****

**Estudo de Viabilidade de uma Universidade Distrital**

Políticas inerentes à execução de atividades de ensino a distância, em consonância com as demais macropolíticas da universidade

|  |
| --- |
| **Identificação do Projeto** |
|  |  |
| Nome do Projeto | Desenvolvimento de projeto de pesquisa de uma Universidade do Distrito Federal |
| Produto | Proposição de políticas inerentes à execução de atividades de ensino a distância, em consonância com as demais macropolíticas da universidade |
| Diretoria | Executiva |
| Coordenação do projeto | Claudia Maffini Griboski |
| Consultor  | Angelo Luiz Cortelazzo |
| Data | 1/3/2022 |

**SUMÁRIO**

|  |  |
| --- | --- |
| APRESENTAÇÃO | 5 |
|  |  |
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 7 |
|  |  |
| 1.1 DOS PRIMÓRDIOS DA EAD AOS DIAS ATUAIS | 7 |
|  |  |
| 1.2 O EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA | 11 |
|  |  |
| 1.3 REFLEXÕES SOBRE O REGRAMENO ATUAL DA EAD NO BRASIL | 13 |
|  |  |
| 1.3.1 DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS | 13 |
|  |  |
| 1.3.2 DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO II – OFERTA EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 16 |
|  |  |
| 1.3.3 DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO III – OFERTA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 18 |
|  |  |
| 1.3.4 DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO IV – DISPOSIÇÕES FINAIS | 19 |
|  |  |
| 1.4 REGRAMENTO ATUAL NO DISTRITO FEDERAL | 19 |
|  |  |
| 1.5 REGRAMENTO NA LEI DE CRIAÇÃO DA UNDF | 20 |
|  |  |
| 2. EDUCAÇÃO PRESENCIAL, A DISTÂNCIA E HÍBRIDA | 21 |
|  |  |
| 2.1 CURSOS PRESENCIAIS | 21 |
|  |  |
| 2.2 CURSOS A DISTÂNCIA | 22 |
|  |  |
| 2.3 CURSOS HÍBRIDOS | 26 |
|  |  |
| 2.4 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL | 27 |
|  |  |
| 2.4.1 A EXPANSÃO DA EAD NO PAÍS | 29 |
|  |  |
| 2.4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUALIDADE DOS CURSOS EAD EM RELAÇÃO AOS PRESENCIAIS | 34 |
|  |  |
| 3. POLÍTICAS PARA ENSINO A DISTÂNCIA NA UNDF | 40 |
|  |  |
| 3.1 CURSOS COM DISPONIBILIDADE SEMANAL DO ESTUDANTE (PREVALÊNCIA PRESENCIAL, CURSOS SEQUENCIAIS E DE GRADUAÇÃO) | 40 |
|  |  |
| 3.1.1 QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E DE INGRESSO | 41 |
|  |  |
| 3.1.2 DETALHES DO DESENVOLVIMENTO | 42 |
|  |  |
| 3.2 CURSOS COM DISPONIBILIDADE MAIS RESTRITA DO ESTUDANTE (PREVALÊNCIA DE EAD, CURSOS SEQUENCIAIS E DE GRADUAÇÃO) | 43 |
|  |  |
| 3.2.1 QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E DE INGRESSO | 43 |
|  |  |
| 3.2.2 DETALHES DO DESENVOLVIMENTO | 44 |
|  |  |
| 3.3 AÇÕES VOLTADAS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO | 46 |
|  |  |
| 3.3.1 AÇÃO 1: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA PRESENCIAL | 47 |
|  |  |
| 3.3.2 AÇÃO 2: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA NO DF | 48 |
|  |  |
| 3.3.3 AÇÃO 3: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA EM OUTROS LOCAIS | 50 |
|  |  |
| 3.3.4 AÇÃO 4: DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CURRICULARES ISOLADAS DE GRADUAÇÃO PARA TODOS OS CURSOS | 50 |
|  |  |
| 3.4 AÇÕES VOLTADAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | 51 |
|  |  |
| 3.4.1 PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU | 51 |
|  |  |
| 3.4.2 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | 53 |
|  |  |
| 3.5 AÇÕES VOLTADAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE EXTENSÃO | 54 |
|  |  |
| 3.5.1 MOOCS | 54 |
|  |  |
| 3.5.2 CURSOS ESPECÍFICOS E DE CURTA DURAÇÃO | 55 |
|  |  |
| 3.5.3 DISCIPLINAS PARA ITINERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO | 55 |
|  |  |
| 3.6 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA | 56 |
|  |  |
| 3.6.1 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE PLENA | 57 |
|  |  |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
|  |  |
| 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO | 62 |

