprendizagem, com a invenção da cartilha e do livro-texto” (p. 3). Vale destacar que, nesse período renascentista, a educação visava o homem burguês, o clero e a nobreza, não chegando às massas populares.

Entre os séculos XVI e XVII, época em que a educação foi marcada pela sua institucionalização e amadurecimento da legislação, a Companhia de Jesus ainda se fazia muito presente, sendo dissolvida somente no século XVIII. Por ter um ensino tradicional mais conservador e que desprezava o ensino de ciências e filosofias modernas, é possível perceber que as tecnologias não se faziam presentes na educação daquela época. Já no século seguinte, houve o acolhimento de novas ciências e filosofias, o ensinamento de línguas modernas e o uso de mapas e ilustrações para a educação (ARANHA, 1996).

A partir do século XIX, o reflexo capitalista, juntamente com a Revolução Industrial e as diversas invenções tecnológicas citadas anteriormente, fizeram com que o cotidiano da sociedade se modificasse profundamente. Esse novo tempo e suas tecnologias trouxeram também valiosas e significativas contribuições para o cenário da educação, inclusive no Brasil. Essas contribuições se estendem juntamente com a inovação das novas tecnologias que hoje permeiam a sociedade.

Pesquisas recentes relacionadas às TDIC na educação têm sido o foco de pesquisadores em diversos países. Nos anos seguintes ao ano 2000, olhares críticos com relação à tecnologia e mídias digitais na educação passaram a ser evidenciados por autores como Fernando José de Almeida (2005; 2009), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (1996; 2001; 2005) e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011).

A obra de Fernando José de Almeida (2005) destaca que o primeiro passo para inserir os computadores na educação é levantar os problemas prioritários da educação e identificar quais desses problemas podem ser atendidos com o emprego

do computador. O autor explica ainda a necessidade da utilização das tecnologias na escola e frisa que, embora o Brasil enfrente o desafio de possibilitar o acesso de todas as crianças à escola, é necessário, também, garantir o direito à cultura, não apenas à cultura na qual a criança está inserida, mas a todas as culturas.

Nesse sentido, Fernando José de Almeida (2005) ainda destaca algumas potencialidades no uso das tecnologias na educação: “O uso dos computadores tem o significado de ajudar a fazer os diagnósticos da realidade e de facilitar o cruzamento entre as necessidades locais e os conteúdos da ciência, da arte e da cultura disponíveis em suas enormes redes” (p. 15). Além disso, o uso do computador na educação direciona os alunos “[...] para os estudos colaborativos em redes de participação, para as habilidades de manipulação de novas e múltiplas linguagens” (p. 19). Ele, ainda, considera as contribuições que as TIC oferecem à formação dos docentes, à administração das escolas, à democratização da pesquisa, à difusão dos estudos continuados, “enfim, à elevação da educação à categoria de ciência e de força social” (p. 22). Sendo assim: “Não se trata de pensar em ensino de informática, mas, sim, o uso da informática **no e para** o ensino” (p. 24: grifo nosso).

Acompanhando a evolução das tecnologias da informação e comunicação, a EaD data seus primeiros registros no final do século XVIII, em Boston, EUA, por intermédio da educação via correspondência (NUNES, 2009). Segundo o autor, a ideia da implantação da EaD seria “promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade (JUSTE, 1998), flexibilidade, liberdade e crítica” (p. 2).

Apesar de não existir um registro preciso do início da EaD no Brasil, para Alves (2009), o surgimento dessa modalidade de ensino pode ter ocorrido em 1904, quando houve a implantação das “Escolas Internacionais”, que representavam organizações norte-americanas no Brasil. Porém, segundo o autor, em 1891, o Jornal do Brasil já publicava uma primeira edição da seção de classificados com o

anúncio de profissionalização por correspondência para datilógrafos. Essa incerteza coloca em dúvida o verdadeiro marco da criação da EaD no Brasil. Contudo, mostra também que o país já buscava opções para a melhoria da sua educação.

A história da EaD no Brasil conta com diversas tentativas, principalmente governamentais, voltadas à inserção e ampliação dessa modalidade de ensino. Dessa forma, desenvolveram-se diversos projetos: Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923; Instituto Monitor em 1938; Instituto Universal Brasileiro em 1941; Serviço de Rádio e Difusão Educativa do Ministério da Educação (Universidade do Ar) em 1947; Horário Nacional Educativo em 1970; Projeto Minerva também em 1970; Telecurso em 1978; Um Salto para o Futuro em 1990; Telecurso 2000 em 1995; Programa TV Escola em 1995; Projeto Virtus em 1996; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em 1997; e Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE)⁴ em 2000 (SILVA, 2004) – alguns com sucesso, outros nem tanto.

Contudo, a EaD, especificamente no ensino superior presencial – indicado na legislação vigente por ensino semipresencial –, vem se consolidando no cenário educacional brasileiro devido a alguns fatores. Um deles é a crescente expansão do acesso e utilização das TDIC pela sociedade. Conforme já mencionado, a EaD acompanha o avanço das tecnologias e sua ascensão acontece também quando a facilidade de acesso e a utilização dessas tecnologias se expandem.

Essa expansão vem formando uma nova cultura, a cultura digital. Gadotti (2000) explica que os jovens que não nasceram na cultura do papel têm mais facilidade de se apropriarem do computador: “Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura [a do papel] adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital” (p. 5). Assim, a geração que tem chegado às IES está inserida na atual cultura digital. E, por estarem inseridos nessa cultura e crescidos em meio às TDIC, têm mais facilidade em se apropriarem das tecnologias digitais.

⁴ Consórcio de instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância (www.unirede.br).

É nesse mesmo sentido que Silva e José (2011) apontam para a cultura digital como fruto da evolução no uso das TDIC:

A evolução no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação inaugura diferentes formas de acesso e de produção de informações. Essa evolução, caracterizada pelo uso de computadores e da internet nos diversos segmentos da sociedade, propicia o crescimento de uma cultura de uso das mídias e de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar e aprender: a cultura digital (p. 75).

Kenski (2010) também tem essa visão quando pontua que a facilidade de acesso e o uso que essa geração faz das tecnologias e sua inserção à cultura digital modifica seu modo de viver, de pensar, de falar, de fazer amizade, de ganhar dinheiro e até de aprender.

Nesse sentido, para Gadotti (2000), segundo os que defendem a informatização da educação, a função da escola se renova e passa a ter a função de ensinar a pensar criticamente, tendo necessariamente que dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a eletrônica.

Outro fator que influencia na consolidação da EaD é a crescente expansão do ensino superior brasileiro, representada no Gráfico 1 a seguir.

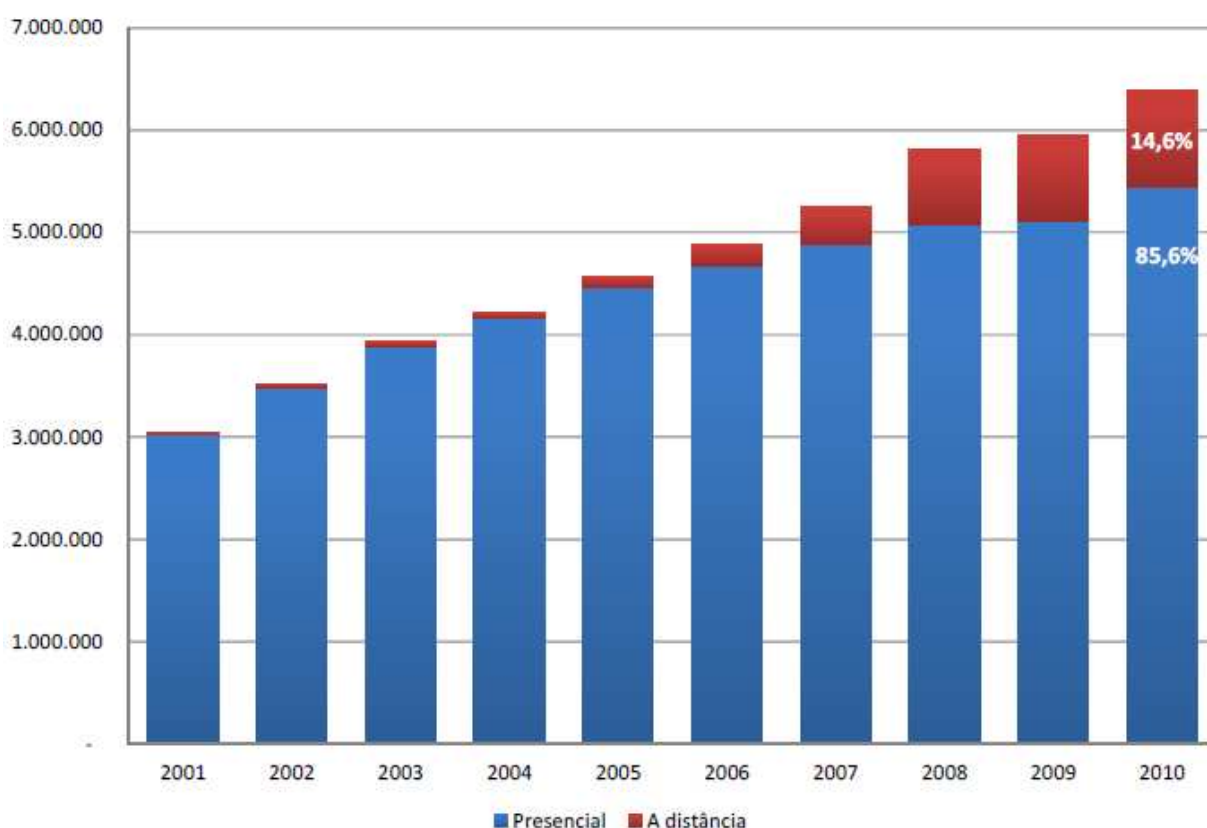


Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino Superior – Brasil – 2001-2010.

Fonte: Censo da Educação Superior 2010, Gráfico 7 (BRASIL, INEP/MEC, 2011, p. 10).

Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998, p. 12), o ensino superior é direcionado para uma expansão quantitativa e para a democratização do acesso a esse ensino. Essa expansão entra em sintonia com o Plano Nacional da Educação 2001-2010, que também, entre outros, tem o objetivo de expandir a oferta de educação superior no Brasil.

O Gráfico 1 evidencia que essa expansão ocorreu tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. As principais possibilidades da EaD nesse processo, segundo Moran (2011), são o alcance de maior número de alunos e a redução de custos a médio e longo prazos no funcionamento dos cursos.

Outro fator determinante para a expansão e consolidação da EaD na educação superior brasileira é o desenvolvimento da legislação dessa modalidade no Brasil. Conforme Alves (2009), “a EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos,

não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocada pela ausência de políticas públicas para o setor” (p. 8).

O marco inicial da legislação, considerado para essa modalidade, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei, em seu Artigo 80, passou a reconhecer e a regulamentar legalmente a EaD no Brasil.

Outra regulamentação da EaD foi a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001⁵ (BRASIL, 2001), que foi logo revogada e substituída pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004⁶ (BRASIL, 2004). Em suma, elas oficializam a possibilidade de oferta de 20% de atividades não-presenciais no âmbito dos cursos reconhecidos das Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade presencial. Essa primeira Portaria, em conformidade com Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), significou legalizar o que já estava ocorrendo em algumas IES: o uso de disciplinas a distância, mediadas pelas TDIC, em cursos superiores presenciais:

Ter os vinte por cento como possibilidade legal, a partir da Portaria 2.253, de outubro de 2001, foi um passo avançado naquele momento porque significou legalizar a utilização isolada de disciplinas a distância que alguns pesquisadores já vinham desenvolvendo e que poderiam ocasionar problemas jurídicos caso houvesse contestação pela sua utilização num curso concebido para ser presencial (p. 2).

Assim, juntamente com a ascensão das TDIC e a expansão do ensino superior assistida nesta última década, a legislação da EaD, principalmente no que diz respeito às Portarias 2.253 e 4.059, permitiram maior abertura para a utilização das TDIC e de atividades a distância nos cursos superiores presenciais devidamente reconhecidos.

⁵ Doravante, neste trabalho, em referência à Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, do MEC, será usada a terminologia “Portaria 2.253”.

⁶ Doravante, neste trabalho, em referência à Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, será usada a terminologia “Portaria 4.059”.

Cabe ressaltar que a interpretação das Portarias 2.253 e 4.059 dá abertura a diferentes implementações de até 20% da carga horária dos cursos por meio de atividades não-presenciais em cursos superiores presenciais em IES do Brasil.

Aliada às diversas possíveis interpretações das Portarias, a relação curso/benefício dos cursos em que essas Portarias são implementadas é um atrativo para a adoção do ensino semipresencial. Conforme Moran *et al.* (2005):

Manter os alunos por menos tempo em salas de aula convencionais também permite uma maior rotatividade de alunos nos mesmos espaços físicos. Dessa forma, a necessidade de construir e ampliar salas e prédios diminui e torna-se possível otimizar os espaços já existentes. Com 25% de um curso feito a distância, é possível criar grades de três horas diárias por turma, o que permite organizar duas turmas diferentes por período e duplicar o uso de cada sala. 'Se aplicarmos este raciocínio em uma escola com muitas turmas, é possível baratear o custo final da mensalidade de cada aluno sem perder qualidade' (p. 9).

A possível interpretação equivocada das Portarias 2.253 e 4.059 e a adoção destas no ensino com foco unicamente na relação custo/benefício por algumas IES podem comprometer a credibilidade do ensino semipresencial, uma vez que nem sempre a instituição, seus gestores, professores e alunos estão preparados para tal.

Desse modo, mesmo após dez anos desde a primeira Portaria, a Portaria 2.253, poucos estudos e pesquisas foram realizados no Brasil com o intuito de investigar como a implantação da EaD nos cursos superiores presenciais das IES brasileiras, ou seja, a implantação do ensino semipresencial⁷ vem ocorrendo.

Fundamentada nas reflexões expostas surgem algumas questões: como as IES usam “a Portaria 2.253”, também conhecida como “portaria dos 20%” de atividades não-presenciais, em seus cursos superiores presenciais? Como é a interpretação dessa Portaria? Como ocorre a implementação dessas atividades? Ocorre por meio de TDIC?

⁷ A partir deste ponto, quando a pesquisa for se referir à EaD no ensino superior presencial, será adotado o termo semipresencial por uma questão de terminologia legal, segundo a Portaria 2.253.

Como não é objetivo desta pesquisa esgotar as respostas das questões pontuadas, mas analisar a implantação do ensino semipresencial, agruparam-se as questões em uma única, emergindo a seguinte questão problema:

Após dez anos da publicação da Portaria 2.253 do MEC, a qual regulamenta o ensino semipresencial nos cursos superiores reconhecidos das instituições de ensino superior brasileiras, como as IES têm implementado o ensino semipresencial?

1 OBJETIVOS

A fim de analisar a questão problema apresentada nesta pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar experiências do ensino semipresencial em cursos superiores nas instituições de ensino superior brasileiras no período de 2001 a 2010.

Objetivos específicos

1. Levantar as pesquisas de mestrado e doutorado no banco de teses e dissertações da CAPES que abordem o ensino semipresencial no período de 2001 a 2010.
2. Investigar a experiência no ensino semipresencial de uma instituição de ensino superior privada mediante um estudo de caso documental.

2 JUSTIFICATIVA

Até o ano de 2001, a legislação brasileira referente à EaD não normatizava o uso de atividades semipresenciais nos cursos presenciais das IES. Apesar de já ser utilizada em diversas experiências por diferentes IES, as atividades não-presenciais em cursos presenciais do ensino superior foram regulamentados em 2001 por meio da Portaria 2.253 do MEC.

Essa mesma Portaria indica às IES a obrigação de “incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2001). No entanto, a existência da Portaria 2.253 não assegura a devida interpretação e aplicação dessa legislação, uma vez que ela não é completamente clara aos gestores e educadores.

Conforme Segenreich (2010), apesar da abertura legal da participação de qualquer IES para as disciplinas semipresenciais, não é possível avaliar os resultados dessa medida na prática, pois há pouca produção científica nacional sobre esse tema específico. Da escassa produção científica na área, Barreto *et al.* (2006) apresentam um recorte analítico em dissertações, teses e artigos sobre o estado de conhecimento em educação e tecnologia no período de 1996 a 2002. Este representa uma investigação precedente à que se objetiva a presente pesquisa.

Assim, conforme resultados de Barreto *et al.* (2006), em um universo de 331 documentos que focaram a incorporação à educação das TIC (242 dissertações, 47 teses e 42 artigos), 186 representavam teses e dissertações com foco nas TIC no processo de ensino-aprendizagem como um todo, distribuídas pelo ensino presencial, a distância e virtual.

Dentre os quatro temas (EaD – Formação de Professores, EaD – Educação Básica, Presencial e Virtualização do ensino) encontrados nas 186 teses e dissertações, nenhum representava o ensino semipresencial especificamente, porém o tema “Virtualização do ensino”, como foi visto por Barreto *et al.* (2006) como uma

“extrapolação do espaço físico da sala de aula e da escola” (p. 40), foi o que mais se aproximou do ensino semipresencial.

O tema “Virtualização do ensino” teve uma representação maior nos anos 2000 a 2002, principalmente 2002, como é possível perceber na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações – 1996-2002.

Focos		Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
TIC no ensino	EAD – FP	TV escola	0	0	0	2	4	4	3	13
		PROINFO	0	0	0	0	2	5	4	11
		Outros programas	1	1	2	2	2	5	1	14
		Cursos específicos	1	1	1	2	3	5	1	14
	Presencial	Ferramentas	0	0	0	1	0	1	4	6
		Redimensionamento	0	1	1	1	3	6	2	14
	Virtualização do ensino	1	0	1	0	3	3	8	16	
Total			3	3	5	8	17	29	23	88

Fonte: Tabela 1 – Distribuição das T&D na FP – 1996-2002 (BARRETO *et al.*, 2006, p. 35).

Outro estudo realizado sobre a área, especificamente EaD, foi o de André *et al.* (2008), que analisaram 2.388 documentos (teses, dissertações e artigos) do período de 1999 a 2007. Apesar de essa pesquisa mostrar que 32% dos documentos analisados abrangiam o Ensino Superior, como é possível verificar no Gráfico 2 a seguir, as categorias analisadas não condisseram com o ensino semipresencial, uma vez que se apresentavam como Pedagogia e Tecnologias; Suporte e Serviços; Gestão e Logística; Filosofia, Políticas e Estratégias; Pesquisa e Avaliação; Conteúdos e Habilidades; e Garantia da Qualidade e Certificação.

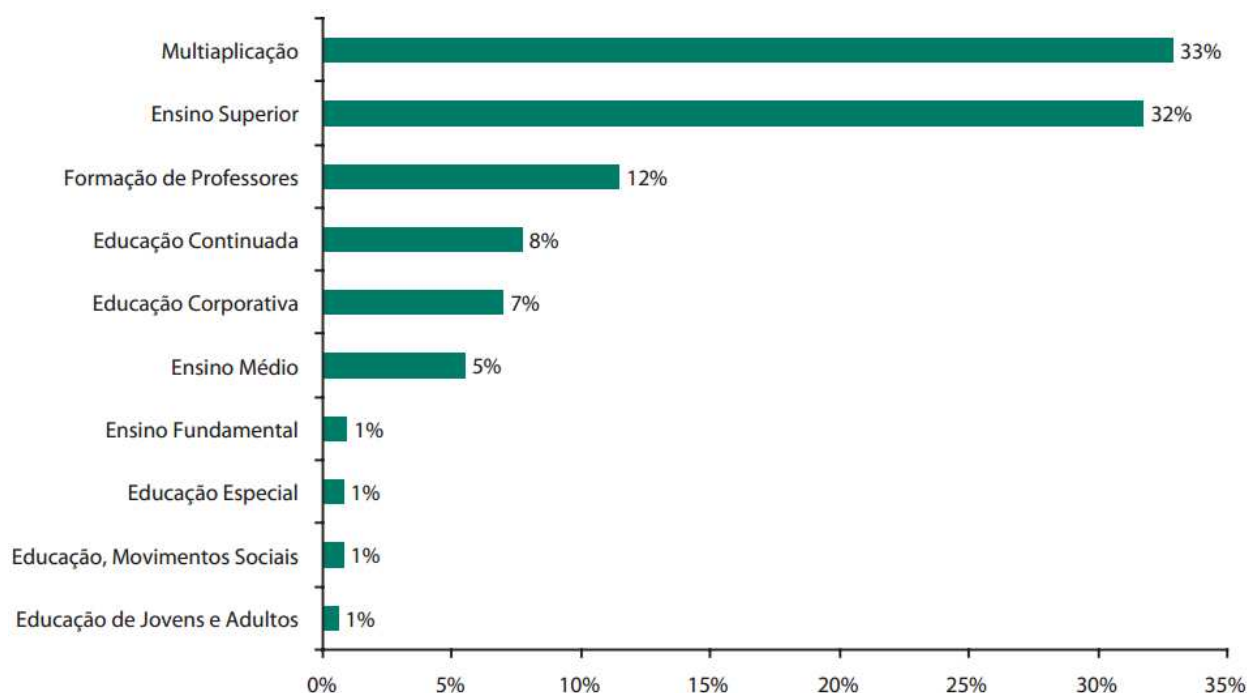


Gráfico 2 – Nível de Abrangência/Modalidade de Ensino.

Fonte: Gráfico 8.7 – Nível de Abrangência/Modalidade de Ensino (ANDRÉ *et al.*, 2008, p. 140).

Como é possível perceber, nem na primeira pesquisa apresentada por Barreto *et al.* (2006) e nem na de André *et al.* (2008) foi possível identificar um estudo específico sobre o ensino semipresencial. Mas, ao pontuar a “Virtualização do Ensino” e o “Ensino Superior”, estes podem ser vistos como uma introdução à pesquisa que se pretende aqui. Assim, a presente pesquisa, que envolve o período de 2001 a 2010, poderá contribuir para o aumento do conhecimento na área.

Além da escassez de produções científicas sobre o tema ensino semipresencial, conforme o Portal Mec⁸, o Plano Nacional da Educação de 2011-2020 apresenta a intenção de expansão da EaD, a reestruturação das redes físicas e o investimento em equipamentos educacionais que envolvem laboratórios de informática, redes de internet de alta velocidade e novas tecnologias. Portanto, a presente pesquisa também vai ao encontro da demanda do Plano Nacional da Educação de 2011-2020.

⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>.

Acesso em: 20 jul. 2012.

Assim, com o intuito de levantar quais pesquisas têm sido realizadas sobre o ensino semipresencial e utilizar um estudo de caso para analisar como tem sido a aplicabilidade dessa Portaria em uma IES, a referente pesquisa pode colaborar com pesquisadores e IES interessadas em adequar ou planejar currículos e estratégias pedagógicas relacionadas ao ensino semipresencial a partir do levantamento aqui proposto.

Como pesquisador, a investigação representa um aprofundamento de muitos conceitos que consolidam novas reflexões e futuras pesquisas. Simultaneamente, como profissional, a investigação representa repensar a prática já experimentada e refletir sobre novas possibilidades de utilização dessa modalidade à luz de mediações tecnológicas.

3 HIPÓTESE

A hipótese que orienta esta investigação é a tendência das IES para a convergência da educação presencial e a distância mediante o uso de TDIC, fazendo emergir uma modalidade de uso das TDIC que não se configura como educação a distância ou presencial, mas um híbrido das duas modalidades.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O ensino semipresencial é um tema ainda recente na educação superior, uma vez que a legislação que permite sua aplicação na prática data de 2001. Por essa razão, o método aqui desenhado é essencial para o desenvolvimento da pesquisa em questão, pois gera conhecimento científico.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (GIL, p. 8, 2008).

4.1 Pesquisa e método

Ampliar nosso conhecimento sobre a realidade, por meio de um conjunto de ações, é o objetivo da pesquisa científica. Assim, ela é caracterizada como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

Não há um consenso entre os autores com relação à classificação de pesquisa. Por esse motivo, existem inúmeras classificações. Assim, conforme Silva e Menezes (2005), uma das maneiras de classificar as pesquisas é a forma clássica, que envolve a segmentação quanto à sua natureza, aos objetivos, à forma de abordar o problema e aos procedimentos técnicos a serem adotados. Essa classificação pode ser melhor compreendida ao se verificar a Figura 1, a seguir.

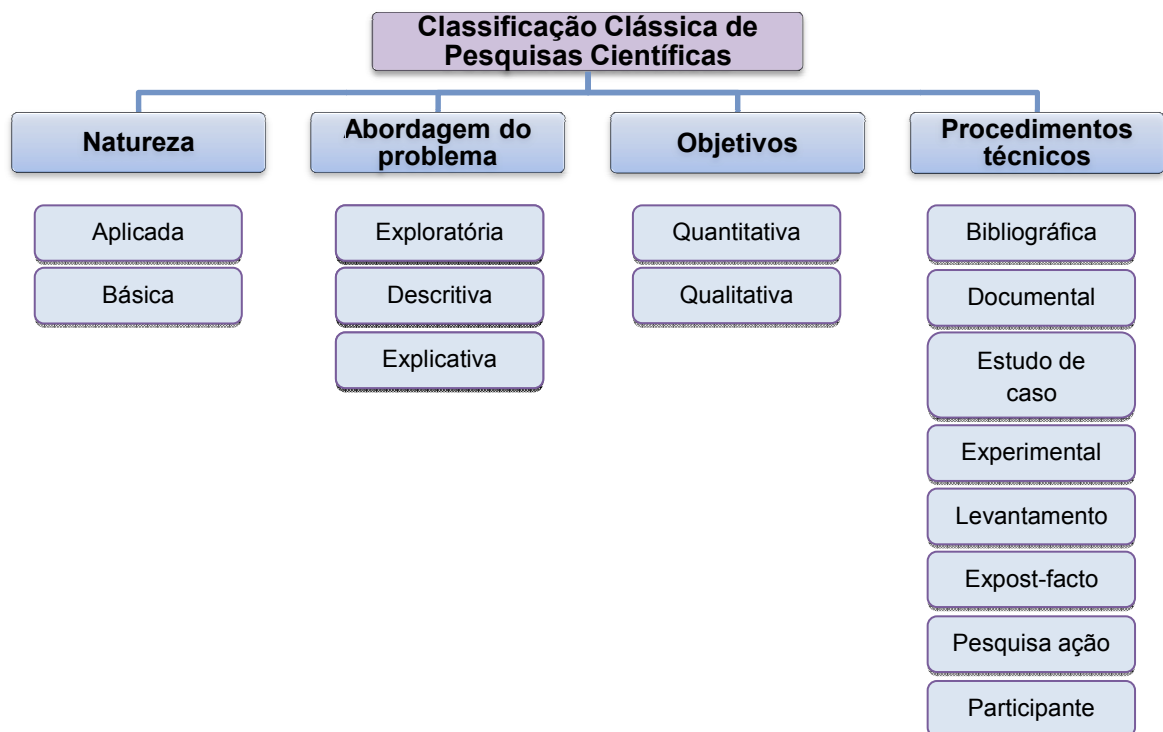


Figura 1 – Classificação Clássica de Pesquisas Científicas.
 Fonte: Adaptado de Silva e Menezes (2005).

Apoiado na classificação das pesquisas da Figura 1, é possível identificar que há diversas opções de caminhos a serem traçados para atingir um objetivo de uma pesquisa. A esse caminho ou conjunto de procedimentos e ações, é dado o nome de método.

O método também é responsável pelo sucesso de uma pesquisa e se baseia em procedimentos racionais e sistemáticos que visam agrupar informações e respostas para as indagações propostas. “Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 9).

4.2 Caracterização da pesquisa

Por gerar um conhecimento para a aplicação prática, envolvendo verdades e interesses locais, a pesquisa pode ser considerada **aplicada** quanto à sua natureza.

Considerando ser uma abordagem que relaciona dinamicamente o mundo real e o sujeito, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, optou-se por uma abordagem **qualitativa** de pesquisa, porém com alguns **aspectos quantitativos**.

Segundo Chizzoti (2008), abordagem qualitativa inclui diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno, procurando um sentido e um significado para tal. Para isso, é necessário extrair da investigação dados que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após essa etapa, “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (p. 28).

Por haver necessidade de quantificar e classificar um levantamento de teses e dissertações, a presente pesquisa apresenta algumas características quantitativas. No entanto, apresentando a necessidade de investigar com “atenção sensível” os

objetos da pesquisa e transcrever esta investigação com perspicácia, sobressai a pesquisa qualitativa como a abordagem do problema nesta dissertação.

Já do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa pode ser considerada **exploratória**, pois visa proporcionar maior familiarização com o problema estudado mediante levantamento bibliográfico, análise de trabalhos e, principalmente, um caso que estimula a compreensão do tema.

Por envolver momentos distintos, conforme o problema e os objetivos apresentados, a presente pesquisa adota mais de um procedimento técnico.

Um deles é a **pesquisa bibliográfica**. Ela se faz necessária para referenciar teoricamente a pesquisa e reunir o que se tem pesquisado na área. Conforme Gil (2002), podem ser utilizadas diversas fontes de materiais já publicados, como livros de leitura corrente (obras literárias e de divulgação) e obras de referência (dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques), teses e dissertações, periódicos científicos (jornais e revistas), anais de encontros científicos, periódicos de indexação e de resumos e material da internet. Esse procedimento pode definir uma pesquisa por completo ou somente uma parte. Assim, entra-se em acordo com a descrição de Gil (2002), quando este declara:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (p. 44).

Com base em Gil (2002), as etapas que englobam a pesquisa bibliográfica nesta dissertação, estão divididas da seguinte maneira⁹:

- a) levantamento bibliográfico preliminar – com a finalidade de proporcionar familiaridade com a área de estudo e sua delimitação. Esta etapa se faz

⁹ Estas etapas serão apresentadas subdivididas no decorrer do trabalho.

necessária para a verificação da existência de publicações a serem analisadas

- na presente pesquisa: diversas fontes e obras utilizadas.

b) elaboração do plano provisório de assunto – consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo. Importante etapa para determinação da divisão do texto escrito

c) localização e busca das fontes – identificar as fontes capazes de fornecer o embasamento adequado à pesquisa

- na presente pesquisa: bibliotecas e internet.

d) leitura do material e fichamento – fazem-se necessários para a identificação das informações referentes ao problema de pesquisa. Para tanto, a leitura é conduzida da seguinte maneira:

► exploratória e seletiva: verificação se a obra interessa à pesquisa;

- na presente pesquisa: fontes referentes à tecnologia, à tecnologia na educação, à EaD, ao ensino superior e à legislação.

► analítica: após seleção dos textos, ordena-se as informações contidas nas fontes, de forma a obter respostas ao problema da pesquisa;

► interpretativa: é a mais complexa, que envolve a análise e interpretação dos dados;

e) redação do texto – última etapa da pesquisa bibliográfica. Aqui, coloca-se em prática a elaboração do plano provisório de assunto, alocando as fichas de leitura de acordo com o assunto. Nesta etapa, também podem ser apontados alguns resultados obtidos

- na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.

Ao realizar essas etapas na presente pesquisa, esse procedimento pode auxiliar na busca por:

- ▶ realizar estudos históricos e pesquisas teóricas e práticas mediante contribuições de diversos autores sobre a temática aqui referida;
- ▶ significar os conceitos referentes à modalidade semipresencial;
- ▶ levantar teses e dissertações produzidas a respeito desse ensino;
- ▶ identificar o uso de TDIC no levantamento produzido.

Outro procedimento amplamente utilizado na execução da pesquisa exploratória é a **pesquisa documental**. Conforme Gil (2002), apesar de se assemelhar à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se difere da mesma por utilizar documentos oficiais que ainda não haviam sido tratados analiticamente. Esse procedimento será usado tanto na investigação das Portarias pertinentes ao ensino semipresencial de cursos superiores quanto na análise documental de uma IES específica.

Sendo assim, esta pesquisa também envolve características do procedimento estudo de caso, que envolve um estudo de uma unidade de interesse, de maneira que permita seu conhecimento específico. Conforme Chizzotti (2008), esse estudo também permite conhecer melhor um determinado fenômeno social, a fim de auxiliar tomadas de decisões, de justificar intervenções ou mesmo de esclarecer o motivo de decisões ou implementações e quais seus resultados.

Conforme Skake (1994; 1995 *apud* CHIZZOTTI, 2008), um estudo de caso ainda pode ser definido conforme os objetivos da investigação: intrínseco, coletivo ou instrumental. O **estudo de caso instrumental** se mostra o mais adequado a esta pesquisa por se tratar de um estudo em que o caso em si tem uma importância subsidiária e serve como apoio a pesquisas posteriores. Ele tem a intenção também de auxiliar o pesquisador a compreender melhor outra questão, que, nesse caso, seria um complemento apropriado para a pesquisa bibliográfica.

Por se assemelhar à pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental se apresentam praticamente as mesmas etapas. Conforme Gil (2002), elas podem ser¹⁰:

¹⁰ Estas etapas serão apresentadas subdivididas no decorrer do trabalho.

- a) identificação das fontes** – as fontes mais utilizadas são arquivos públicos e particulares
 - na presente pesquisa: fontes referentes às Portarias pertinentes ao ensino semipresencial nos cursos superiores e documentos oficiais da IES pesquisada.

- b) localização das fontes e obtenção do material** – veiculação por meio eletrônico e internet ou material impresso, muitas vezes localizados diretamente na instituição
 - na presente pesquisa: via internet.

- c) tratamento dos dados com análise e interpretação** – por não terem recebido tratamento analítico, esta é uma etapa fundamental. Deve-se observar o objetivo da pesquisa e realizar uma análise qualitativa ou quantitativa
 - na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.

- d) redação do trabalho e resultados obtidos**
 - na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.

Já para o estudo do caso com o levantamento documental, são utilizadas as etapas citadas com alguns acréscimos¹¹:

- a) definição da unidade-caso**
 - na presente pesquisa: IES privada que tem ensino semipresencial.

- b) determinação do número de casos**
 - na presente pesquisa: um caso.

- c) definição e identificação das fontes**
 - na presente pesquisa: documentos oficiais da IES pesquisada.

¹¹ Estas etapas serão apresentadas subdivididas no decorrer do trabalho.

- d) protocolo (localização das fontes e obtenção do material) – define o instrumento de coleta de dados e a conduta a ser adotada para sua aplicação
 - na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.
- e) tratamento dos dados com análise e interpretação
 - na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.
- f) redação do trabalho e resultados obtidos
 - na presente pesquisa: é apresentada no decorrer do trabalho escrito.

Assim, a pesquisa documental e o estudo do caso podem auxiliar na busca por:

- ▶ investigar as Portarias referentes ao ensino semipresencial em IES;
- ▶ verificar a experiência de uma determinada IES com o ensino semipresencial;
- ▶ identificar o uso de TDIC nessa IES.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados, técnicas de análise e interpretação dos dados, ocorre de maneira indireta, ou seja, toma a forma de documentos, a **Análise documental**. Essa técnica de coletar os dados se mostra a mais adequada e é utilizada durante toda a pesquisa. Em conformidade com Gil (2008), em muitos casos, ela se torna a mais viável e em quantidade e qualidade suficientes para integrar uma pesquisa:

Essas fontes documentais [livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (p. 147).

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A direção escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi a organização em capítulos e subcapítulos.

Na **Apresentação**, fiz um resumo sobre minha direção acadêmica/pessoal até chegar ao tema desta pesquisa.

Nesta **Introdução**, determino a problemática, objetivos e justificativa da pesquisa, bem como a metodologia adotada.

Em seguida, no **Capítulo 1**, faço um histórico sobre as tecnologias, seguido da EaD no Brasil. Este capítulo também contém informações sobre a expansão do ensino superior.

O **Capítulo 2** apresenta a legislação referente aos 20% de atividades semipresenciais dos cursos presenciais do ensino superior.

No **Capítulo 3**, há a análise de teses e dissertações referentes ao ensino semipresencial.

Já no **Capítulo 4**, é realizado o estudo de caso com visão documental de uma determinada IES, referente à sua experiência com relação ao ensino semipresencial. Neste capítulo, também são realizadas as análises de dados do próprio estudo de caso.

Por fim, há as **Considerações**, seguida das **Referências** e **Anexos**.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

“O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.”
(FREIRE, 1992, p. 133)

No presente capítulo, é apresentada uma síntese do histórico das tecnologias na sociedade como um todo, perpassando por todo o período evolutivo do homem. Em seguida, é relatado como as tecnologias adentraram a educação e como esta tem feito uso das tecnologias para seu benefício. Assim, o capítulo segue elencando definições e características da educação presencial, a distância e ensino semipresencial. Aqui, ainda será apresentada a expansão do ensino superior no país.

1.1 TECNOLOGIA E SUA EVOLUÇÃO

O uso da palavra “tecnologia”, dependendo do contexto utilizado, pode trazer diferentes conceituações.

Álvaro Vieira Pinto (2005), filósofo brasileiro (1909-1987), analisou de forma crítica a palavra tecnologia e apontou quatro significados principais para ela:

1. segundo sua etimologia: “a ‘tecnologia’ tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nessa última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir algumas coisas” (p. 219);

2. sinônimo da técnica: “Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior” (p. 219);

3. tecnologia como conjunto de todas as técnicas:

[...] o conjunto de técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social (p. 220).

4. ideologicamente: aqui, o autor atribui à tecnologia a importância do capital, a serviço de poderosos interesses políticos e econômicos. Segundo ele, “pode-se dizer que a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica” (p. 220). No decorrer da obra, o autor enfatiza mais este quarto significado, relacionando-o às relações de dominação:

Toda tecnologia, contendo necessariamente o sentido, já indicado, de logos da técnica, transporta inevitavelmente um conteúdo ideológico. Consiste numa determinada acepção do significado e do valor das ações humanas, do modo social de realizarem-se, das relações do trabalhador com o produto ou o ato acabado, e sobretudo envolve a ligação entre o técnico, em seu papel de fabricante de um bem ou autor de um empreendimento, e o destino dado àquilo que cria. A técnica representa o aspecto qualitativo de um ato humano necessariamente inserido no contexto social que a solicita, a possibilita e lhe dá aplicação (p. 320-321).

Na definição do dicionário Houaiss Eletrônico (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009), a etimologia da palavra tecnologia vem do grego e significa “*tekhnología*, as ‘id.’, a partir do radical. grego *tekhno-* (de *tékhne* ‘arte, artesanato, indústria, ciência’) e do rad. gr. *-logía* (de *lógos*, ou ‘linguagem, proposição’)

Sua definição nesse dicionário revela ser uma “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p. ex.: indústria, ciência)” ou ainda “técnica ou

conjunto de técnicas de um domínio particular” (INSITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009).

Já no dicionário Aulete (2012), tecnologia é o “Conjunto das técnicas, processos e métodos específicos de uma ciência, ofício, indústria etc.; ciência que trata dos métodos e do desenvolvimento das artes industriais” (*online*); ou ainda significa a “Explicação dos termos próprios das artes, ofícios; linguagem especial das ciências, indústrias, artes etc.” (*online*)

Ambos os significados apresentam que a tecnologia está diretamente associada ao conjunto de técnicas. Kenski (2010) está de acordo com tal afirmação e acrescenta que a tecnologia é a ferramenta e a técnica é a maneira de utilizar a ferramenta:

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de *ferramentas* tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à *técnica*. A *tecnologia* é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época (p. 19: grifo nosso).

Ao citar a tecnologia em cada época, Kenski (2010) prossegue, dizendo que não é somente no nosso atual momento que pode ser chamado de “era tecnológica”, mas que as tecnologias sempre estiveram presentes na sociedade, cada uma à sua maneira. “Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento atual. [...] Pedras, ossos, galhos e troncos de árvores foram transformados em ferramentas pelos nossos ancestrais pré-históricos” (p. 20).

Kenski (2010) também apresenta a ideia de que a tecnologia faz parte de nossa vida e que está em todo lugar. Ela também define “tecnologia”, defendendo a criação da mesma:

Ao contrário, ela está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler conversar, deslocamo-nos para diferentes lugares e

divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias resultam, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação.

[...]

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, nós chamamos de ‘tecnologia’ (p. 18).

Altoé e Silva (2005) concordam com o dito, pronunciando que desde a pré-história o homem faz uso das tecnologias e que essas ferramentas vão sendo criadas ao longo da existência humana.

Assim como Altoé e Silva (2005) e Briggs e Burke (2006), Gattaz (2009) menciona algumas tecnologias que tiveram grande impacto na sociedade, as tecnologias adotadas na pré-história, e especifica sua classificação como três “Idades” e suas subdivisões:

Os achados arqueológicos, então, passaram a ser classificados em três ‘Idades’: da Pedra, do Bronze e do Ferro, que, na maioria das sociedades pré-históricas, foram sucessivas. Posteriormente, sugeriu-se que os objetos depositados junto aos mortos consistiam de objetos em uso no momento do enterramento; portanto, através destes, era possível se ter uma noção do nível tecnológico da sociedade estudada. No final do século XIX, John Lubbock propôs a subdivisão da Idade da Pedra em dois períodos (Paleolítico e Neolítico) e, posteriormente, novos achados levaram à proposição de um período intermediário entre estes (denominado Mesolítico ou Epipaleolítico, considerado, por alguns autores, como a etapa final do Paleolítico) (GATTAZ, 2009, p. 14).

D’Ambrósio (2003) também analisa as tecnologias ao longo da evolução da espécie humana. Segundo ele, a capacidade de utilizar determinadas técnicas nas tecnologias disponíveis na natureza é que fizeram diferença para a evolução do homem.

Levantando as obras que foram apresentadas nos parágrafos anteriores relativas às tecnologias reveladas ao longo dos períodos evolutivos do homem, tem-se o Quadro 1, que destaca as tecnologias descobertas ou criadas e utilizadas durante os períodos evolutivos. O objetivo do estudo desse longo período é “conhecer o passado para compreender o presente e atuar sobre o futuro” (GATTAZ, 2009, p. 11), especificamente na área de tecnologia.

Logo, no Quadro 1 estão representadas as principais características e tecnologias dos períodos apresentados. A opção pelas tecnologias apresentadas a seguir foram por ordem de importância histórica, mas principalmente de ordem educacional. Assim, é possível que algumas tecnologias não apareçam nesta coleta.

Quadro 1 – Tecnologias e suas características desde a pré-história.

PERÍODO	ACONTECIMENTOS E MODO DE VIDA	TECNOLOGIAS E INVENÇÕES
Pré-história Idade da Pedra Paleolítico 2,5 milhões a.C.; Mesolítico 9500 a.C.; Neolítico 9500 a 9000 a.C.	- Surgimento do <i>Homo erectus</i> (1,6 m) – <i>Homo sapiens</i>; - Caça, coleta; pesca, agricultura e pecuária; - Organização em bandos; tribos; cidades; - Moradia em abrigos temporários – casas de barro.	- Instrumentos de pedras, de origem animal (osso, marfim, chifres), madeira e pedra polida e cerâmica; - Arco e flecha, rede de pesca, barcos, vela e machados.
Idade dos Metais Bronze 3000 a.C.; Cobre 2500 a 1800 a.C.; Ferro 1500 a.C.	- Animais como transporte; - Metalurgia.	Comércio e artesanato do cobre , bronze e ferro .
Idade Antiga 4000 a 3500 a.C. até 476 d.C.	- Desenvolvimento da escrita e da arte; - Leis orais e escritas; - Impérios e guerras.	- Escrita; - Armamentos com ferro, bronze e estanho.
Idade Média 476 a 1453	- Educação pela igreja; - Renascimento; - Animais na agricultura.	- Descoberta do carvão mineral e do vidro.

Idade Moderna metade do séc. XV ao séc. XVIII, em 1789	- Iluminismo; - Burguesia; - Grandes navegações.	- Imprensa – Gutenberg; - 1798 – Máquina de fabricar papel.
Idade Contemporânea final do séc. XVIII até os tempos atuais	- Revolução Industrial: 1ª – de 1760 a 1850, restrita à Inglaterra. Ramo de tecelagem e da força a vapor. 2ª – de 1850 a 1900, Europa, América e Ásia. Energia elétrica e petróleo. 3ª – a partir de 1900. Expansão pelo mundo todo. Expansão dos meios de comunicação. - 1914-1918 – Primeira Guerra Mundial; - 1939-1945 – Segunda Guerra Mundial; - Exploração espacial; - Tecnologias de informação e comunicação; - 2001 – Ataque terrorista ao World Trade Center e ao Pentágono	- Evolução da fotografia; - Primeira máquina de escrever; - Telégrafo elétrico; - Telefone de Bell; - Cinema; - Rádio; - Televisão. - Pós-2ª Guerra Mundial: - 1950 – Primeiros sistemas a cabo - 1952 – Primeiros computadores IBM - 1960 – Televisão a cabo - 1969 – Internet; - 1971 – Lançamento dos microprocessadores pela Intel - 1974 – Videogame Atari - 1976 – Computadores portáteis; - 1977 – Primeiro cabo de fibra óptica instalado na Califórnia - 1977 – Telefone celular - 1977 – Rede <i>online</i> de computadores - 1978 – <i>Bulletin Board System</i> (BBS) - 1978 – Computador pessoal Apple - 1978 – Videocassete - 1979 – Comercialização na Internet - 1980 – Sistema operacional - 1983 – Telefone móvel (celular) - 1984 – CD-ROM - 1990 – Internet - 1990 – Uso do 3D em jogos - 1997 – Apogeu da digitalização - 2004 – Web 2.0

Ao observar o Quadro 1, é possível perceber que as guerras estiveram presentes nos principais acontecimentos dos períodos apresentados e que grande parte das tecnologias desenvolvidas estava aliada a elas. Para Kenski (2008), tecnologia é poder, seja em qualquer período da vida humana. A autora revela acontecimentos pelos quais a evolução do homem comprova isso:

Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades.

A ação bem-sucedida de grupos ‘armados’ desencadeou novos sentimentos e ambições em nossos ancestrais. Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e a dominação. A posse de equipamentos mais potentes abriu espaço para a organização de exércitos que subjugaram outros povos por meio de guerras de conquista ou pelo domínio cultural. [...] assim, sucessivamente, com o uso de inovações tecnológicas cada vez mais poderosas, os homens buscavam ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas (p. 15).

Kenski (2008) ainda menciona que hoje essa relação não mudou e que grandes potências investem em pesquisa de inovações para garantir a manutenção da supremacia. Muitas vezes, descobre-se um uso doméstico para diversas invenções. Então, estas adentram toda a sociedade, modificando, assim, o modo de vida das pessoas.

Com a Segunda Guerra Mundial e a Revolução Industrial, houve uma aceleração da criação das tecnologias por todo o mundo. No entanto, em 1973, com a crise do petróleo, houve uma redivisão internacional dessa produção. Segundo Fernando Almeida (2005):

Os países centrais e a chamada Trilateral – Europa, Japão e Estados Unidos – passaram a delegar às nações de sua periferia o encargo da produção de matérias-primas e também agora das indústrias convencionais, reservando para si o controle das indústrias de produção, manipulação e transporte do conhecimento do pensamento tecnológico, ou seja, da informática. No domínio do pensar e do conhecer é que se situa o verdadeiro cerne do poder (p. 31).

Fernando Almeida (2005) acrescenta que, mesmo não fazendo parte dos grandes, o Brasil busca se tornar autônomo nesse campo. O objetivo maior de tal atitude seria transformar o Brasil em “um país belicamente forte e capaz de alimentar uma pujante indústria de guerra” (p. 33).

Foi nesse momento que a educação passou a ser considerada um setor promissor para ampliar os campos de suporte à indústria de informática nacional. “É verdade que a educação não representava o grande mercado, mas pode ser fator decisivo enquanto formadora da mente e das necessidades dos usuários das próximas décadas” (ALMEIDA, F., 2005, p. 33).

1.2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

“Tecnologia é fundamental. Tecnologia é ferramenta. E ferramenta é ferramenta. Eu não tenho uma escada para ficar na escada, mas para ir a algum lugar. Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve, já dizia o gato da Alice no País das Maravilhas. As pessoas ficam aprisionadas pela questão da tecnologia. É possível dar uma boa aula sem tecnologia? Sem dúvida. É possível dar uma aula melhor ainda com tecnologia? Sem dúvida. Só que eu preciso saber dar aula. Quem sabe cozinhar, cozinha em fogão a lenha. Se sabemos fazer, então escolhemos a tecnologia.”
(CORTELLA, 2006, *online*)

Num país em que os desafios educacionais vão muito além de colocar ferramentas e máquinas nas instituições educacionais, cabe entender qual o sentido da tecnologia na educação¹².

Segundo o Conselho Nacional da Educação (2009), em seu texto “Dez maiores desafios da Educação Nacional”, os desafios educacionais a serem enfrentados e superados no próximo decênio são:

1. extinguir o analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional, do cenário nacional;

¹² O termo “Tecnologia na Educação” é aqui empregado por ser mais abrangente e não abordar somente a informática na educação. É usado também por não fazer referência a uma tecnologia educacional ou educativa em que demonstra uma tecnologia feita para a educação. Portanto, o termo aqui empregado quer dizer que, independente da tecnologia, ela pode ser usada *na* e *para* a educação, usando metodologias específicas a favor da mesma.

2. universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade da pré-escola, Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio, além de ampliar significativamente esse atendimento nas creches;
3. democratizar e expandir a oferta de Educação Superior, sobretudo da educação pública, sem descurar dos parâmetros de qualidade acadêmica;
4. expandir a Educação Profissional de modo a atender às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social;
5. garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo;
6. implantar a Escola de Tempo Integral na Educação Básica, com projeto político-pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social;
7. implantar o Sistema Nacional de Educação, integrando, por meio da gestão democrática, os Planos de Educação dos diversos entes federados e das instituições de ensino, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, regulamentando o artigo 211 da Constituição Federal;
8. ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, de forma a atingir 10% do PIB até 2014;
9. estabelecer padrões de qualidade para cada etapa e modalidade da educação, com definição dos insumos necessários à qualidade do ensino, delineando o custo-aluno-qualidade como parâmetro para seu financiamento;
10. valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes.

Diante desses exemplos reais de necessidades educacionais, expõe-se a questão anunciada no “Prefácio” de Fernando Almeida (2005):

E então vale a pena perguntar o que esta tecnologia realmente pode acrescentar à educação e se não virá a ser mais uma panaceia ilusória que se apresenta como solucionadora de problemas cruciais em área tão vital das sociedades humanas. Seu uso acrescentar uma ótica transformadora na formação das novas gerações ou apenas reproduzirá, num sistema mais sofisticado e caro, o que se faz a baixo custo com giz e lousa? (p. 24)

Essa é uma importante questão para que a tecnologia na educação não seja entendida como uma solução para um problema que não existe. É pensar nos problemas educacionais existentes e diagnosticar em quais deles a tecnologia poderia contribuir para atenuar ou solucionar.

No entanto, cabe especificar de qual tecnologia estamos falando. O intuito aqui não é mencionar todas as tecnologias criadas e que são utilizadas nas instituições educacionais. Se assim o fosse, seria necessário um estudo abrangente de todas as ferramentas utilizadas nessas instituições, desde o garfo, o concreto, as lâmpadas ou mesmo as cortinas, que também são tecnologias. Segundo Assmann (2000), as tecnologias atuais nada se parecem com as tecnologias do passado:

As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas. Uma quantidade imensa de insumos informativos está à disposição nas redes (entre as quais ainda sobressai a Internet) (p. 9).

No entanto, o objetivo aqui é focar nas novas tecnologias, ou, nas palavras de (LÉVY, 1993), nas “tecnologias da inteligência”.

Essas tecnologias são representadas especialmente pelas linguagens – oral, escrita e digital –, sistemas de signos, recursos lógicos e instrumentos dos quais nos servimos. Todo nosso funcionamento intelectual é induzido por essas representações. Segundo Lévy (1993), os seres humanos são incapazes de pensar só e sem o auxílio de qualquer ferramenta, pois a mente humana não segue um sentido linear de cognição quando uma informação lhe é atribuída:

Quando ouço uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos etc. Por exemplo, a palavra ‘maçã’ remete aos conceitos de fruta de árvore, de reprodução; faz surgir o modelo mental de um objeto basicamente esférico, com um cabo saindo de uma cavidade, recoberto por uma pele de cor variável, contendo uma polpa comestível e caroços, ficando reduzido a um talo quando o comemos; [...]. A palavra maçã está no centro de toda esta rede de imagens e conceitos que, de associação em associação, pode estender-se a toda nossa memória. **Mas apenas os nós selecionados pelo contexto serão ativados com força suficiente para emergir em nossa consciência** (p. 14: grifos nossos).

Como exemplo de nós (no sentido de união) selecionados como contexto, Lévy (1993), fala sobre a palavra maçã. Ele diz que, na frase “Isabela come uma maçã por suas vitaminas” (p. 14), as palavras contidas na frase “ativam redes de conceitos, de modelos, de sensações, de lembranças, etc.” (*ibidem*). No entanto, se fosse uma frase referente à maçã de Adão e Eva ou à maçã de Newton, os modelos mentais seriam outros.

Assim, em consonância com Lévy (1993), Kenski (2010) se refere às tecnologias inteligentes como “[...] construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais” (p. 21).

Entendendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “como o processo de produção, armazenamento, recuperação, consumo e reutilização de informações dinâmicas e em constante processo de atualização” (FILATRO, 2004, p. 43), ou na concepção de Gatti (2005) como sendo um conjunto de tecnologias que têm como base a microeletrônica, as telecomunicações e a informática, as TDIC podem ser consideradas as TIC com o complemento das tecnologias digitais, as quais surgiram na última década do século XX (ALONSO, 2002). E ambas, por sua vez, integram as tecnologias inteligentes, referidas anteriormente.

Piaget (1973) fala da integração que o sujeito tem com o mundo que o circunda e revela que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social” (p. 131). Se pensarmos que o meio social em que os sujeitos atuais estão inseridos é a sociedade informacional e a cultura digital¹³, o papel das TDIC na educação é fundamental. Além disso, cabe refletir também as demais contribuições que essas tecnologias podem trazer para a educação e a sociedade. Essas reflexões serão apresentadas tanto no contexto educacional geral quanto no contexto específico do ensino superior.

As TDIC têm papel importante na disseminação da informação e comunicação, podendo gerar conhecimento por meio, principalmente, da educação. Nesse sentido, para Nascimento (2006):

As tecnologias digitais de informação e comunicação são complementos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, pois oferecem subsídios para que a educação seja mais efetiva, na medida em que pode unir a informação e a comunicação real e virtual (p. 44).

Perrenoud (2000) traz a mudança no paradigma educacional perante as tecnologias que demandam e oportunizam:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. [...] o paradigma visado não diz respeito como tal às tecnologias. Concerne às *aprendizagens*. Trata-se de passar de uma escola centrada no *ensino* (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no alunos, mas nas aprendizagens (p. 138: grifo nosso).

Nesse sentido, Papert (2008) afirma como as tecnologias podem influenciar a qualidade no ambiente de aprendizagem:

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para

¹³ A definição do termo “Cultura Digital” será tratada mais adiante.

adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação, a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem (p. 14).

A escrita de Mercado (1999) sobre as novas tecnologias na educação também está direcionada à possibilidade de melhoria do ambiente de aprendizagem e vai um pouco além quando acrescenta o diálogo com o mundo:

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (p. 27).

Assim, cabe aqui expor pensamentos de Paulo Freire com relação à tecnologia na educação e seu importante papel a serviço da libertação e emancipação social e democrática do homem.

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1976, p. 22-23).

Na primeira citação, Freire expõe a importância das tecnologias como instrumentos para lutar pela causa da libertação do homem. Na próxima citação, Freire novamente expõe que as tecnologias vêm em defesa da liberdade. Ele acrescenta que, por meio da liberdade, não acontece a democracia.

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1992, p. 133).

Nessa última citação, Freire evidencia que os avanços tecnológicos podem e devem ser usados a serviço dos seres humanos.

Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos (FREIRE, 1998, p. 149).

Igualmente para Almeida e Valente (2011), as TDIC na educação não se limitam à transmissão e memorização de informação. A ideia de tê-las na educação é a possibilidade da potencialização das práticas pedagógicas, levando ao desenvolvimento da autonomia do aluno com o intuito de compreender o mundo e atuar na sua reconstrução com base no pensamento crítico e autorreflexivo:

Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TIC impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local, e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares (p. 31).

[...] o uso das TDIC permite identificar o ponto de partida do aluno, isto é, seu modo de interpretar o mundo, os instrumentos culturais que fazem sentido para sua vida, e criar condições para a escrita de sua história, a compreensão de si como sujeito do seu tempo, membro de uma comunidade com a qual compartilha e constrói social e historicamente conhecimentos, valores e experiências (p. 34).

As TDIC também possibilitam facilidades no dia a dia educacional e das pessoas de maneira geral. Elas maximizam o tempo, diminuem distâncias, facilitam a comunicação, democratizam o acesso à informação, possibilitam o conhecimento e, com estes – informação e conhecimento –, disseminam o poder e, por consequência, contribuem para a diminuição dos riscos de acentuação das desigualdades.

Além disso, sua participação não só na educação presencial, mas especialmente na EaD, é fundamental, uma vez que essa modalidade de ensino se deu principalmente por meio das tecnologias e evoluiu à medida que essas tecnologias evoluem.

1.3 EDUCAÇÃO PRESENCIAL

1.3.1 Conceitos

É imprescindível, antes de falar sobre a EaD, expor o seu outro extremo, a educação presencial. Esta, conforme Ebert (2003), se caracteriza como uma modalidade na qual “há o contato direto entre aluno e professor, este estando presente na sala de aula e sendo a figura central” (p. 7). Voigt (2007) também conceitua a educação presencial nesse sentido quando diz:

A escola com a qual nos habituamos representa uma esfera educacional em local físico delimitado e com horário definido. O acesso ao conhecimento tem relação imediata com espaço e tempo estabelecidos e é marcado por relações interpessoais face a face. Tais fatores caracterizam esta esfera educacional como educação presencial (p. 45).

Para Voigt (2007), a modalidade de educação presencial apresenta três aspectos marcantes:

- ▶ **Relações face a face:** com proximidades físicas entre estudantes e destes com os docentes.
- ▶ **Delimitação de horário e espaço físico:** há sincronicidade – docentes e discentes no mesmo horário e local – para que as aulas aconteçam. Este aspecto, geralmente, circunscreve estudantes que dispõem de uma organização temporal para as atividades diárias e uma logística de transporte devido à localização geográfica das instituições. Esses podem ser fortes requisitos para a escolha de uma determinada instituição ou até mesmo curso superior.
- ▶ **Docente como referencial:** as atribuições dos docentes, ao desempenharem o papel central de referência do saber, são vistas de forma clara para os estudantes: docentes expõem e estudantes aprendem.

1.3.2 Limites e potencialidades

Algumas possíveis limites e potencialidades que podem ser apontados para essa modalidade de ensino, segundo Voigt (2007), estão representados a seguir:

Limites

- ▶ **Mudanças causadas pela tecnologia:** elas permitem novas formas de ensino e aprendizagem, e estimulam reflexões sobre conceitos e paradigmas educacionais. Se a mediação tecnológica permite que essas pessoas trabalhem juntas, mesmo estando geográfica e temporalmente distantes, há sentido na obrigatoriedade de presença síncrona?
- ▶ **A sociedade em rede:** o crescente número de pessoas conectadas e a colaboração permitida em rede caracterizam uma mudança de atitudes. Essa nova atitude não vê mais a escola como única fonte de informação e conhecimento. As novas fontes estão a um clique de distância.
- ▶ **Globalização e mercado de trabalho:** os horários rígidos e deslocamentos constantes são empecilhos para uma sociedade que cresce, se modifica rapidamente e necessita de constantes aperfeiçoamentos e formações.
- ▶ **Legislação:** a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/96), diversas outras ganharam incentivo governamental para a EaD.

Potencialidades

- ▶ **Reação imediata:** em consequência da presença simultânea
- ▶ **Corpo e mente como integrantes do processo:** por estarem indissociáveis. Acrescenta-se aqui as linguagens oral e corporal e expressões.
- ▶ **Relações sociais e afetivas:** como consequências dos encontros e comunicação direta entre pessoas.
- ▶ **Cultura escolar:** como elementos do currículo oculto, em que regras, procedimentos disciplinares, intervalos, conversas em corredores, atividades culturais, esportivas, lazer e celebrações fazem parte do

cotidiano dos estudantes e influenciam comportamentos e a formação de valores e identidades.

► **Infraestrutura institucional:** em que salas de aula, biblioteca, laboratórios, cantina, quadras de esporte e área de lazer, entre outros, possibilitam acesso a bens e serviços restritos, constituindo, assim, um elemento diferencial e de identificação.

A educação presencial comprovou ser, por longos séculos, um espaço de formação com diferentes métodos e abordagens pedagógicas. No entanto, uma educação exclusivamente presencial está chegando ao seu limite devido às modificações que as tecnologias vêm causando no mundo, exigindo deste mais rapidez e flexibilidade. Assim, conforme Voigt (2007):

Sem repensar sua estrutura e fundamentos, a escola não poderá dar uma resposta aos novos desafios e não terá como continuar a cumprir seu papel de forma eficiente. Repensar os fundamentos significa repensar a modalidade de educação exclusivamente presencial (p. 49).

1.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.4.1 Conceitos

Sendo a distância, presencial ou semipresencial, educação é educação, independente de sua modalidade. Portanto, segundo Lobo Neto (1998 *apud* SILVA, 2004):

A Educação a Distância sempre deverá ser considerada no contexto da Educação e, portanto, como a Educação, necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social da natureza cultural. A Educação a Distância de modo algum pode ser concebida como um distanciamento da Educação (p. 64).

Contudo, a EaD se potencializou em decorrência do uso das tecnologias e sua evolução foi ocorrendo à medida que as TIC também evoluíram. Desse modo, em conformidade com Silva (2004):

Ela é, então, entendida como uma modalidade da educação que se realiza em diferentes espaços ou ambientes de aprendizagem e que, por sua vez, muitas vezes, assincronamente, implica a análise e as práticas de diferentes características que esses ambientes conferem ao processo de ensino e aprendizagem (p. 64).

Outra conceituação muito aplicada à EaD diz respeito à separação física e/ou espacial entre os envolvidos no processo educativo:

Educação a Distância é o processo ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN; MASSETO; BEHRERENS, 2004, p. 25).

Nesse sentido, o artigo 1º do Decreto 5.622, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 2005, do MEC, que regulamenta os cursos a distância no Brasil, conceitua esse tipo de ensino da seguinte maneira:

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

No entanto, na definição de Moran (2002), há o diferencial do estar juntos, mediados pelas tecnologias de comunicação:

A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (p. 1).

Seguindo essa linha de pensamento, Voigt (2007) apresenta características da EaD:

- ▶ **Utilização de meios tecnológicos:** são utilizados para a transmissão de conteúdos e interação entre os envolvidos. Esta utilização indica uma nova mediação comunicativa, pedagógica e social.
- ▶ **Separação física entre docente-estudante e estudante-estudante:** não há necessidade de deslocamento até a instituição de ensino e nem há horários rígidos para aulas.
- ▶ **Aprendizagem autônoma:** autonomia não quer dizer ausência da figura docente ou estudo exclusivamente individual. Quer dizer liberdade e responsabilidade na organização do estudo. A autonomia envolve necessidades, condições e perfil pessoal no momento da aprendizagem.
- ▶ **Planejamento meticuloso do processo de ensino-aprendizagem:** diminui os imprevistos, pois todo o material deve ser preparado antecipadamente em seus detalhes.

1.4.2 Limites e potencialidades

Segundo Voigt (2007), assim como na educação presencial, a EaD também apresenta limites e potencialidades:

Limites

- ▶ **Qualidade da comunicação:** na maioria das vezes, a comunicação é baseada em texto. Com isso, a ausência do “face a face” pode dificultar a expressão de ideias e sentimentos. Além disso, o intervalo de tempo entre as comunicações pode fazer com que a mesma perca a contextualização ou significado.
- ▶ **Contexto social:** apesar de positiva, a virtualização, se em excesso, pode criar comunidades virtuais com uma cultura desencarnada e descomprometida com o mundo real.

- ▶ **Acesso às tecnologias:** ainda com o grande advento das tecnologias, não se pode dizer o real alcance delas. Além disso, nem todos que têm acesso a essas tecnologias têm domínio sobre elas.
- ▶ **Alto grau de exigência:** a autonomia pode também se tornar um fator negativo por exigir do discente motivação, organização de tempo e iniciativa.

Potencialidades

- ▶ **Flexibilização de espaço e tempo:** não há necessidade de adequação de datas, horários rígidos e deslocamentos até as instituições de ensino. A localização geográfica e a indisponibilidade de horário rígido deixam de ser fatores determinantes.
- ▶ **Maior adequação ao ritmo individual:** não se dá apenas com base na dificuldade ou facilidade de compreensão, mas de acordo com necessidades, possibilidades e objetivos individuais.
- ▶ **Trabalho colaborativo:** com as TDIC, a EaD deixa de ser um processo individual e passa a ser um processo comunitário e interativo.
- ▶ **Redução de custos:** a redução de custos pode ocorrer tanto pelas instituições, a médio e longo prazos, quanto pelos estudantes em suas mensalidades, locomoção e até material didático.

1.4.3 Breve histórico da EaD

No geral, há indícios da EaD quando Johannes Gutenberg, no século XV, na Alemanha, inventou a imprensa. Essa tecnologia levou os livros, antes copiados manualmente, a se tornarem mais popularizados. Assim, nem sempre era necessário ir às instituições educacionais para assistir ao venerando mestre ler seu raro livro copiado (ALVES, 1998).

Após o aparecimento dos sistemas postais, entre o século XIX e início do século XX, os livros se tornaram o foco do ensino por correspondência, que se estendia pelos Estados Unidos, Europa e até Brasil.

No século XIX e até o primeiro terço do século XX, a principal solução para a educação a distância estava ancorada na produção de materiais impressos com distribuição via correio, que era conhecida como ‘ensino por correspondência’ (LINDEN, 2011, p. 15).

Alves (1998) apresenta a primeira experiência de alguns países na época do ensino por correspondência:

- ▶ Inglaterra – 1840;
- ▶ Alemanha – 1856;
- ▶ Estados Unidos – 1874;
- ▶ Suécia – 1883;
- ▶ Brasil – 1904. Não havendo registro exato do surgimento da EaD no Brasil, o marco histórico pode ser considerado a implantação das “Escolas Internacionais”, representando organizações norte-americanas, apesar de ter havido um anúncio em jornal para curso profissionalizante de datilógrafo.

Como é possível perceber, a EaD no Brasil não é tão nova e, em meados do século XX, com os avanços nas TIC, houve também a disseminação da EaD.

Segundo Linden (2011), as experiências radiofônicas e televisivas tiveram o apoio dos materiais impressos via correio. O que não foi diferente ao se tratar, posteriormente, das tecnologias de multimeios – texto, som e imagem – com *feedback* imediato (programas tutoriais informatizados). Essas tecnologias representaram um grande avanço nessa modalidade. “Nas décadas de 60 e 70, a educação a distância, embora mantendo os materiais escritos como base, passa a incorporar articulada e integralmente o áudio, o videocassete, as transmissões de rádio e televisão e o videotexto” (p. 15).

No final do século XX, as tecnologias, como satélite (videoconferência), fitas de áudio e vídeo, computador, CD-ROMs e redes de informação para troca de dados, se destacaram na EaD.

A seguir, é apresentado o Quadro 2, que resume esse quadro histórico da EaD, levando em consideração suas datas, tecnologias e mídias utilizadas, métodos pedagógicos e, no caso do Brasil, os programas destacados.

Quadro 2 – Resumo do quadro histórico nacional da EaD.

GERAÇÃO	TECNOLOGIA	METODOLOGIA	PROGRAMAS
1ª Geração 1840	- Material impresso	- Educação individualizada. - Guias de estudo. - Material entregue nas residências e enviado para a escola. - Autoavaliação.	1904 – Cursos por correspondência.
2ª Geração 1921	Introdução às tecnologias: - Rádio, - Televisão - Fax - Telefone - Material impresso - Fitas de vídeo e áudio	- Apresentação de informações aos alunos a distância. - Programas teletransmitidos com materiais impressos. - Pouca ou nenhuma interação entre os envolvidos. - Cursos livres de iniciação profissional.	- 1923 – Rádio Sociedade Educativa do Rio de Janeiro. - 1939 – Instituto Monitor. - 1941 – Instituto Universal Brasileiro. - 1965 – TVs Educativas. Viraram telecursos preparatórios para exames supletivos.
3ª Geração 1970	- Tecnologias das gerações 1 e 2. - Integração de áudio, vídeo e correspondência.	- Ensino de qualidade com custo reduzido. - Orientação face a face em encontros presenciais.	- 1979 – UnB lança cursos livres em parceria com a The Open University.
4ª Geração 1980	Teleconferência – Integração de áudio, vídeo e computador.	- Autoaprendizagem em suas residências. - Interação a distância e em tempo real. - Treinamento corporativo.	- Salto Para o Futuro. - 1994/1995 – Licenciatura a distância pela UFMT.
5ª Geração 2000	- Aulas virtuais baseadas no computador e na internet. - Internet/web; - Convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma; - Comunicação síncrona e assíncrona	- Alunos planejam, organizam e implementam seus estudos por si mesmos. - Aprendizado coletivo e interação entre os envolvidos.	- 2001 – Tele-educação via satélite, pela Unitins e UNOPAR. - 2006 – Programa Universidade Aberta (UAB).

Fonte: Adaptado de Gomes (2009) e Diniz, Linden e Fernandes (2011).

Vale destacar que, na última década desse mesmo século, foi aprovada a primeira lei que instituiu a EaD (a qual será tratada posteriormente) na educação formal¹⁴.

É necessário entender também que, acompanhando a propagação da EaD no Brasil no final do século XX, surgiram iniciativas pioneiras que alteraram o curso da história da EaD no Brasil. Uma delas foi o início da expansão e democratização do ensino superior nacional.

1.5 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

A partir dos anos de 1990, iniciou-se um processo de expansão e democratização do ensino superior do Brasil, sendo as políticas educacionais e a abertura jurídica da educação as maiores responsáveis por essa expansão (MAIA, 2011).

Em 2010, a realidade de 6.379.299 matrículas em cursos superiores presenciais e a distância, representou um aumento de 110,1% no período de 2001 a 2010 (BRASIL, INEP/MEC, 2011). O Gráfico 3, a seguir, apresenta a evolução das matrículas no ensino superior e, em sua interpretação, a tendência de crescimento das mesmas.

¹⁴ Entende-se que educação formal são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Seria a educação oferecida nas escolas de educação básica, faculdades, universidades ou em qualquer outro sistema formal de ensino.

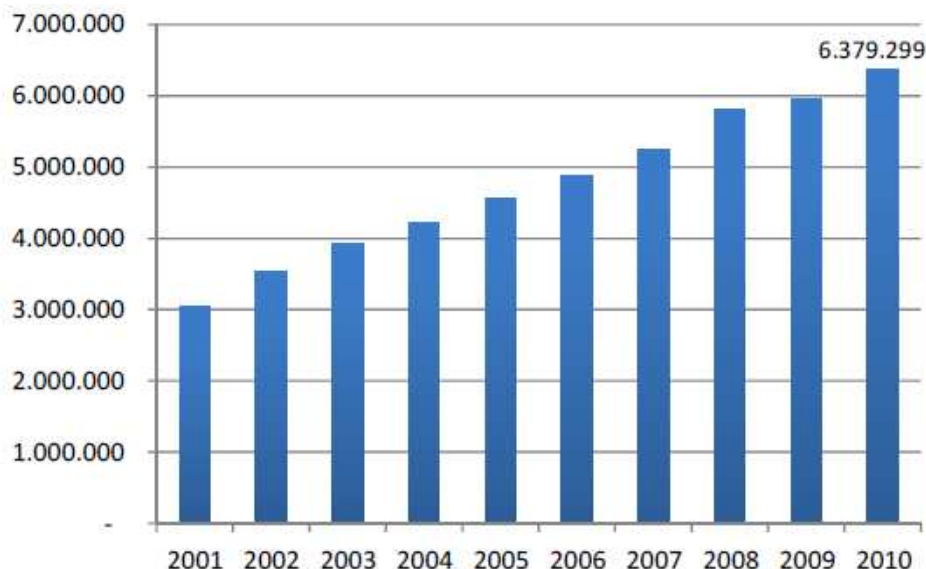


Gráfico 3 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010.

Fonte: Censo da Educação Superior 2010, Gráfico 1 (BRASIL, INEP/MEC, 2011, p. 4).

Para Cunha (2004), a LDB, em 1996, auxiliou a expansão do ensino superior brasileiro e propiciou, em um contexto pós-LDB, a elaboração de leis que possibilitaram uma organização diferenciada na arquitetura da educação superior no país.

Essa nova arquitetura intensificou o campo do ensino superior privado e, simultaneamente, da EaD. A Tabela 2 representa o aumento das matrículas do ensino superior privado praticamente consecutivo em todo o período analisado, e o contrário ocorreu com o ensino superior público.

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Censo da Educação Superior 2010, Tabela 2 (BRASIL, INEP/MEC, 2011, p. 8).

Nesse mesmo contexto, segundo Araújo (2011), a educação superior a distância passa também a fazer parte de uma estratégia de acesso – expansão e democratização – à educação superior. Esse crescimento pode ser notado no Gráfico 4, a seguir, que apresenta o movimento do número de matrículas em cursos a distância do ensino superior.

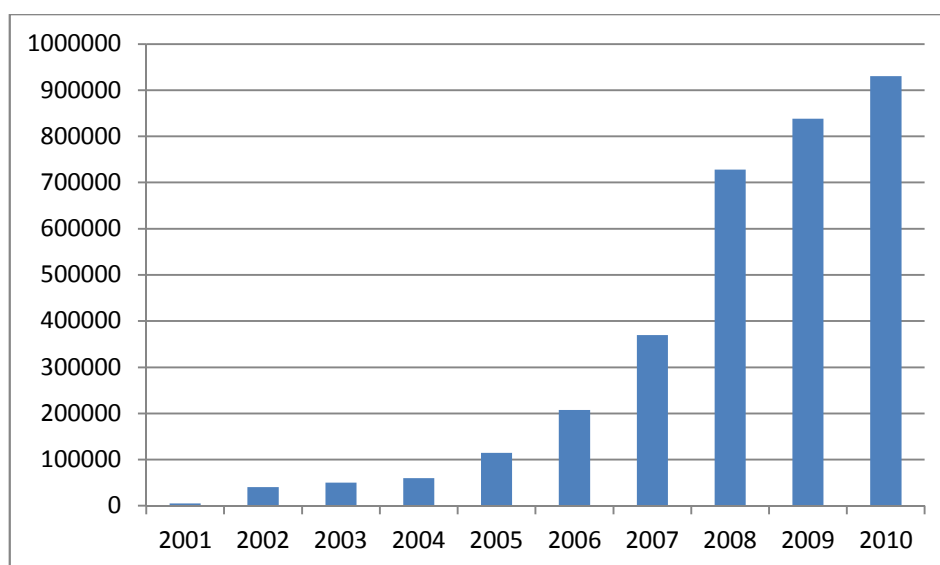


Gráfico 4 – Evolução do número de matrícula no ensino superior a distância – Brasil – 2001-2010.

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior: 2010 - Resumo Técnico, Tabela C (BRASIL, INEP/MEC, 2011, p. 68).

Aliada a essa expansão e ao advento da internet, uma nova geração de EaD surgiu. É nesta geração que estamos atualmente – a geração da convergência, do virtual, do digital, da colaboração e do construtivismo. É também nesta geração que as Portarias 2.253 e 4.059 implantaram nas IES nacionais o ensino semipresencial em seus cursos superiores presenciais e reconhecidos pelo MEC.

1.6 ENSINO SEMIPRESENCIAL

1.6.1 Conceitos

Ensino “Semipresencial”, “semi-presencial”, “semi presencial”, “bi-modal”, “blended learning” ou mesmo a palavra “híbrido” surgiram com a propagação da EaD e todas elas têm o mesmo significado. Segundo a Portaria 4.059, caracterizam-se como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a medição de recursos didáticos em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologia de comunicação remota” (BRASIL, 2004), atentando para que essas atividades não ultrapassem 20% da carga horária total do curso superior reconhecido.

Segundo Moran *et al.* (2004), o ensino semi-presencial mescla as atividades presenciais com atividades a distância e utiliza as tecnologias para desenvolver tais atividades.

Bertolin e De Marchi (2010) pontuam que a responsabilidade agregada às atividades não-presenciais está fundamentada, especialmente, em seis princípios:

- ▶ **Interação e aprendizado colaborativo:** permite a construção do conhecimento pelo viés do diálogo e da troca constante de saberes junto aos colegas e professores, que superam a distância física e temporal nas relações interpessoais, tendo em vista o compromisso assumido com o desenvolvimento intelectual, cultural e humano dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

- ▶ **Autonomia na aprendizagem:** contribui para a formação de um sujeito comprometido com o estudo, responsável pela organização de seu tempo na busca contínua do aprender. O aluno deve assumir sua autonomia, envolvendo-se numa rede de relacionamentos que favoreça o desenvolvimento cognitivo de todo o grupo.
- ▶ **Flexibilização do tempo e do espaço:** possibilita a realização das atividades da disciplina em horário e local mais apropriados ao acadêmico, em especial àquele já inserido no mercado de trabalho, reduzindo as horas de deslocamento até a instituição e possibilitando o cumprimento das atividades de acordo com a necessidade e característica de cada aluno.
- ▶ **Potencialização do uso de ferramentas tecnológicas na educação:** considera as TIC a serviço do processo de ensinar e aprender a distância, fomentando a apropriação das mesmas em prol da formação humana e profissional, uma vez que o aluno incorpora tal instrumental ao seu cotidiano em busca do cumprimento dos objetivos da disciplina.
- ▶ **Qualidade dos materiais e ferramentas:** prevê um processo cuidadoso nas fases de planejamento, desenvolvimento, implantação e avaliação dos materiais a serem adotados nas disciplinas ou unidades curriculares, considerando, ainda, a realidade dos acadêmicos e o atendimento de suas necessidades.
- ▶ **Apoio e suporte:** mantém estrutura de apoio pedagógico e técnico ao acadêmico, objetivando a interação permanente com o estudante, o esclarecimento de suas dúvidas e o incentivo para a continuidade dos estudos, de forma a fortalecer o engajamento do aluno com o curso (p. 236-237).

Portanto, a semipresencialidade envolve diversos componentes que abarcam a instituição de ensino com o uso de TDIC. Dada a multiplicidade de atividades possíveis de serem realizadas sob a égide do ensino presencial, esta pesquisa focará a atenção nas atividades não-presenciais em cursos superiores presenciais, conforme regulamentado pela Portaria 4.059.

Assim, nesta pesquisa, serão consideradas como ensino semipresencial as atividades mediadas por tecnologias de comunicação remota em cursos superiores presenciais que não ultrapassem 20% da carga horária total desses cursos.

Conforme definição do dicionário Houaiss Eletrônico (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009), o prefixo do latim “semi” tem sentido de “meio”, “metade”, “quase”, “um tanto”:

culto, do lat. *semi-*, com equivalente morfossemântico no gr. *hemi-*, ver; ocorre em lat. tb., por razões fonéticas, como *sem-*, *sim-*, *sin-*, *se-* e mesmo *ses-*, com os sentidos de ‘meio, metade’, ‘um meio a mais, uma vez e meia, mais metade’; seu emprego em port. começa no sXVI (com pal. já formadas em lat.), principiando apenas no sXIX a ocorrer em pal. formadas em port., à medida que vai assumindo certa autonomia morfossemântica lexical, com o sentido de ‘quase’, de ‘metade’ e de ‘um tanto’ (*online*),

Essa característica parece permear os conceitos, as definições e o entendimento da semipresencialidade, abrindo brechas para diversas práticas.

Erbert (2003) considera o ensino semipresencial como uma democratização do conhecimento que remodela o processo de ensino aprendizagem, o papel dos docentes e discentes, mas usufruindo dos encontros presenciais constantes:

Pode-se, então, considerar o ensino semi-presencial como uma forma de democratização do conhecimento, com a aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação, com vistas a remodelar o processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel dos docentes e discentes, sem dispensar a importância de encontros presenciais constantes (p. 7).

Nesse mesmo sentido e considerando o “semi”, a “metade”, Voigt (2007) considera a educação semipresencial como “uma ponte que liga a modalidade presencial clássica com a moderna educação a distância, possibilitando fruir das vantagens das duas” (p. 55) e permitindo também o trânsito entre as duas modalidades. Para o autor, o ensino semipresencial representa uma transição que prepara a educação para mudanças radicais que certamente virão.

1.6.2 Características

Conforme apresentado, a educação presencial e a distância possuem suas possibilidades e seus limites. Enquanto uma, segundo Voigt (2007), possibilita o acompanhamento direto, as relações sociais e afetivas e a cultura escolar, a outra possibilita flexibilidade e adaptabilidade às necessidades individuais. Contudo, ambas apresentam limites que podem ser anulados com possibilidades da outra.

Uma solução cabível à situação atual seria uma completar a outra para diminuir os limites e intensificar as possibilidades.

Assim, cabe apresentar quais características esta “ponte”, o ensino semipresencial, pode apresentar. Para chegar a esse produto, é necessário primeiramente recapitular, sinteticamente, as características da educação presencial e a distância.

PRESENCIAL	DISTÂNCIA
•Relações face a face •Delimitação de horário e espaço físico •Docente como referencial •Reação imediata •Corpo e mente como integrantes do processo •Relações sociais e afetivas •Cultura escolar •Infraestrutura institucional	•Utilização de meios tecnológicos •Separação física entre docentes e discentes •Aprendizagem autônoma •Planejamento meticuloso do processo de ensino-aprendizagem •Flexibilização de espaço e tempo •Maior adequação ao ritmo individual •Trabalho colaborativo •Redução de custos •Qualidade da comunicação •Contexto social •Acesso às tecnologias •Alto grau de exigência

Figura 2: Características da educação presencial e a distância.

Fonte: Adaptado de Voigt (2007).

Além de apresentar as características da educação presencial e a distância, cabe esclarecer que, no ensino semipresencial, ou mesmo na EaD, segundo Valente

(1999), existem diferentes tipos de interação que determinam diferentes abordagens de EaD:

- ▶ Um tipo é o “*broadcast*”, que passa informação aos aprendizes por intermédio dos meios tecnológicos. Nesta abordagem, os cursos geralmente são ofertados sob a forma de tutoriais, sem interação entre os participantes do processo.
- ▶ Outro é a “Virtualização da sala de aula tradicional”, que usa as tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional, geralmente com as mesmas tecnologias e ferramentas que se disponibilizaria em uma sala de aula convencional.
- ▶ E, por fim, o “Estar junto virtual”, em que há um suporte no processo de construção de conhecimento mediado pela tecnologia. Nele, há trabalho colaborativo entre os participantes do processo.

Por consequência, o tipo de interação e abordagem também influencia nas características que podem ser apresentadas no ensino semipresencial.

Em algumas ocasiões, a semipresencialidade pode ser confundida com a virtualização da sala de aula presencial tradicional ou com uma extensão da sala de aula tradicional. Porém, devido ao pouco tempo (dez anos) de sua implantação nas instituições de ensino superior brasileiras, esse conceito e as práticas ainda estão em construção.

Uma vez que, segundo Moran *et al.* (2005), o ensino semipresencial “combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício” (p. 9). A Figura 3, a seguir, mostra aspectos que o ensino semipresencial pode apresentar ao combinar características da educação presencial e da educação a distância.

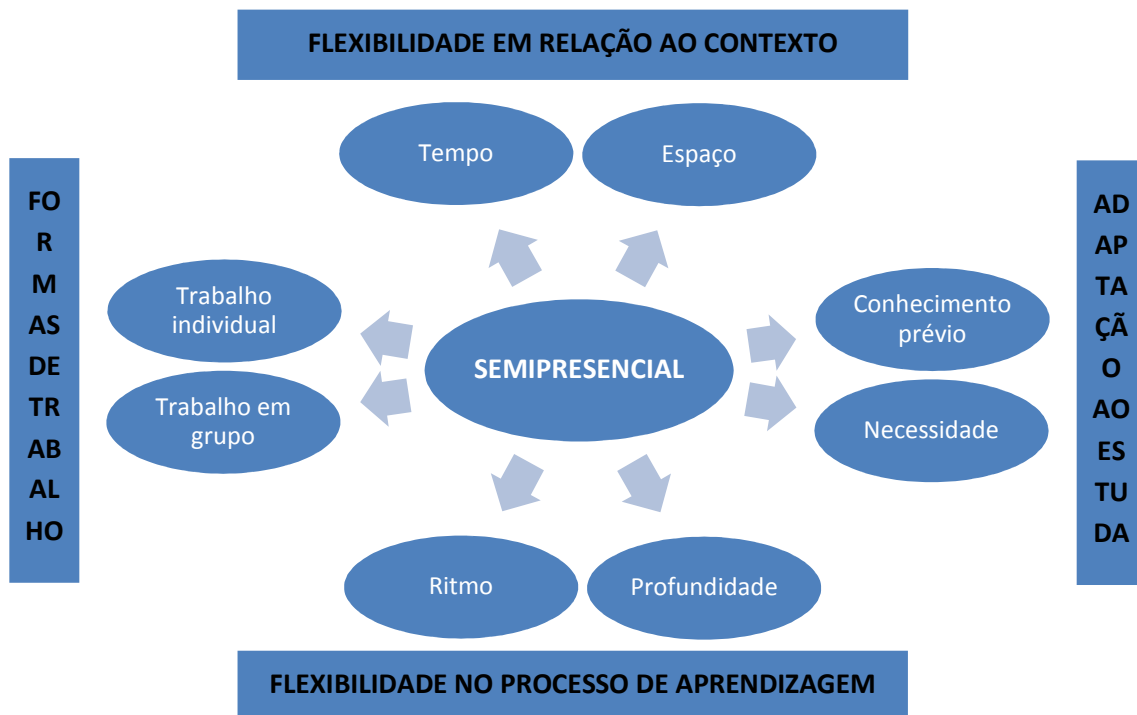


Figura 3 – Características da educação a distância, educação presencial e ensino semipresencial.

Fonte: Adaptado de Voigt (2007).

Na Figura 3, o ensino semipresencial se apresenta com: flexibilidade em relação ao contexto tempo e espaço, características presentes na EaD; formas de trabalho individual e em grupo, que podem ser usadas presencialmente ou a distância, conforme necessidade; adaptação ao estudante com relação ao seu conhecimento prévio e suas necessidades, o que acontece quando este está fisicamente presente em uma instituição e pode se relacionar face a face, socialmente e com reação imediata, participando da cultura escolar em uma infraestrutura institucional; e, por fim, a flexibilidade no processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e permitindo o aprofundamento do conteúdo, conforme a necessidade de cada estudante.

É necessário esclarecer que pode haver diversas combinações entre educação a distância e presencial, aliadas ao tipo de interação e abordagem e à interpretação da legislação, gerando características exclusivas no ensino semipresencial de cada instituição.

Bertolin e De Marchi (2010) ressaltam:

O aperfeiçoamento desta modalidade nos cursos de graduação está vinculado à constante reflexão acerca de tal iniciativa com participação da (i) própria instituição; (ii) dos docentes e (iii) dos discentes, demandando, portanto, pesquisas e avaliações acerca da qualidade da modalidade como um todo (p. 137).

Assim, além das características apresentadas, o ensino semipresencial vem acompanhado de atores fundamentais e com aspectos particulares para o desenvolvimento do ensino semipresencial. São eles: a instituição, o corpo docente e os discentes, tratados nos tópicos a seguir.

1.6.3 Ensino semipresencial e a instituição

Segundo Almeida e Valente (2011), para que a integração das tecnologias ocorra nas instituições, a implantação de mudanças políticas, concepções, valores, crenças e procedimentos são indispensáveis. Necessita-se alterar também o espaço físico, o tempo do professor, da escola e das aulas. Deve-se repensar o currículo e a infraestrutura e capacitar os docentes. Sinteticamente explicando, essa integração envolve:

- ▶ **Gestão:** a gestão que envolve aspectos políticos e administrativos, conforme Kenski (2010), diz respeito à
 - reorganização dos grupos de alunos, turmas e classes,
 - reformulação do espaço físico da instituição,
 - velocidade e novos meios de comunicação envolvendo as novas tecnologias,
 - transparência dos dados apresentados pela escola e
 - novos contratos docentes com clareza em sua administração do tempo.

A esse respeito, Kenski (1997, p. 97 *apud* KENSKI, 2010) esclarece o que essa administração do tempo inclui:

O tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis. Incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes (p. 82).

- ▶ **Capacitação docente:** a formação do corpo docente dependerá das tecnologias e mídias a serem utilizadas. Nas capacitações, é necessário que o professor entenda como as tecnologias e mídias funcionam, bem como as possibilidades pedagógicas das mesmas, partindo da integração com o processo de ensino.
- ▶ **Infraestrutura tecnológica:** atualmente, não basta que as instituições tenham posse de computadores e *software*. É necessária também a boa condição dos mesmos para acessar a internet e demais serviços disponíveis nas redes.
- ▶ **Currículo:** seguindo uma nova proposta educativa, a instituição de ensino deve também reformular seu currículo e incluir no mesmo novos objetivos educacionais a curto e longo prazos, novas metas e metodologias, novas formas de avaliação e atividades.

Portanto, a instituição de ensino necessita preparar sua estrutura física, de recursos humanos, metodologias, de formação de professores e gestores e o traçado de novos currículos para dar conta dessa demanda.

1.6.4 Ensino semipresencial e os docentes

A mudança no contexto social e no perfil do aluno exige do docente outras competências que não se aplicam ao modelo de educação presencial.

Conforme Ebert (2003), um novo papel do docente para atuar no contexto digital deve envolver um profissional como estrategista da aprendizagem, criando um envolvimento humano que supere a possível impessoalidade do meio telemático e proporcionando a promoção do debate com ajudas mútuas. Assim, “o professor necessitará estar permanentemente aberto ao novo, ter uma visão crítica quando da seleção de informações, estar em sintonia com os desafios de cada momento e estar constantemente atento aos processos educativos” (p. 12).

Para Masetto (2000, p. 168-170), o docente que se propor como mediador pedagógico em ambientes virtuais de aprendizagem e com características construcionistas, ou seja, do “estar junto virtual”, deve desenvolver as seguintes características, competências e habilidades:

1. estar focado para a aprendizagem do aluno;
2. construir uma relação de confiança, empatia e colaboração mútua entre aluno-professor;
3. ser parceiro do aluno durante a ação educativa, que inclui planejamento, realização e avaliação;
4. propiciar um ambiente cooperativo com relação igualitária com seus alunos;
5. ter domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando competência e atualização em relação à área e incentivando a pesquisa entre os alunos;
6. ter criatividade para buscar com o aluno soluções para situações novas e também estar aberto ao novo e inesperado proposto pelos alunos;
7. ter disponibilidade para o diálogo frequente e contínuo, sendo ágil em dar *feedback*;
8. ter uma comunicação interpessoal que considere a subjetividade e individualidade dos alunos;
9. ter uma comunicação de expressão em função da aprendizagem a distância, apontando caminhos, e não soluções.

Dessa forma, a semipresencialidade demanda do docente a formação para uso pedagógico das TDIC e o desenvolvimento de competências para a atividade a distância metodologias e práticas distintas do presencial.

1.6.5 Ensino semipresencial e os discentes

O aluno possui um papel fundamental em seu aprendizado perante as tecnologias. Ele deve ter uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, trabalhando de forma cooperativa, para refletir sobre o pensamento dele e dos outros. Ele, também, deve ser mais autônomo e gerenciar seu tempo. Assim, concordando com Silva (2009), os alunos são parte integrante dos autores que estão presentes no ensino semipresencial, “em especial em situações de aprendizagens que preveem a participação dos alunos, suas produções individuais e coletivas como parte do processo de ensino-aprendizagem” (p. 347).

Bertolin e De Marchi (2010) colocam que os alunos também têm benefícios com o ensino semipresencial:

a semipresencialidade pode agregar ganhos na formação para os alunos de cursos presenciais, tais como: (i) o desenvolvimento da autonomia e da auto-organização, visto que as atividades em EaD demandam tais comportamentos e (ii) o desenvolvimento de habilidades no uso das TIC, que são ferramentas necessárias para um adequado acompanhamento dos conteúdos a distância (p. 132).

Assim, após apresentar informações sobre a tecnologia, a tecnologia na educação, as modalidades de educação presencial, a distância e, por fim, o ensino semipresencial, a seguir, serão apresentadas as legislações nacionais que fundamentam a prática desse ensino nos cursos superiores presenciais das IES brasileiras.

CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO DO ENSINO SEMIPRESENCIAL

“Vale a pena rediscutir o limite de 20% de disciplinas online, imposto pelo MEC. Por que 20 e não 30 ou 50?”
(MORAN *et al.*, 2005)

Após a apresentação breve do histórico da EaD seguida da expansão do ensino superior no Brasil, este capítulo mostra a legislação pertinente à EaD e ao ensino semipresencial, realizando também uma análise e comparação entre os dois documentos, que permitiram a entrada desse ensino nos cursos superiores presenciais, as Portarias 2.253 e 4.059.

2.1 PANORAMA LEGAL DA EaD NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL DO BRASIL

A legislação de um país tem o poder de organizar, dar direitos e impor deveres à sociedade. Segundo Vianney (2011), a hierarquia nacional na esfera legal e normativa está classificada da seguinte maneira:

Quadro 3 – Classificação hierárquica da esfera legal e normativa nacional.

HIERARQUIA DAS LEIS NO BRASIL – INSTÂNCIA FEDERAL. INCLUI ATOS DO EXECUTIVO	
1º.	Constituição
2º.	Emenda Constitucional
3º.	Lei Complementar
4º.	Lei Ordinária (Código ou Consolidação)
5º.	Lei Delegada
6º.	Decreto Legislativo
7º.	Resolução
8º.	Decreto
9º.	Instrução Normativa
10º.	Instrução Administrativa
11º.	Ato Normativo
12º.	Ato Administrativo
13º.	Portaria
14º.	Aviso

Fonte: Adaptado de Vianney (2011, p. 44).

Na legislação em vigor no Brasil, já se nota a importância do desenvolvimento da educação a distância. O Quadro 4, a seguir, apresenta um panorama geral da legislação pertinente à EaD no Brasil durante o período de 1996 a 2010. Nele, estão destacadas as legislações que têm relação com atividades a distância na modalidade presencial de cursos superiores, e estas serão interpretadas a seguir.

Quadro 4 – Evolução da legislação da EaD de 1996 a 2010.

ANO	LEGISLAÇÃO	ÓRGÃO	VIGÊNCIA
1996	Lei Nº 9.394 , de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Nas Disposições Gerais e Transitórias, nos arts. 80 e 87, a EaD aparece como alternativa de formação regular.	Congresso	Em vigor
1997	Portaria Nº 640/97 , versou sobre credenciamento de faculdades, institutos e escolas superiores.	MEC	Revogada
	Portaria Nº 641 , de 13/05/1997, versou sobre autorização de novos cursos em IES já em funcionamento.	MEC	Revogada pela Portaria Nº 4.361/2004

ANO	LEGISLAÇÃO	ÓRGÃO	VIGÊNCIA
	Portaria Nº 877 , de 30/07/1997, versou sobre os procedimentos para reconhecimento de cursos e sua renovação.	MEC	Revogada pela Portaria Nº 4.361/2004
	Resolução Nº 01 , de 26/02/1997, fixou condições para validade de diplomas de graduação e pós-graduação de cursos nas modalidades semipresenciais ou a distância ofertados por instituições estrangeiras no Brasil.	CNE	Revogada pela Resolução CNE/CES Nº 1/2001
1998	Decreto Nº 2.494 , de 10/02/1998, regulamentou o disposto no art. 80 da LDB. Define EaD; centralizado no sistema federal, o credenciamento para a oferta de cursos de graduação; delega competência para credenciamento das IES; define a obrigatoriedade de exames presenciais.	Presidente	Revogado pelo Decreto Nº 5.622/2005
	Decreto Nº 2.561 , de 27/04/1998, alterou a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto N.º 2.494.	Presidente	Revogado pelo Decreto Nº 5.622/2005
	Portaria Nº 301 , de 07/04/1998, normatizou os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.	MEC	Revogada pela Portaria Nº 4.361/2004
1999	Portaria Nº 2.297 , de 08/11/1999, dispôs sobre a constituição de comissão e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores.	SESu/MEC	
2001	Resolução CNE/CES Nº 1 , de 03/04/2001, estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Dispensa de processo de autorização/reconhecimento para cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> para instituições credenciadas para EaD.	CNE	Artigos alterados pela Resolução Nº 1/2007
	Portaria Nº 1.466 , de 12/07/2001, estabeleceu critérios e procedimentos para a autorização de cursos fora de sede por universidades.	MEC	Em vigor
	Portaria Nº 2.253 , de 18/10/2001, normatizou os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos superiores reconhecidos.	MEC	Revogada pela Portaria Nº 4.059/2004
	CNE/CES Nº 1 , de 03/04/2001, estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.	CNE	Artigos alterados pela Resolução CNE/CES Nº 24/2002 e pela Resolução CNE/CES Nº 1/2007
2002	Resolução Nº CES/CNE Nº 10 , de 11/03/2002, dispôs sobre o credenciamento, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de	CNE	Revogado

ANO	LEGISLAÇÃO	ÓRGÃO	VIGÊNCIA
	reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.		
2004	Portaria Nº 4.059 , de 13/12/2004, fixou normas para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores. Portaria Nº 4.361 , (revoga a 301 de 07/04/1998).	MEC	Em vigor
2005	Decreto Nº 5.622 , de 19/12/2005, revogou o Decreto Nº 2.561, de 27/04/1998, que regulamentou o art. 80 da LDB. Portaria Nº 2.201 , credenciamento IES públicas para formação de professores a distância.	Presidente	Alterado dispositivos pelo Decreto Nº 6.303/2007
2006	Decreto Nº 5.773 , de 09/05/2006, dispôs 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.	Presidente	Alterado dispositivos pelo Decreto Nº 6.303/2007
2007	Decreto Nº 6.303 , de 12/12/2007, alterou dispositivos dos Decretos 5.622/05 e 5.773/06.	Presidente	Em vigor
	Portaria Nº 1 , de 10/01/2007, divulgou o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009.	MEC	Em vigor
	Portaria normativa Nº 2 , de 10/01/2007, procedimentos de regulação e avaliação da EaD	MEC	Revogada pela Portaria Nº 40/2007
	Portaria Nº 40 , de 12/12/2007, instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos acessos de regulação da educação superior no Sistema Federal de Educação Superior.	MEC	Art. 11 passa a vigorar com redação dada pela Portaria Nº 10/2009
	Resolução CNE Nº 1 , de 08/06/2007, estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização.	CNE	Em vigor
2008	Portaria Nº 1.264 , de 17/10/2008, aprovou, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sinaes.	MEC	Em vigor
2009	Portaria Nº 10 , de 02/07/2009, fixou critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> .	MEC	Em vigor

Fonte: Adaptado de Maia (2011).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, marcou a legislação ao abrir novas possibilidades no campo da EaD.

A LDB foi também a percussora do desenvolvimento da EaD no campo do ensino superior. Segundo Santos (2008), a EaD é uma estratégia na expansão da educação superior:

Tal prescrição legal [LDB], articulada ao processo de reforma de educação superior, por meio do ideário da flexibilização, diversificação e diferenciação institucional, sinaliza que a EaD, enquanto política e estratégia na expansão da educação, especialmente da educação superior, estava sendo gestada no âmbito das políticas educativas, como uma modalidade a ser inexoravelmente implementada (p. 61).

Ainda na LDB, em seu Art. 80 e parágrafos adjacentes, a EaD é reconhecida e tem abertura para ser aplicada em todos os níveis e modalidades educacionais. Nela, fica estabelecido que a modalidade educativa EaD deve ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União e também indica que é o Poder Público quem deve incentivar o desenvolvimento e veiculação dos programas dessa modalidade. É importante que seja observado que esse artigo também apresenta um diferencial nos cursos da EaD:

Lei 9.394/96

Art. 80. 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.

§ 1º **A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.**

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996: grifo nosso).

Mesmo antes de regulamentada, segundo Cruz e Moura (2008), desde o final dos anos de 1990, com a LDB e seu Art. 80, “muitas instituições de ensino superior (IES) brasileiras começaram a utilizar novas tecnologias de comunicação, especialmente a internet e os ambiente virtuais de aprendizagem (AVA), nos cursos de graduação presenciais” (*online*). Moran *et al.* (2005) citam como exemplo a Faculdade Sumaré, que desde fevereiro de 2000 tem infraestrutura e apoio técnico-pedagógico para a utilização da internet como suporte às atividades dos cursos presenciais.

Esse mesmo artigo foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Nesse Decreto, o conceito de EaD é definido legalmente, conforme já mencionado e citado anteriormente.

Um marco essencial tanto para a EaD quanto para o ensino superior foi a Portaria nº 2.253 do MEC, de 18 de outubro de 2001 – em anexo –, que permite que o currículo de cursos superiores reconhecidos possa ser oferecido até 20% da sua carga horária total em atividades não-presenciais:

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

Com relação ao citado art. 81 da LDB, que deu base legal para a Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, apesar de não referenciar diretamente a EaD, autoriza a organização de cursos e instituições de ensino experimentais: “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, 1996).

Esta Portaria, Portaria 4.059, revoga a Portaria 2.253 e define apenas a porcentagem máxima de atividades a distância. Logo, a carga horária máxima de atividades a distância dependerá da carga horária total de cada curso.

Outro ponto importante dessa Portaria se refere à autonomia dos centros universitários ou universidades de modificarem o projeto pedagógico do curso ao oferecerem disciplinas a distância, sendo necessária apenas a comunicação da modificação à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC):

Art. 3º

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu –, do Ministério da Educação – MEC –, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não-presencial, para avaliação (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar que esta Portaria, Portaria 2.253, faculta às instituições de ensino superior a opção de as atividades não-presenciais serem distribuídas de acordo com o projeto pedagógico, podendo ser em disciplinas inteiramente a distância ou parte de disciplinas a distância

Diversas experiências foram realizadas nas IES, como a Universidade Anhembí Morumbi de São Paulo. Segundo Silva (2004), após a Portaria 2.253, iniciou-se um Projeto intitulado “Sexta-free”, que facultava aos alunos dos cursos sequenciais da Universidade cursar atividades a distância pela internet:

Dessa forma, eles deveriam frequentar as aulas presenciais, de segunda a quinta-feira e, nas sextas-feiras, poderiam optar (essa opção se daria no início de cada bimestre letivo) se iriam cursar uma das disciplinas na modalidade presencial ou a distância. Idealmente, ao cursar a disciplina a distância, as sextas-feiras ficariam disponíveis para outras atividades acadêmicas, como as reuniões para atividades em grupo, a participação em palestras e eventos ou estudos na biblioteca, o que geralmente os alunos trabalhadores não têm tempo disponível para tal (p. 23).

Em 10 de dezembro de 2004, a Portaria de 2001, ou “portaria dos 20%” como é conhecida, foi revogada pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Essa revogação registra algumas modificações de sua antecedente, reveladas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Diferenciação entre a Portaria 2.253/2001 e a Portaria 4.059/2004.

PORTARIA Nº 2.253, DE 18 DE OUTUBRO DE 2001	PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004
Definição de atividade “não-presencial” ou “semipresencial”	
Na Portaria 2.253, as disciplinas podem utilizar no todo ou em parte as atividades não-presenciais.	Na portaria de 2004, está claramente definida a modalidade semipresencial.
Carga horária	
Disciplinas devem ser oferecidas nas duas modalidades para que o aluno escolha.	Esta exigência desaparece.
Avaliação presencial	
Avaliações finais devem ser presenciais.	Qualquer avaliação deve ser feita presencialmente.
Atividade de tutoria	
Não indica.	Atividades com a participação de tutor.
Processo de reconhecimento da prática pelo MEC	
Somente as universidades e centros universitários podiam criar essas disciplinas mediante comunicação ao MEC; as demais IES eram obrigadas a pedir autorização prévia.	Esta distinção desaparece em 2004 permanecendo, somente, a necessidade de comunicação para todas as IES.

Fonte: Portarias 2.253 (BRASIL, 2001) e 4.059 (BRASIL, 2004).

Assim, a Portaria 4.059, em vigor, pode ser interpretada conforme suas regulamentações, da seguinte maneira:

- ▶ No artigo 1º da Portaria 4.059 (BRASIL, 2004), em consonância com o Art. 81 da LDB, é determinado que apenas os cursos superiores reconhecidos podem oferecer no máximo 20%, de sua carga horária total, de disciplinas a distância.

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, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

- ▶ Ainda neste artigo, o § 1º dá à EaD um caráter de semipresencialidade, conceituando essa modalidade:

§ 1º. Para fins desta Portaria, **caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes** suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (grifo nosso).

▶ Assim, é possível interpretar que em um mesmo curso pode-se ter disciplinas aplicadas quase que totalmente a distância e outras totalmente presenciais, desde que o total de horas das atividades não-presenciais não ultrapasse o limite de 20% da carga horária total do curso: “§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso”.

▶ É necessário também que os exames de avaliação dos alunos destes cursos devem ser realizados presencialmente: “§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no *caput* serão presenciais”.

- ▶ No último parágrafo deste artigo, a inserção dessas disciplinas não desobriga a IES de ter “[...] no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).
- ▶ Essa Portaria conferiu maior abertura para a utilização das TDIC nas IES quando apresentam os seguintes dizeres:

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 (BRASIL, 2004: grifo nosso).

- ▶ Ainda neste artigo, em seu parágrafo único, é possível perceber a necessidade das atividades de tutoria. O tutor deve ser docente e com qualificação compatível com o nível exigido no projeto pedagógico do curso tanto para os momentos presenciais quanto para os a distância.
- ▶ No Art. 3º, fica definido que as IES deverão comunicar à SESu as modificações dos projetos pedagógicos e inserir os planos de ensino de cada disciplina semipresencial no Sistema SAPIEns¹⁵.
- ▶ Por fim, conforme definido no Art. 4º, qualquer instituição que comece a oferecer cursos, será avaliada somente *a posteriori*, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Com essa interpretação, é possível concluir que a introdução dos 20% já citados pode ser feita sem muitos entraves burocráticos e que essa Portaria não trata do uso da EaD no ensino superior por completo, mas, sim, das atividades não-presenciais. Cabe ressaltar que, nesse caso, o aluno frequenta a IES assiduamente, podendo ter acesso à biblioteca, secretaria acadêmica, professores, coordenadores e a todas as atividades que envolvem a cultura escolar e institucional. Diferentemente do caso de um aluno que frequenta um curso totalmente a distância, este frequenta uma biblioteca *online*, tem acesso a professores, coordenadores e colegas somente por meio das tecnologias, gerando uma nova cultura escolar e institucional.

O acelerado crescimento de instituições de ensino superior aliado à promulgação das leis expostas representou um avanço significativo da EaD e, conseqüentemente,

¹⁵ Atual sistema e-Mec.

das tecnologias no ensino superior. As produções científicas relacionadas a este cenário – cursos superiores presenciais que fazem uso de 20% de atividades não-presenciais –, no que tange ao período de 2001 (data da Portaria nº 2.253 do MEC, de 18 de outubro de 2001) a 2010 (data do último senso de EaD e do ensino superior), serão apresentadas sucintamente a seguir.

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS REFERENTES AO ENSINO SEMIPRESENCIAL

“Fontes desta natureza [teses e dissertações] podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas.”
(GIL, 2002, p. 66)

No presente capítulo, são apresentados os resultados do levantamento bibliográfico de teses e dissertações no decênio 2001 a 2010, a fim de investigar as produções científicas desenvolvidas sobre o ensino semipresencial em cursos superiores presenciais do Brasil.

3.1 CONTEXTUALIZANDO

Na pesquisa dos dez anos da implantação da primeira Portaria, 2.253 de 2001, que legaliza o ensino semipresencial nos cursos presenciais superiores do Brasil, foram identificadas diversas experiências de implantação dessa modalidade semipresencial pelas IES. Porém, conforme pontuado no capítulo anterior, não somente a legislação, mas o pioneirismo dessa modalidade semipresencial gera diversas interpretações referentes aos limites e possibilidades da própria legislação, favorecendo a emergência de diversas maneiras de implementar o ensino semipresencial nos cursos superiores. Assim, é pertinente que se investiguem quais experiências têm sido realizadas sobre o ensino semipresencial nos cursos superiores das IES do Brasil no decênio 2001-2010.

O procedimento de análise selecionado nesta investigação foi o levantamento por meio de palavras-chave, a análise e a seleção dos resumos de teses e dissertações do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁶, uma vez que permite traçar o cenário das pesquisas científicas na área.

3.2 ETAPAS DO TRABALHO E RESULTADOS OBTIDOS

3.2.1 Primeira etapa: busca no banco de teses e dissertações

Inicialmente, houve uma intensa busca no banco de teses e dissertações da CAPES. Dentre as opções de refinamento de busca (autor, assunto, instituição, nível/ano base), fez-se o filtro por assunto. Nele, foram selecionadas buscas para três palavras-chave:

- ▶ “semipresencial”, conforme a palavra é grafada no novo acordo ortográfico,
- ▶ “semi-presencial”, conforme grafada na época da redação da legislação (Portarias 2.253 e 4.059) e
- ▶ “semi presencial”, conforme seu uso corrente.

Todas as buscas foram refinadas pela opção busca por “expressão exata” para que não houvesse dispersão do assunto pesquisado. As pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES apresentaram os mesmos resultados para as duas últimas palavras (semi-presencial e semi presencial). Assim, foram analisados simultaneamente os resultados da primeira e da segunda palavras.

O Quadro 6, a seguir, ilustra os resultados encontrados na pesquisa.

¹⁶ Esse banco de teses e dissertações tem como objetivo disponibilizar informações desses trabalhos defendidos junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais. Sua busca pode ser realizada por meio do endereço eletrônico <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Quadro 6 – Palavras-chave e resultados da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.

PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS
Semipresencial	81 resumos de teses dissertações
“semi presencial” e “semi-presencial”	34 resumos de teses dissertações
Total	115 resultados

3.2.2 Segunda etapa: catalogação

Todos os 115 resumos, acrescidos do endereço de busca, nome da pesquisa, nome do autor, data da defesa, instituição de origem, biblioteca disponível, nível, nome do orientador e da banca examinadora, palavras-chave, área de conhecimento, linhas de pesquisa, agência financiadora, idioma e dependência administrativa, foram catalogados e analisados.

3.2.3 Terceira etapa: o recorte

Na primeira análise, houve recorte conforme os seguintes critérios:

- ▶ Trabalhos repetidos: quatro resultados
- ▶ Data da defesa fora do decênio 2001-2010
 - Ano 2000: dois trabalhos de mestrado
 - Ano 2011: 18 pesquisas (quatro trabalhos profissionalizantes¹⁷, 11 de mestrado e três de doutorado)

Assim, restaram 91 títulos de pesquisas.

Em uma segunda análise, as pesquisas passaram por mais exclusões por não se referirem a cursos superiores e/ou por não terem relação com as Portarias, segundo os argumentos:

¹⁷ Cursos voltados para o mercado de trabalho.

- ▶ **É curso superior, mas não tem relação com as Portarias:** três pesquisas – todas referentes a cursos a distância do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)
- ▶ **Não é curso superior, mas tem relação com as Portarias:** três pesquisas – uma sobre a utilização e impacto do ensino semipresencial na área de saúde, outra sobre o Portal Universitário na formação docente para ensino semipresencial superior e a terceira sobre o Gestor das IES frente às novas tecnologias e o ensino semipresencial.
- ▶ **Não é curso superior e não tem relação com as Portarias:** 44 pesquisas – destas, 11 envolvem a formação de professores para o ensino semipresencial. Outras são programas de governo – UAB, Cederj, Proinfo, Telecurso – ou versam sobre cursos de extensão, pós-graduação ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). As pesquisas mencionam assuntos como colaboração e interatividade, estudo de caso e, principalmente, estudo sobre línguas.

Por fim, o número de teses e dissertações levantadas para esta pesquisa foi de 41.

3.2.4 Quarta etapa: análise de conteúdo

Nesta etapa, as 41 pesquisas realizadas no decênio 2001-2010, relacionadas aos cursos superiores de IES brasileiras e em consonância com as Portarias 2.253 e/ou 4.059, foram analisadas uma a uma, a fim de verificar identidades entre as mesmas e, por fim, agrupá-las conforme categoria de seus conteúdos.

Vale destacar que este levantamento não imergiu na íntegra das teses e dissertações. Portanto, não tem por pretensão dar conta da análise dos conteúdos, e, sim, do que foi pautado em seus resumos.

Dessa maneira, o levantamento permitiu analisar as seguintes informações acerca das teses e dissertações que referenciam o ensino semipresencial perante as Portarias 2.253 e/ou 4.059.

A Figura 4, a seguir, apresenta a distribuição de teses e dissertações por ano de conclusão. Como é possível identificar, não há uma linearidade de crescimento ou queda da quantidade de teses e dissertações produzidas no período de 2001 a 2010. No entanto, a partir do ano de 2007, o crescimento dessas produções aumentou consideravelmente. A suspeita dessa ocorrência pode ser em decorrência das inúmeras legislações implementadas no decorrer do decênio, referentes à EaD e ao ensino semipresencial, como:

- ▶ **Decreto Nº 6.303**, de 12/12/2007, alterou dispositivos dos Decretos 5.622/2005 e 5.773/2006.
- ▶ **Portaria Nº 01**, de 10/01/2007, divulgou o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sinaes para o triênio 2007/2009.
- ▶ **Portaria Normativa Nº 2**, de 10/01/2007, procedimentos de regulação e avaliação da EaD.
- ▶ **Portaria Nº 40**, de 12/12/2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos acessos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
- ▶ **Resolução CNE Nº 1**, de 08/06/2007, estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.
- ▶ **Portaria Nº 1.264**, de 17/10/2008, aprovou, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sinaes.
- ▶ **Portaria Nº 10**, de 02/07/2009, fixou critérios para dispensa de avaliação *in loco*.

Há também um tênue aumento que coincide com os anos de implantação das Portarias 2.253 e 4.059, indicando a relevância das mesmas.

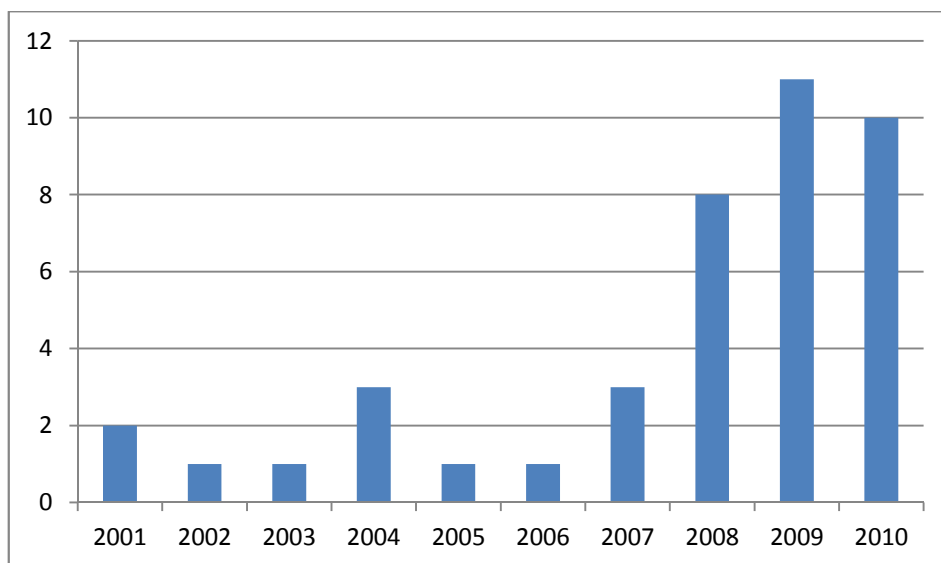


Gráfico 5 – Quantidade de teses e dissertações por ano no decênio 2001-2010.

Considerando os níveis Mestrado, Doutorado e Profissionalizante, foi possível perceber, observando o Gráfico 6, a seguir, que a grande maioria das pesquisas se concentrou nas dissertações de Mestrado.

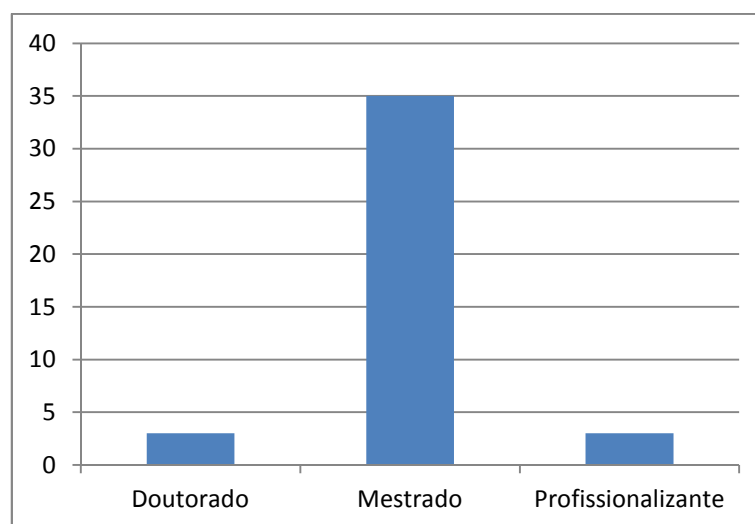


Gráfico 6 – Nível em que as pesquisas foram produzidas.

Em relação ao levantamento das instituições em que as pesquisas foram realizadas, o Gráfico 7, a seguir, apresenta uma divisão quase exata entre as instituições privadas e públicas, sugerindo a preocupação de ambas as categorias administrativas com relação ao ensino semipresencial.

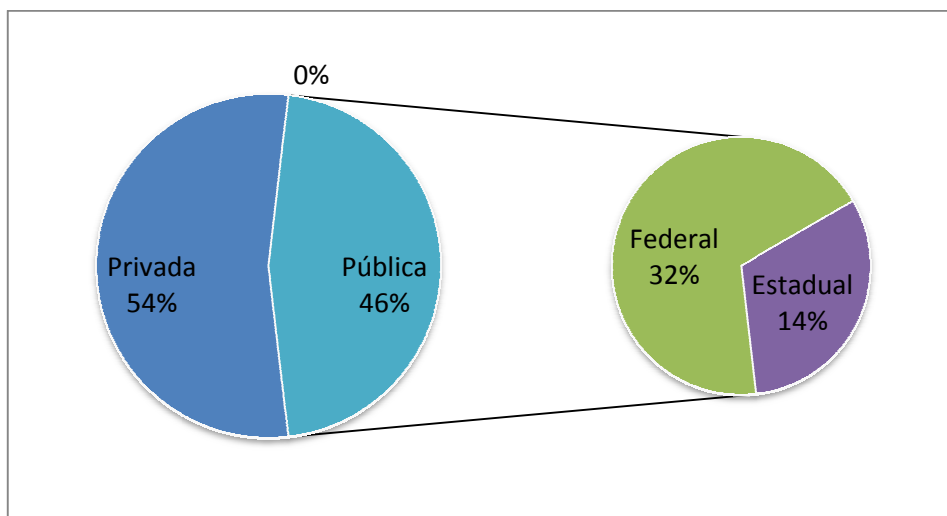


Gráfico 7 – Instituições por categoria administrativas.

Com relação aos cursos superiores que foram pesquisados, o maior número de pesquisas corresponde aos cursos de Pedagogia, Letras e Engenharias. Pesquisas realizadas sobre o curso de Administração também representaram uma quantidade relevante de pesquisas.

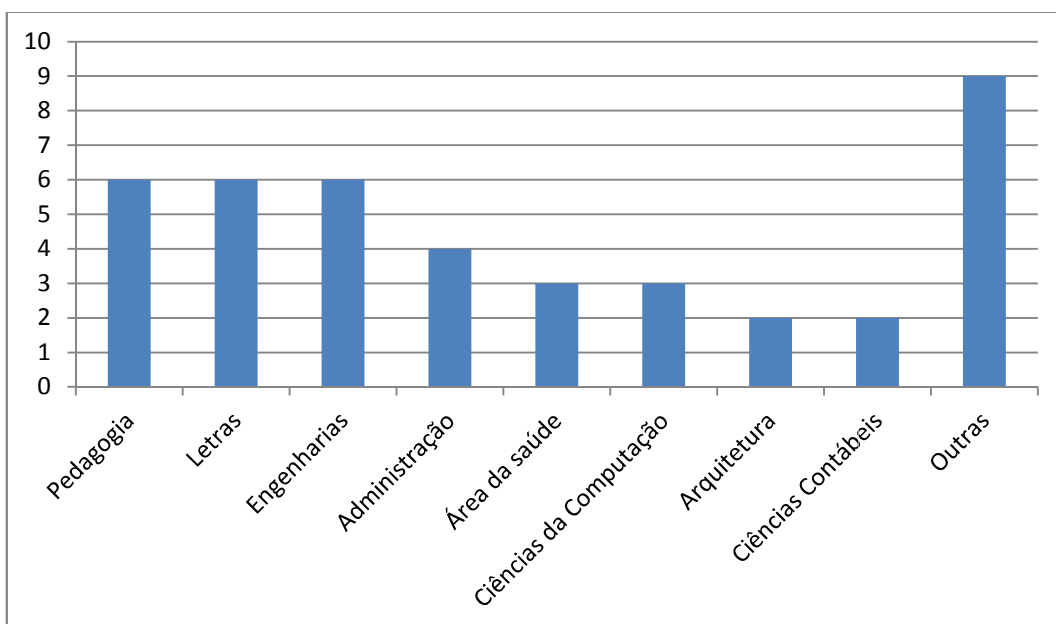


Gráfico 8 – Divisão das pesquisas por curso superior.

O conteúdo presente nos resumos das pesquisas analisadas apresentam diversos assuntos relacionados ao tema do ensino semipresencial. Esses assuntos foram

divididos em categorias e estão apresentadas no Gráfico 9, a seguir. Vale destacar que cada pesquisa pode ser classificada em mais de uma categoria.

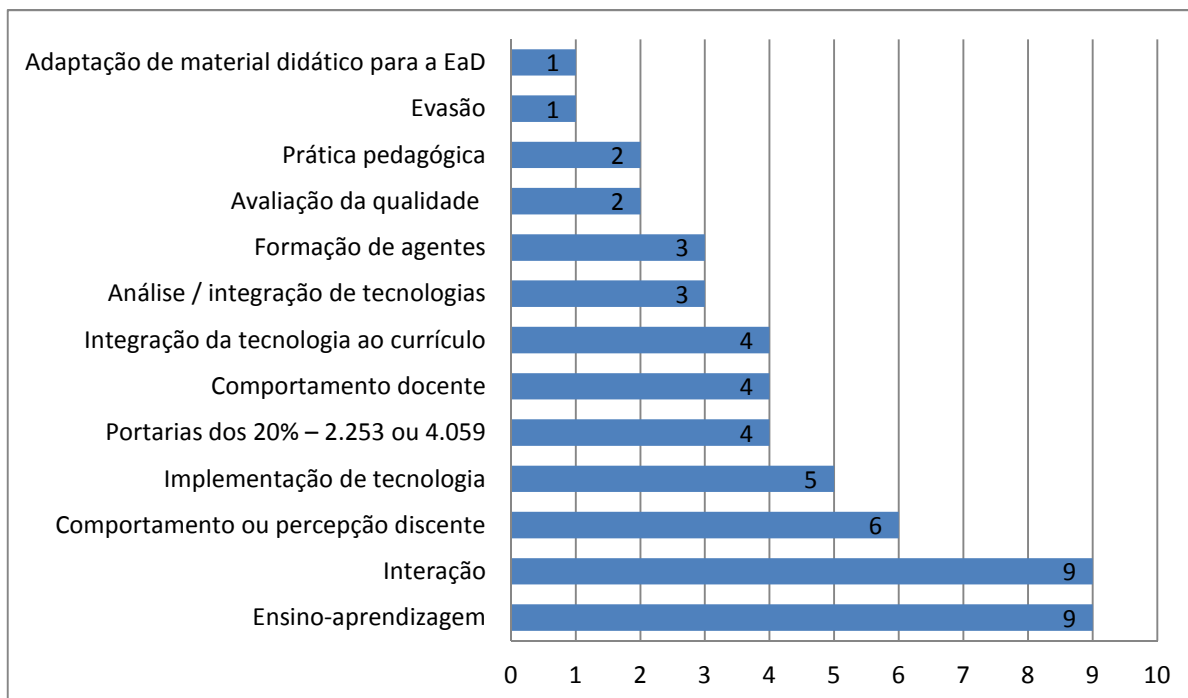


Gráfico 9 – Divisão por categorias das pesquisas.

Com relação às categorias que mais se destacaram entre as pesquisas, é possível identificar a maior incidência em pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e na interação do ensino semipresencial.

No uso das TDIC, somente 32 das pesquisas levantadas disseram qual tecnologia foi utilizada no ensino semipresencial dos determinados cursos superiores presenciais. Vale destacar que todas elas mencionaram que as tecnologias utilizadas eram digitais de informação e comunicação. Segundo as denominações mencionadas nas mesmas, segue uma lista das TDIC utilizadas:

- ▶ Computador
- ▶ Internet
- ▶ AVA / plataforma de ensino e suas ferramentas:
 - Fórum
 - Chat
 - Wiki

- Portfólio
- E-mail
- Produção de texto colaborativo.

Do levantamento, catalogação e análise das teses e dissertações do banco de teses e dissertações da CAPES referentes ao ensino semipresencial nos cursos superiores presencial, foi possível chegar aos resultados apresentados a seguir.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO

As produções de teses e dissertações cresceram nos anos de implantação das Portarias 2.253 de 2001 e 4.059 de 2004, mas o seu maior crescimento se deu a partir do ano 2007, em culminância à propagação do termo WEB 2.0, que, segundo Bressan (2007), surgiu em 2004, diz respeito à segunda geração da internet e permite maior grau de interatividade e colaboração. Além desse fato, a oferta de cursos superiores, presenciais e a distância, cresceu consideravelmente, tendo ainda maior destaque os cursos superiores a distância.

A análise dos dados por categoria administrativa das IES revelou que instituições privadas e públicas apresentaram praticamente o mesmo número de pesquisas. No entanto, vale destacar que quase 20% das pesquisas foram realizadas em Pontifícias Universidades Católicas.

As pesquisas com maior incidência focaram seus estudos nos seguintes cursos superiores: Pedagogia, Letras, Engenharias, Administração, Área da Saúde, Ciências da Computação, Arquitetura, Ciências Contábeis, Ciências Biológicas, Matemática, Sistemas de Informação, Estatística e Graduação Tecnológica. Vale destacar que os quatro primeiros (Pedagogia, Letras, Engenharias e Administração) representam mais de 50% do total de pesquisas. Esses dados sugerem serem esses cursos os que mais aderiram ao ensino semipresencial.

Ao analisar os dados da pesquisa por categorias, foi verificado que quase 45% das pesquisas tiveram como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem e/ou a interação entre os docentes/discentes e discentes/discentes do ensino semipresencial.

Por fim, com o levantamento feito sobre as tecnologias utilizadas e apresentadas nas pesquisas catalogadas, foi possível identificar que todas pertencem ao grupo das TDIC, tendo como maior destaque os AVA.

Continuando os estudos sobre as experiências relativas ao ensino semipresencial nos cursos superiores presenciais, perante a legislação, o capítulo a seguir visa apresentar um estudo de caso sobre a temática.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO – VISÃO DOCUMENTAL

“A modalidade EaD de ensino não é um modismo tecnológico, mas a evolução de um longo processo educacional.”
(PEDROSO, 2006, p. 45)

Neste capítulo, é apresentado um caso em que o ensino semipresencial é implementado em diversos cursos superiores de uma IES privada. O relato consta da análise de documentos oficiais cedidos pela própria Instituição. Para isso, o capítulo seguirá com um histórico da IES, a apresentação dos documentos envolvidos e suas análises e, por fim, os resultados obtidos pelo estudo de caso.

4.1 CONTEXTUALIZANDO

Após levantamento, catalogação e análise geral das pesquisas sobre o ensino semipresencial em cursos superiores do Brasil, fez-se necessária uma pesquisa específica de uma determinada IES como exemplo a ser estudado com maior profundidade e concretude.

A escolha pela IES PUC-SP se mostrou a mais apropriada por ela ter um histórico¹⁸ relacionado às tecnologias na educação, à EaD e ao ensino semipresencial. Essa seleção foi também motivada por ser uma IES presente na trajetória profissional e educacional da pesquisadora.

Dessa forma, este estudo de caso tem como função apresentar a experiência da PUC-SP com o ensino semipresencial em seus cursos superiores presenciais e suas tecnologias envolvidas.

¹⁸ Este histórico é explicitado mais adiante.

4.1.1 A unidade-caso

Conforme seu *site* oficial, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi fundada em 1946 com a união de outras Faculdades, inclusive instituições da Igreja.

Ela tem compromisso social e princípios acadêmicos de liberdade e investigação. Sua missão é educar conforme doutrinas e moral cristã.

Com 29 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, 49 cursos de especialização, 43 cursos superiores, duas unidades e mais seis *campi*, a PUC-SP busca incorporar novas propostas curriculares e inovar tecnologicamente tanto na modalidade de ensino presencial quanto a distância. Condizente a essa inovação, a instituição ainda conta com recursos tecnológicos, laboratórios específicos e laboratórios de informática.

Rankings oficiais de IES do MEC apontam a instituição como “a melhor universidade particular de todo o Estado de São Paulo e a segunda melhor do Brasil.”¹⁹

4.2 OS DADOS

Vale destacar que, para uma pesquisa qualitativa, uma das adequadas fontes de informação a ser considerada são os registros na própria organização sob a forma de documentos e relatórios. Uma vantagem dessas fontes é que as informações são estáveis e não dependem de uma forma específica para serem coletadas.

Para a fonte de dados, foram selecionados documentos oficiais: “Projeto de Desenvolvimento Institucional – PUC-SP/PDI 2005-2009”, “Projeto de

¹⁹ Fonte: Divisão de Comunicação Institucional PUC-SP - <http://www.pucsp.br/universidade/historia>. Acesso em: 20 maio 2012

Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2010-2015”, “Trajetória histórica da PUC-SP na modalidade EaD e semipresencial”, “Relatório do uso do AVA Moodle na PUC-SP”, “Cursos de Graduação e Superiores de Tecnologia perante situação de oferta de 20% EaD nos cursos presenciais”²⁰, “Dados de utilização do ensino semipresencial nos cursos superiores da PUC-SP” e “Projeto Pedagógico de Curso – PPC” dos cursos analisados.

Esses documentos foram cedidos pela Coordenadoria de Educação a Distância da PUC-SP, após solicitação oficial via correio eletrônico.

Assim, os textos produzidos a seguir têm como referência os documentos citados.

4.3 TRATAMENTO DOS DADOS

4.3.1 EaD e PUC-SP

Conforme o documento “Trajetória histórica da PUC-SP na modalidade EaD e semipresencial”, a PUC-SP deu início às pesquisas sobre EaD e sobre novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem no início da década de 1990.

Segundo o documento, uma atuação foi desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que criou, em torno dos anos de 1997 e 1998, o grupo de Novas Tecnologias no Núcleo de Formação de Professores e a capacitação em Informática Aplicada à Educação aos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo desenvolvida pela Faculdade de Educação.

A outra atuação veio da parceria entre a Faculdade de Comunicação e Filosofia²¹ e a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE). Nessa parceria, foram implantados cursos envolvendo línguas estrangeiras na

²⁰ A fonte do documento é a Consultoria Técnica de Apoio à Gestão-Acadêmica (CONSULTEG), porém foi cedida pela Coordenadoria de Educação a Distância da PUC-SP via solicitação oficial.

²¹ Atualmente, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA).

modalidade a distância. Para essa implantação, foi utilizado o *Bulletin Board System* (BBS), um sistema tecnológico que envolvia um computador e um telefone para enviar e receber dados, interagir (*chat*, fóruns, mensagens) e trocar mensagens, tal como hoje se faz com a internet.

A partir da década de 1990, os avanços tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento de projetos da EaD na PUC-SP.

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, nos anos 2000 e 2001, compôs parceria para colaborar com o Projeto Nave, que visava a formação de educadores para o trabalho em AVA, e com o curso de especialização semipresencial, voltado para a formação de professores da rede pública de ensino para o uso de tecnologia no contexto da escola e dos Núcleos de Tecnologia Educacional.

Ao longo da década de 2000, esses projetos passaram por significativas alterações com relação à quantidade de alunos e aos meios tecnológicos envolvidos. Houve também um aumento expressivo de cursos a distância oferecidos tanto ao público externo quanto ao interno da PUC-SP. Para essa oferta, os projetos já utilizavam AVA, como o e-Proinfo, TelEduc e Moodle, mídias sociais, bem como diversas ferramentas e soluções tecnológicas, como tele, vídeo e web conferência, material impresso, internet, vídeos, CD-ROMs e DVDs.

No documento analisado, não há uma data específica indicando o início do ensino semipresencial nos cursos superiores presenciais, porém informa que o curso de Letras iniciou atividades semipresenciais no ano de 2006 com cerca de 8% de sua carga curricular no ensino semipresencial. O documento relata ainda que em 2007 a Comissão Executiva Técnico-Pedagógica de EaD da PUC-SP levantou pelo menos 59 disciplinas com atividades nessa modalidade. Essas disciplinas constavam nos seguintes cursos: Licenciatura em Matemática, Letras, Engenharia de Produção, Filosofia e Pedagogia.

Um ano após essa estatística, a PUC-CP obteve o credenciamento para oferecer Graduações e Pós-Graduações na modalidade a distância, já em 2009, a Universidade começou a oferecer o curso de Licenciatura em Matemática a distância.

Vale destacar que, além do oferecimento de cursos na modalidade a distância e semipresencial, a PUC-SP oferece cursos com o objetivo de formar profissionais para atuarem com essas modalidades e também com tecnologias. São exemplos:

- ▶ Graduação em Tecnologias e Mídias Digitais: Habilitação em Arte e Tecnologia; Design de Interface e Educação a Distância, que oferecem aos seus egressos conhecimentos sobre:
 - Redes digitais;
 - Manipulação e roteirização de conteúdos hipermidiáticos (texto, imagem, som);
 - *Design* digital 2D e 3D – interfaceamento, usabilidade, imersão, interatividade, ergonomia etc.;
 - *Hardware* das redes e dos princípios e linguagens de programação e bancos de dados;
 - Conteúdos para *web*, dispositivos móveis e jogos digitais;
 - Estéticas, epistemológicas e cognitivas postas em jogo pelas mídias digitais.
- ▶ Ciências da Computação, que pesquisa diversos meios tecnológicos.
- ▶ Letras, com desenvolvimento de diversas atividades de ensino, pesquisa e de produção de conhecimentos na área de utilização de TIC na educação, seja na modalidade de construção de materiais em diferentes mídias para apoio a educação presencial, seja para atividades a distância e formação de educadores.
- ▶ Comunicação e Multimeios, que forma profissionais para atuarem na produção de projetos de comunicação em múltiplos formatos, e em variadas plataformas, envolvendo, também a educação a distância.

- ▶ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: Currículo, que, além de contar com a linha de pesquisa “Novas Tecnologias na Educação”, desenvolve projetos de formação e pesquisa na área.
- ▶ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Tecnologias da Inteligência e Design Digital.

Assim, por meio desses projetos e experiências, a PUC-SP é referência Nacional em *e-learning* nos anos de 2005, 2006 e 2009, título outorgado pelo Prêmio e-Learning Brasil da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH). Obteve também prêmios nacionais em educação a distância, como o Educare em 2006 e a 3ª colocação no Prêmio ABED 2007, promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância.

Em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional – PUC-SP/PDI 2005-2009 (2005) –, é relatado um breve histórico da instituição com a EaD e dois eixos asseguravam as ações nessa modalidade: a integração do ensino, pesquisa e extensão, e a motivação com relação à emergência na área, desenvolvimento das TIC, demandas da comunidade e da sociedade e compromisso institucional com a democratização da educação.

Atualmente, conforme o PUC-SP/PDI 2010-2015 (2010), os formatos da modalidade EaD são apresentados conforme a legislação, sendo o ensino semipresencial considerado como EaD:

Portanto, procura atuar nas modalidades a distância conforme as normatizações e deliberações estabelecidas pelo MEC, podendo ser oferecidos nos seguintes formatos:

- cursos 100% a distância;
- cursos híbridos, com um percentual a distância – mais que 20% – e o restante da carga horária na modalidade presencial;
- EaD como suporte para a educação presencial, respeitando os 20% permitidos por lei da carga horária do curso (p. 65).

A EaD e seus polos passam a ser parte integrante da excelência pedagógica da instituição, havendo uma integração entre ambas modalidades – presencial e a distância – no quesito qualidade:

PUC-SP vislumbra na Educação a Distância uma grande possibilidade de aliar o compromisso político e ético – marca histórica desta instituição – à excelência pedagógica. Neste sentido, não se faz distinção entre as diversas modalidades de ensino no que se refere às exigências de qualidade, tanto no campo dos procedimentos acadêmicos e administrativos quanto nos critérios de avaliação dos conhecimentos produzidos, em todas as suas formas de apresentação (PUC-SP/PDI 2010-2015, 2010, p. 64).

Nesse último documento, referenciais de qualidade de cursos a distância e concepção de cursos pela potencialização dos recursos tecnológicos foram não só considerados, como também explicados:

Isto significa que os cursos a distancia não são concebidos pela mera transposição da modalidade presencial para o curso a distância, mas sim pela potencialização dos recursos tecnológicos disponíveis, nas suas convergências dos distintos recursos, respeitando o contexto que ora se insere e as diferentes formas de aprender.

A PUC-SP coloca sempre os princípios da excelência pedagógica nos processos de qualificação docente, na interação entre alunos e docentes, com base na criação de metodologias, na proposição de processos de avaliações claras e objetivas, considerando que EaD é uma modalidade a mais na Instituição e não uma modalidade de segunda categoria.(PUC-SP/PDI 2010-2015, 2010, p. 64).

4.3.2 Cursos superiores que utilizam atividades semipresenciais

Para definir quais cursos seriam analisados, optou-se por utilizar o documento mais recente, que foi o resultado da pesquisa elaborada pela CONSULTTEG da PUC-SP, “Cursos de Graduação e Superiores de Tecnologia perante situação de oferta de 20% EaD nos cursos presenciais”.

Segundo esse documento, atualmente existem nove cursos superiores presenciais que fazem uso de atividades semipresenciais. São eles:

1. Letras: Língua Francesa e Língua Portuguesa,
2. Letras: Língua Espanhola e Língua Portuguesa,
3. Letras: Língua Inglesa e Língua Portuguesa,
4. Letras: Língua Portuguesa,
5. Tradução: Inglês/Português,
6. Curso Superior de Tecnologia em Marketing,
7. Engenharia de Produção,
8. Licenciatura em Matemática e
9. Ciências Biológicas.

A partir de tal afirmação, foram analisados os PPC de cada um dos cursos e os seguintes pontos com relação às atividades presenciais foram destacados:

- 1. Letras: Língua Francesa e Língua Portuguesa,**
- 2. Letras: Língua Espanhola e Língua Portuguesa,**
- 3. Letras: Língua Inglesa e Língua Portuguesa,**
- 4. Letras: Língua Portuguesa e**
- 5. Tradução: Inglês/Português**

Apesar de cada um ser um curso com suas especificidades, os cursos de Letras apresentam PPC semelhantes. Com exceção das disciplinas específicas, eles têm praticamente a mesma estrutura. Todos apresentam de 8,3 a 9% de atividades semipresenciais em suas matrizes curriculares.

Nos 1º, 3º, 6º e 7º períodos, há disciplinas, inclusive semipresenciais, que visam a discussão de diferentes linguagens, mídias e recursos digitais. Nelas, geralmente usa-se um AVA para tais atividades.

As disciplinas que efetivamente têm carga horária definida para as atividades **semipresenciais** são:

- Tecnologias digitais, Língua Inglesa e Internet,

- ▶ Língua Inglesa e Documentos,
- ▶ Língua Portuguesa: Laboratório de Práticas de Produção Textual, História da Leitura e da Escrita,
- ▶ Formação de Professores no/para o Contexto Digital,
- ▶ Língua Inglesa: Oficinas de Textos Acadêmicos e
- ▶ Historiografia da Tradução e da Interpretação, Supervisão de Estágio.

As razões pelo uso de atividades semipresenciais, segundo o documento, são de ordem pedagógica, como o desenvolvimento de atividades alinhadas à cultura digital e política (inclusão digital), e não objetivam a substituição de atividades presenciais, nem mesmo a racionalização de custos ou de recursos humanos.

Além de o PPC anexar e fazer referência às Portarias 2.253 e 4.059, bem como ao PDI da PUC-SP, no qual consta a política institucional de EaD, o documento também apresenta objetivos claros com relação ao uso de atividades semipresenciais – tem como objetivo geral o auxílio na formação de profissionais críticos em relação à tecnologia e seu uso –, apresenta o método de inscrição nas disciplinas semipresenciais e os equipamentos necessários para participar das disciplinas e expõe como alternativa os equipamentos da instituição.

6. Curso Superior de Tecnologia em Marketing

Em seu PPC, o curso é apresentado como semipresencial.

Das 1.728 horas de curso, 265 correspondem às 13 disciplinas semipresenciais e, destas, 182 horas correspondem às atividades ditas a distância. Essas disciplinas se enquadram em três eixos curriculares detalhados na matriz curricular: Funções, Estratégias e Pesquisa. Essas horas representam 10,5% do total do curso.

As disciplinas que contêm parte das atividades a distância, sendo realizadas por meio do ensino **semipresencial**, são:

- ▶ Marketing de Serviços
- ▶ Promoção de Vendas

- ▶ Segmentação de Mercado
- ▶ Metodologia do Trabalho Científico
- ▶ Desenvolvimento de Novos Produtos
- ▶ Merchandising
- ▶ Posicionamento em Marketing
- ▶ Estudos e Elaboração de Projetos I
- ▶ Gestão de Marcas
- ▶ Trade Marketing
- ▶ Venda Pessoal
- ▶ Plano de Marketing
- ▶ Estudos e Elaboração de Projetos II

Conforme o documento, o curso conta com uma infraestrutura que envolve diversos equipamentos tecnológicos de áudio e vídeo, além de laboratórios de informática com computadores conectados à internet e licenciamento em *softwares* específicos.

7. Engenharia de Produção

Das 3.650 horas totais do curso, 600 são identificadas como a **distância**, estão distribuídas em todos os períodos e englobam as seguintes disciplinas:

- ▶ Administração
- ▶ Inglês
- ▶ Cálculo Diferencial e Integral I
- ▶ Geometria Analítica e Cálculo Vetorial
- ▶ Cálculo Diferencial e Integral II
- ▶ Química, Ciência e Tecnologia dos Materiais, Estatística I
- ▶ Eletricidade Básica, Normalização e Certificação para a Qualidade, Estatística Avançada
- ▶ Instalações Elétricas
- ▶ Administração da Cadeia de Suprimentos
- ▶ Planejamento e Controle da Produção II
- ▶ Métodos e Sequenciamento da Produção e Construção
- ▶ Sistemas de Informação

- ▶ Gestão e Ordenamento Ambiental
- ▶ Marketing de Relacionamento
- ▶ Desenvolvimento Sustentado
- ▶ Ética e Responsabilidade Social em Engenharia de Produção

O documento registra os critérios de avaliação das disciplinas a distância.

8. Licenciatura em Matemática

Conforme o PPC, no total de 2.551 horas, 348 horas são efetivadas em atividades a distância, o que representa 13,6% da carga horária total do curso.

É mencionado o uso de *softwares*, objetos de aprendizagem e outros recursos tecnológicos para o registro e análise das práticas da formação de um professor.

As disciplinas oferecidas a **distância** são:

- ▶ Educação Matemática e TIC – 40h/a
- ▶ Leitura e Produção de Textos de Divulgação Científica – 40h/a
- ▶ Introdução à Metodologia de Pesquisa – 60h/a
- ▶ Educação Matemática na EJA – 40h/a
- ▶ Interfaces da Matemática com a Economia – 40h/a

E as disciplinas **semipresenciais** são:

- ▶ Introdução ao Cálculo Diferencial e Integral – de 100h/a, 16h/a, a distância
- ▶ Geometria Analítica no Plano – de 80h/a, 33h/a, a distância
- ▶ Geometria Analítica no Espaço – de 80h/a, 33h/a, a distância
- ▶ Análise exploratória de dados – de 80h/a, 33h/a, a distância
- ▶ Geometria das Transformações – de 60h/a, 16h/a, a distância
- ▶ Álgebra Linear – de 80h/a, 33h/a, a distância

O documento ainda registra os critérios de avaliação das disciplinas a distância, que, segundo ele, ocorre de forma contínua, durante todo o processo, bem como cita os

recursos disponibilizados para as disciplinas e atividades a distância e também as Portarias responsáveis pelo ensino semipresencial.

9. Ciências Biológicas

Neste curso, com um total de 3.264 horas, 12 horas pertencem às atividades semipresenciais, o que representa menos de 1% da carga horária total do curso. Essas atividades acontecem nas oficinas dos Módulos I e II das atividades conjuntas, nas quais cada Módulo apresenta. Essas oficinas são:

- ▶ Sistemas Computacionais na Biologia I
- ▶ Sistemas Computacionais na Biologia II

Conforme o documento, as oficinas são realizadas em um AVA, mas também conta com outras ferramentas, como livros e vídeos, durante os encontros presenciais.

O documento faz menção à Portaria 4.059 como referência à definição de ensino semipresencial, bem como ao documento Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância e ao tipo de avaliação adotada para o ensino semipresencial.

4.3.3 Cursos que afirmaram não utilizar atividades semipresenciais

Para complementar, o documento “Dados de utilização do ensino semipresencial nos cursos superiores da PUC-SP” apresenta informações de cursos que não constavam como utilizadores de atividades semipresenciais na pesquisa da CONSULTEG. Nessa listagem as seguintes informações tornaram-se relevantes:

- ▶ **Enfermagem:** oferece módulo semipresencial com uma carga horária de 34 horas.
- ▶ **Filosofia:** conta com três disciplinas semipresenciais que contemplam um total de 108 horas/aula – aproximadamente 3,2% da carga horária total do curso.
- ▶ **Administração:** utiliza atividades no AVA para auxiliar o ensino presencial, mas não apresentou uma carga horária definida, apenas um padrão de uma aula no AVA para cada disciplina.

- ▶ **Pedagogia:** tem 132 horas a distância que são oferecidas no decorrer do curso. Elas são utilizadas para complementar a formação de professores.
- ▶ **Fonoaudiologia:** utiliza atividades no AVA para apoio ao ensino presencial, mas não apresentou uma carga horária definida.
- ▶ **Ciências da Computação:** utiliza atividades no AVA para auxiliar o ensino presencial, mas não apresentou uma carga horária definida.
- ▶ **Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais:** tem uma disciplina semipresencial, dividida com 17 horas para cada modalidade.

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Conforme documentos analisados, a trajetória da PUC-SP demonstra a experiência dessa IES com o uso e pesquisas referentes às tecnologias na área educacional, à EaD e ao ensino semipresencial, principalmente em cursos superiores presenciais. Inicialmente, essas pesquisas e experiências ficaram mais evidentes no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e na Faculdade de Comunicação e Filosofia em parceria com a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), mas os projetos e experiências foram se ampliando até que a instituição se tornasse referência nacional em *e-learning* e educação a distância.

Aparentemente, o uso intenso do ensino semipresencial auxiliou na obtenção da certificação para oferecimento de cursos superiores na modalidade a distância.

As constantes pesquisas agregadas às práticas apresentam como consequência a formação de profissionais condizentes tanto com a realidade social quanto com o mercado de trabalho atual.

Na relação entre os dois Projetos Pedagógicos Institucionais – 2005-2009 e 2010-2015 –, fica clara a maturidade exposta no mais recente em relação ao primeiro quando são citados e explicados pontos antes não considerados. Neles, há partes

dedicadas à EaD que demonstram um cuidado da instituição com relação à tecnologia e EaD. No PDI atual, também ficam claras a consideração do ensino semipresencial como EaD e a não-distinção das modalidades presencial e a distância no quesito qualidade.

Nos documentos analisados que faziam referência ao uso de atividades semipresenciais nos cursos superiores presenciais, foi possível perceber algumas divergências com relação a esses cursos. Eles revelaram cursos que utilizavam as atividades citadas, mas não as apresentavam formalmente no PPC. Em outros casos, há o registro formal no PPC, porém o documento “Dados de utilização do ensino semipresencial nos cursos superiores da PUC-SP”, que indaga seus representantes sobre o uso dessas atividades, apresenta respostas negativas. Quanto às disciplinas, elas foram classificadas como “a distância” ou como “semipresenciais”. Em alguns PPC, há também a citação das Portarias 2.253 e 4.059 e também o tipo de avaliação adotado.

Fica evidente a maioria dos cursos que utilizam parte de sua carga horária em atividades não presenciais são de licenciatura, mais especificamente nas áreas de Letras, Matemática e Biologia. De acordo o Censo da Educação Superior 2010, do INEP/MEC, a maior parte dos cursos oferecidos a distância é também de licenciatura (45,8%), seguidos dos bacharelados (28,8%) e dos cursos tecnológicos (25,3%).

Todos os cursos de Licenciatura analisados nesta pesquisa apresentam disciplinas que abordam a área de estudo e a tecnologia, o que indica a formação de professores para o uso de TDIC em sua formação.

Em relação às tecnologias utilizadas, os documentos revelaram o uso intenso de AVA e suas ferramentas. No entanto, tecnologias como a BBS, internet e material impresso também se mostraram ou ainda se mostram relevantes e usuais.

4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO E DO ESTUDO DE CASO

Ao analisar o levantamento de teses e dissertações e o estudo de caso realizado, é possível verificar que Pontifícias Universidades Católicas têm se atentado para a questão do ensino semipresencial, uma vez que, no levantamento de teses e dissertações, quase 20% das pesquisas foram realizadas nessas instituições e o estudo de caso, realizado em uma Pontifícia, apontou a experiência de diversos cursos superiores presenciais com o uso do ensino semipresencial.

Em ambas metodologias, estudo de caso e levantamento de teses e dissertações, percebem-se diferentes olhares e experiências com relação ao ensino semipresencial e à interpretação de sua legislação.

O crescimento significativo das produções de teses e dissertações nos anos de 2007 a 2010, devido tanto à propagação do termo WEB 2.0 quanto ao crescimento da oferta de cursos superiores, presenciais e a distância, também culminou com a maturidade exposta no PDI mais recente da PUC-SP, de 2010-2015, em que há momentos de destaque para a EaD e o ensino semipresencial e em que as modalidades de educação presencial e a distância não apresentam diferença no quesito qualidade.

Com relação aos cursos superiores presenciais que fazem uso do ensino semipresencial, foi possível perceber que a grande maioria dos cursos são comuns às duas metodologias: Pedagogia, Letras, Engenharias, Administração, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Matemática, cursos da Área da Saúde e cursos de Graduação Tecnológica.

Por fim, é possível identificar ainda que, dentre as possibilidades de tecnologias utilizadas, as TDIC se destacaram a internet, por meio do uso de AVA, tanto no levantamento de teses e dissertações quanto no estudo de caso.

CONSIDERAÇÕES

A LDB, com seus Artigos 80 e 81, trouxe a possibilidade de uso da EaD em todos os níveis e modalidades educacionais. Com isso, mesmo ainda não regulamentada, as IES do Brasil começaram a fazer uso, isoladamente, de atividades não-presenciais em seus cursos superiores presenciais. Ao desenvolver experiências pedagógicas de ensino semipresencial, há uma tendência gradual para que a IES adentre a cultura da EaD e se prepare para ela.

Com a Portaria 2.253 do MEC, esse tipo de atividade foi regulamentada ao permitir que o currículo de cursos superiores reconhecidos possa ser oferecido até 20% da sua carga horária total em atividades não-presenciais. A Portaria 2.253 de 2001 foi revogada e substituída pela Portaria 4.059, que trouxe diversas diferenças entre elas, conforme pontuado a seguir:

- ▶ a conceituação de “atividade não-presencial” para a “atividade semipresencial”, ampliando o escopo do uso de TDIC nas atividades e conceituando o ensino semipresencial.
- ▶ a disciplina oferecida na modalidade a distância não necessita mais ser oferecida em duas modalidades (presencial e a distância para opção pelo alunos), possibilitando a oferta de atividades exclusivamente na modalidade não-presencial.
- ▶ qualquer avaliação, não só a final, deverá ser presencial,
- ▶ há exigência da presença do tutor, indicando a mediação pedagógica por um professor, excluindo ou diminuindo a possibilidade exclusiva do auto estudo.
- ▶ há maior facilidade na autorização do oferecimento das disciplinas com a necessidade apenas da comunicação ao MEC.

Essas mudanças ofereceram maior esclarecimento às IES e metodologia ao ensino semipresencial e diminuíram as possibilidades de diversas interpretações da Portaria, porém não as anularam.

Com relação às diversas nomenclaturas utilizadas para as atividades mediadas pelo uso das TDIC em cursos superiores presenciais, é possível concluir que a mais adequada é a “semipresencial”, uma vez que, segundo a legislação, significa o uso de atividades mediadas por tecnologias de comunicação remota em cursos superiores presenciais que não ultrapassem 20% da carga horária total desses cursos. É possível entender que o ensino semipresencial pode ser entendido como “semi” ou uma “metade” ou meio caminho, ou ainda uma “ponte” entre as modalidades de educação a distância e educação presencial, articulando as características que o uso das tecnologias de informação e comunicação podem trazer para a educação, com as características da presença física presente na educação presencial.

É possível concluir que as Portarias 2.253 e 4.059 não são completamente claras em seus artigos. De forma análoga, elas são “semi”, isto é, “meio” evidentes, levando a diversas ou até indevidas interpretações das mesmas. Por sua vez, essas diversas e indevidas interpretações levam a crer que o ensino semipresencial ainda não está totalmente institucionalizado. Ele é “semi”, “meio” institucionalizado.

A partir dos objetivos traçados, no levantamento de teses e dissertações realizado, fica claro que as categorias pesquisadas nos diversos cursos superiores e diversas IES são categorias diversificadas, mas que têm destaque no processo ensino-aprendizagem e na interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do fato de as pesquisas levantadas nesta pesquisa serem em porcentagem praticamente igual entre as IES públicas e privadas, identifica-se o cuidado que tais instituições têm com relação ao tema independente de sua categoria administrativa.

A diversidade dos cursos superiores que aderem ao ensino semipresencial comprova a introdução desse ensino nas IES. No entanto, ainda há destaque nos cursos de Letras, Administração, Engenharias e Pedagogia.

Identificou-se que esses mesmos cursos são apresentados no estudo de caso realizados nesta pesquisa como cursos que adotam o ensino semipresencial, estando oficializados ou não pela IES.

Os período levantados com maior número de produções científicas de dissertações e teses no banco de dados da CAPES foi coincidente ao período em que ocorreram as maiores taxas de matrículas em cursos do ensino superior a distância (2007 a 2010) no Brasil, o que indica a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre essa correlação. O crescimento da quantidade de pesquisas realizadas acompanha os anos de crescimento do número de matrículas no ensino superior a distância, que, conforme o Gráfico 1 apresentado na Introdução desta dissertação, tem um aumento significativo a partir do ano de 2007.

As divergências apresentadas nas experiências das teses, dissertações identificadas no Banco de Teses e dissertações da CAPES e os documentos do estudo de caso, que revelavam o uso de atividades semipresenciais nos cursos superiores presenciais, declaram que ainda há certa incompreensão com relação a essa temática, trazendo diversas interpretações da legislação e diferentes implementações do ensino semipresencial.

Assim, após dez anos da implantação da Portaria 2.253 do MEC, as experiências que têm sucedido sobre o uso do ensino semipresencial nos cursos superiores das IES brasileiras são experiências que parecem não ter características tão semelhantes.

A conclusão a que se chega é que a pouca extensão do tempo percorrido, dez anos, a variedade e indevidas interpretações das Portarias 2.253 e 4.059, aliadas à

combinação de aspectos da educação a distância e presencial, podem gerar no ensino semipresencial características exclusivas em cada instituição ou mesmo em cada curso de uma instituição, conforme está explícito no estudo de caso.

Contudo, não se pode negar a semelhança em pelo menos um fator no atual uso do ensino semipresencial nos cursos presenciais e reconhecidos de IES brasileiras: o uso constante e a favor das TDIC.

Assim, de acordo com a hipótese desta dissertação, o frequente uso de TDIC na educação a distância, semipresencial ou mesmo presencial tem se tornado algo contínuo nos cursos superiores e evidencia a hipótese apresentada no início da presente pesquisa, que focaliza a convergência da educação presencial e a distância, fazendo emergir uma modalidade de uso das TDIC que não se configura como educação a distância nem como educação presencial, mas como uma integração das duas modalidades, que deverá se configurar como a própria educação com o uso de TDIC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**: os computadores na escola. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 126).

_____. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009. (Coleção Folha Explica, v. 81).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e educação**. Diretrizes para uma formação reflexiva de professores. 1996. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. de (Org.). **Educação a distância**: formação de professores em ambiente virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: MCT/PUC-SP, 2001, p. 140-160.

_____. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2012.

_____. Práticas e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: _____. MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005. p. 38-45.

_____. VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005. p. 13-25.

ALVES, José Roberto Moreira. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

_____. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do programa novas tecnologias na educação. 1998 Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ANDRÉ, Claudio; FILATRO, Andrea; PICONIZ, Stela; LITTO, Fredric M. A produção do conhecimento em Educação a Distância no Brasil no período de 1999 a 2007. In: SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, São Paulo: Instituto Monitor, p. 133-142, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

ARANHA, M. L. de. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Sueldes de. **Educação a distância no ensino superior: estratégia para democratização do acesso ao ensino superior**. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo/SP. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0505.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Digital**. Editado pela Lexicon Editora Digital. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 31- 42, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a04v11n31.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

BERTOLIN, Júlio C. G.; DE MARCHI, Ana Carolina B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação (UNICAMP)**, Campinas, v. 15, p. 1-10, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. INEP/MEC, 2011.

_____. MEC. Portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 out. 2001.

_____. _____. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004, seção 1, p. 34.

_____. _____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2011/2020.

BRESSAN, Renato T. **Dilemas da rede**: Web 2.0, conceitos, tecnologias e modificações. 2007. Disponível em:
<http://www.petfacom.ufjf.br/wordpress/arquivos/artigos/Artigo_2_Web_2.0.pdf>.
Acesso em: 16 maio 2012.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CAPES. **Fomentos às TICs** – Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos cursos de Graduação. 2010. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/editais/fomento-as-tics>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CENSO EAD.BR. **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CNE. **Portaria CNE/CP nº 10**, de 6 de agosto de 2009.

CORTELLA, M. S. Entrevista concedida à Luiza Oliva. **Revista Direcional Escolas**, São Paulo, ano 2, n. 16, maio 2006. Disponível em:
<www.direcionalescolas.com.br>. Acesso em: 2 abr. 2012.

CRUZ, Dulce Márcia; MOURA, Tereza Raquel Augsburger de. O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, n. 31, p. 291-306, jul. /dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n31/15.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2012.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

D'AMBRÓSIO, U. Educação na idade média: a reconfiguração da escola no espaço urbano. **Pluriversu**, São Paulo, fev. 2003. Disponível em: <www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/texto2.doc>. Acesso em: 4 abr. 2012.

DINIZ, Ester. de C.; LINDEN, Marta M. G. Van der; FERNANDES, Terezinha A. (Org.). **Educação a Distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência *on-line*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011. v. 1.

EBERT, Cristiane do Rocio Cardoso. O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. **Educ. Rev.** [online], n. 21, p. 1-16, 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n21/n21a07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS EaD. **A pós-graduação flex da FTC-EAD**. Salvador, 2008.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Ed. do SENAC São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** [online], v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GATTAZ, André Castanheira. **História da antiguidade I**. Curso de Licenciatura em História. Salvador: UNEB/ EAD, 2009.

GATTI, Daniel Couto. **Sociedade informacional e na/alfabetismo digital**: relações entre comunicação, computação e Internet. Bauru/SP: EDUSC; Uberlândia/MG: EDUFU, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em EAD**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa** – Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LINDEN, Marta M. G. Van der. Histórico da Educação a Distância. In: DINIZ, Ester. de C.; LINDEN, Marta M. G. Van der; FERNANDES, Terezinha A. (Org.). **Educação a Distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência *on-line*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011. v. 1, p. 55-66.

MAIA, M. Zoreide Britto. **Expansão da educação superior a distância no Brasil**: o caso da Universidade do Tocantins – UNITINS. 2011. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 133-173.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4. reimp. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação a distância como opção estratégica**. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação *on line***. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____; ARAÚJO FILHO, M.; SIDERICOUDDES, O. **A ampliação dos vinte por cento a distância**. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, maio 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____; MASSETO, Marcos T.; BEHERENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

NASCIMENTO, Genoveva B. do. **Contribuições para a incorporação da linguagem tecnológica da informação e comunicação no contexto educacional**. 2006. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

NUNES, Ivonio Barros. A História da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEDROSO, Gelta M. J. **Fatores críticos de sucesso na implementação de programas EAD via Internet nas universidades comunitárias**. 2006. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2015)**. São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/universidade/10_08_2011_pdi_2010_2015.pdf> Acesso em: 20 abr. 2012.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações**. 2010. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1958.

SANCHO, Juana M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANDHOLTZ, Judith H. **Ensinando com as tecnologias: criando sala de aula centrada nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Catarina Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil** – da periferia ao centro das políticas públicas. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha). 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/111.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis-SC: Laboratório de Ensino a Distancia, 2005.

SILVA, Maria da Graça Moreira. **Novos Currículos e Novas Aprendizagens**: a utilização de objetos de aprendizagem como alternativa para a mudança curricular. 2004. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____; JOSÉ, Maria Aparecida. Currículo, mobilidade e competências informacionais: reflexões sobre a construção de novas subjetividades escolares na cultura digital contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2012

VIANNEY, João. A Legislação da Educação a Distância no Brasil: caracterização dos ciclos de mudanças na legislação de EAD. In: DINIZ, Ester. de C.; LINDEN, Marta M. G. Van der; FERNANDES, Terezinha A. (Org.). **Educação a Distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência *on-line*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011. v. 1, p. 23-46.

VOIGT, Emilio. A ponte sobre o abismo: a educação semipresencial como desafio dos novos tempos. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ANEXOS

ANEXO 1: PORTARIA 2.253

Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001

Publicada no DOU em 19/10/2001

O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve

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

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º 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 superior reconhecido.

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.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu –, do Ministério da Educação – MEC –, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Paulo Renato Souza

ANEXO 2: PORTARIA 4.059

PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004
(DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34)

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

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, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º 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 superior reconhecido.

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.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do

Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4º A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5º Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19. Art.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

ANEXO 3: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Quadro 7 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES 2001 a 2010.

AUTOR, TÍTULO, DATA E IES	UNIVERSIDADE, CURSO SUPERIOR, TECNOLOGIA UTILIZADA E CATEGORIA
Adriana Casale Kalatzis. Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes na engenharia. - 01/10/2008	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/SÃO CARLOS - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - Engenharia Civil - AVA - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias; Análise / integração de tecnologias na educação
Alessandra Cristina Senra Santiago. Educação, cibercultura e aprendizagem do inglês técnico. 01/11/2006	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – EDUCAÇÃO - graduação tecnológica - Internet - Portarias dos 20% – 2.253 ou 4.059
Alexandra Maria de Abreu Rocha. A implantação do ambiente virtual de aprendizagem em um centro universitário e as mudanças no comportamento organizacional do docente do curso de administração de empresas. 01/07/2010	Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS – EDUCAÇÃO - Administração de Empresas - AVA - Comportamento docente
Alexandre de Paula e Silva. Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da Internet pela Universidade de Brasília. 01/07/2004	Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – PSICOLOGIA - Cursos da Saúde - Internet - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias
Antonio Lúcio da Cunha Carneiro. A Evasão do Ensino Semi-Presencial: um estudo de caso em pólo de apoio da UAB/UFC. 01/09/2010	Profissionalizante. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - Bacharelado em Administração e as Licenciaturas em Letras, com habilitação em Inglês e Português - AVA - Evasão
Carlos Alberto Alves. Experiência de Educação a Distância no Ensino da Neurologia na Graduação Médica. 01/12/2007	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – NEUROLOGIA - Medicina - Adaptação de material didático para o EaD
Cintia Regina Lacerda Rabello. Aprendizagem na educação a distância: dificuldades discentes de licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade semipresencial. 01/05/2007	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE - Licenciatura Ciências Biológicas - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias
Cristiane Casquilha Rocha Guida Perdigão. Estudo das dificuldades apresentadas	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E

AUTOR, TÍTULO, DATA E IES	UNIVERSIDADE, CURSO SUPERIOR, TECNOLOGIA UTILIZADA E CATEGORIA
pelos alunos da educação a distância na modalidade semipresencial do curso de licenciatura em Pedagogia. 01/02/2009	SAÚDE - Pedagogia
Daielly Melina Nassif Mantovani. Método para implementação e acompanhamento de atividades a distância em disciplinas de Estatística: um estudo de caso. 01/04/2008	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO - ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES - Administração - AVA - Implementação de tecnologia
Daniel Gadelha Martins. Formação semipresencial de professores de Ciências utilizando mapas conceituais e ambiente virtual de aprendizagem. 01/11/2009	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO - Ciências da computação - AVA - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias; Integração da tecnologia ao currículo; Formação de agentes (professores, gestores, tutores)
Daniel Lico dos Anjos Afonso. Computador de Mão como Apoio Didático à Disciplina de Técnica Operatória e Cirurgia Experimental: Adaptação do Conteúdo. 01/11/2008	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - INFORMÁTICA EM SAÚDE - Medicina - Computador de mão - Integração da tecnologia ao currículo
Dinamara Pereira Machado. Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc. 01/09/2009	Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – EDUCAÇÃO - Outros - AVA - Comportamento docente; Interação
Eliane Paim. A expansão da função docente na EAD do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). 01/11/2009	Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS – EDUCAÇÃO - Pedagogia - AVA - Portarias dos 20% – 2.253 ou 4.059; Comportamento docente
Erondina Barbosa da Silva. O impacto da formação nas representações sociais da matemática - o caso de graduando do Curso de Pedagogia para Início de Escolarização. 01/03/2004	Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO - Pedagogia - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias
Gislene Garcia Nora de Oliveira. O uso do hipertexto na aprendizagem de cálculo em um ambiente virtual. 01/08/2010	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO - Exatas - AVA - Integração da tecnologia ao currículo
Laura Salime Hage de Souza. O Uso da Internet como Ferramenta de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem da Engenharia de Transportes... 01/10/2001	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/SÃO CARLOS - ENGENHARIA DE TRANSPORTES - Engenharia de Transportes - AVA - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias
Lilia Maria Marques Siqueira. Uma proposta metodológica com o apoio de	Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO

AUTOR, TÍTULO, DATA E IES	UNIVERSIDADE, CURSO SUPERIOR, TECNOLOGIA UTILIZADA E CATEGORIA
tecnologias educacionais na universidade: um relato de experiência do curso de Elétrica. 01/06/2010	- Arquitetura, Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação - AVA - Implementação de tecnologia
Luciana Guimarães Rodrigues de Lima. Comunicação, Interação e Discurso em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. 01/11/2009	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA - Escola de Belas Artes - AVA - Interação
Marcos Antonio Silva. Dificuldades de aprendizagem durante seu processo de aprendizagem em um curso de graduação a distância na modalidade semipresencial. 01/08/2008	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE - Pedagogia
Maria de Fatima Arruda Souza. Projecto PACTO: Considerações sobre fatores motivacionais na aprendizagem dos alunos. 01/07/2001	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO - Arquitetura e Urbanismo - AVA - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias
Neimar Sousa Pinto Pereira. Usos das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior de São Luís-MA. 01/06/2010	Profissionalizante. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA - Ciências contábeis - Integração da tecnologia ao currículo; Interação
Paula Patrícia Barbosa Ventura. Comunidades de Aprendizagem em cursos a distância: investigando as relações sociais em ambientes virtuais. 01/06/2009	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO - Letras - AVA
Paulo D'Assumpção Zaniol. O uso do SAAW – Sistema de Apoio ao Aluno via Web na aprendizagem de tipografia em práticas projetual no curso de Design Gráfico. 01/08/2008	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO - Desenho industrial - AVA - Implementação de tecnologia
RENATA CRISTINA DOS REIS. Como atingir a interação, visando à construção do conhecimento e à aprendizagem de língua portuguesa, em ambientes virtuais. 01/05/2009	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - LÍNGUA PORTUGUESA - Letras - AVA - Interação
Roberval Araújo de Oliveira. Percepções de aprendizes de inglês-língua estrangeira sobre tarefas de enfoque gramatical realizadas on line. 01/06/2002	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - Internet
Rodrigo Dantas de Lucas. GeoGebra e Moodle no ensino de geometria analítica. 01/04/2010	Profissionalizante. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS - Licenciatura em Matemática - AVA - Implementação de tecnologia

AUTOR, TÍTULO, DATA E IES	UNIVERSIDADE, CURSO SUPERIOR, TECNOLOGIA UTILIZADA E CATEGORIA
Rogeria Dias Camillo. Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso. 01/12/2010	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA - AVA - Interação
Rosangela Licca Marques. Estratégias de cortesia e polidez no gênero fórum educacional digital. 01/03/2008	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - LÍNGUA PORTUGUESA - Letras - AVA - Análise / integração de tecnologias na educação
Sandra Gonçalves da Silva. Fórum educacional digital: dialogismo e construção do conhecimento. 01/05/2009	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - LÍNGUA PORTUGUESA - Letras - AVA - Interação
Shirley Ferreira Signorelli. Um ambiente virtual para o ensino semipresencial de funções de uma variável real: design e análise. 01/10/2007	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - Bacharelado em Ciência da Computação e Sistemas de Informação - AVA - Interação; Análise / integração de tecnologias na educação
Thelma Moutinho Avilez. A polidez no discurso do professor: uma contribuição para a motivação do aluno na modalidade semipresencial de ensino e aprendizagem. 01/02/2010	Mestrado. UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – LINGÜÍSTICA - AVA - Interação
Andréia Chiari Lins. Mediações da Imagem na Educação a Distância. 01/10/2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO - Mestrado - Licenciatura Pedagogia - Interação
Denise Simões Dupont Bernini. Educação online no curso de Engenharia de Produção: caso de uma Universidade Privada. 01/04/2008	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - Mestrado - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - AVA
Dilso Correa de Almeida. Do quadro de giz para a tela do computador - percepções de estudantes universitários sobre a utilização de tarefas online em um curso de inglês instrumental semi-presencial. 01/08/2004	- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - Mestrado - Estatística - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias; Portarias dos 20% – 2.253 ou 4.059
HELOISA MADEIRA LIBERTO. A percepção dos alunos e da professora de atividades online complementares às aulas presenciais de Língua Estrangeira. 01/11/2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA - Mestrado - Comportamento docente

AUTOR, TÍTULO, DATA E IES	UNIVERSIDADE, CURSO SUPERIOR, TECNOLOGIA UTILIZADA E CATEGORIA
Jose Geraldo Basante. Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis. 01/06/2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) - Doutorado - ciências contábeis - Ensino-aprendizagem: estilo, dificuldade ou estratégias; Portarias dos 20% – 2.253 ou 4.059; Avaliação da qualidade
Laura Maria Miranda Delgado. Uso da Plataforma Moodle como apoio ao Ensino Presencial: Um Estudo de Caso. 01/06/2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA - Mestrado - Engenharia - AVA - Avaliação da qualidade
Patrícia da Silva Campelo Costa. Feedback em Ambiente Digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita. 01/01/2010	- Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – LETRAS - - Letras - AVA - Análise / integração de tecnologias na educação
Silene Brandão Figueiredo. Formação de Professores a Distância: análise crítica a partir de um Curso de Pedagogia. 01/06/2009	- Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - EDUCAÇÃO - Pedagogia - Formação de agentes (professores, gestores, tutores)
Valeria Julia Castellano Fraga. Estendendo os limites da sala de aula de Inglês/LE: VirtualEnglishTur. 01/06/2005	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO - AVA - Implementação de tecnologia
Vanessa de Carvalho Forte. Formação de Formadores: Uma Experiência no Curso de Administração na Modalidade a Distância. 01/04/2010	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO - Administração - Formação de agentes (professores, gestores, tutores)