**APRESENTAÇÃO**

A Educação a distância (EaD) tem tido uma trajetória sempre crescente a partir de seus primórdios no século XVIII e, após 1996 no Brasil, também na educação escolar, especialmente nos cursos de graduação, onde hoje, ela representa um percentual significativo de matrículas desses cursos, como será discutido adiante.

Além disso, durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, o uso de tecnologias de informação e comunicação que são usuais no EaD puderam ser apropriados para o desenvolvimento de um ensino remoto emergencial, necessário para a garantia do isolamento social como medida não farmacológica de combate à COVID-19, até que uma vacina fosse desenvolvida e a população pudesse ter maior segurança epidemiológica, o que ainda não ocorreu totalmente, mas caminha para isso nos países desenvolvidos.

Essa situação emergencial, por outro lado, permitiu que pudesse ser diminuído o preconceito com o uso dessas tecnologias para auxílio da aprendizagem, além de permitir, ou até obrigar, que houvesse uma atualização pedagógica dos docentes universitários para dar continuidade aos cursos desenvolvidos e não criar uma lacuna formativa no país de consequências piores para seu desenvolvimento do que uma eventual diminuição de qualidade, ainda não comprovada na educação superior, mas já detectada na educação básica. Tal prejuízo qualitativo, ao menos aparentemente, está muito mais associado à falta de acesso a equipamentos que deem vasão e eficiência à conectividade do que propriamente o distanciamento físico e temporal de muitas das atividades desenvolvidas.

Dessa forma, o assunto não pode deixar de ser analisado nas Instituições de Educação do país, especialmente aquelas voltadas para a formação profissional de nível superior, que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento tecnológico e nas relações da população com esse avanço.

Finalmente, e não menos importante, a pandemia promoveu uma aceleração de um outro movimento que já vinha ocorrendo no ensino, com a hibridização da oferta rigidamente e apenas presencial, com seu oposto, preponderantemente a distância. Com isso, novas relações de aprendizagem já estavam sendo praticadas, como por exemplo a sala de aula invertida, desde meados dos anos 2000. Tais procedimentos puderam ser mais explorados e, espera-se, melhor aproveitados quando as ações escolares voltarem ao seu ritmo normal após a pandemia.

É nesse contexto que se apresentam neste texto algumas características e alternativas para uma política de Educação a Distância para a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), aproveitando as tecnologias em benefício da aprendizagem e contribuindo para a fragilização dos limites entre duas formas que têm sido colocadas como antagônicas no desenvolvimento desse processo: a presencial e aquela a distância.

O trabalho contém um capítulo introdutório bastante conciso, mostrando a evolução e potencialidades da Educação a Distância (EaD), bem como seu regramento no país para as escolas em geral. Em seguida, são apresentadas perspectivas e ações para a sua implantação na UnDF, procurando definir ou redefinir seu papel no desenvolvimento dos cursos especificamente voltados para essa forma de desenvolvimento em seus projetos pedagógicos, procurando mostrar que a forma de desenvolvimento dos cursos passa a ser secundária quando ela dá lugar tão somente à eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, condição *sine qua non* para que haja ensino, seja em cursos de graduação, seja nas demais possibilidades de cursos previstas pela legislação.

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## DOS PRIMÓRDIOS DA EAD AOS DIAS ATUAIS

A despeito de alguns autores considerarem que há educação a distância desde a invenção da imprensa por Gutemberg no século XV e outros reputarem sua origem às epístolas de São Paulo encaminhadas à Ásia Menor no século I, a maioria dos autores cita, como seu marco inicial no mundo, o anúncio publicado na Gazette de Boston em 20 de março de 1728 pelo Professor Caleb Philips sobre aulas por correspondência que ministrava, encaminhando semanalmente as lições aos alunos inscritos, via correio (ALVES, 2011).

A partir dessa data, há alguns relatos de ações, normalmente visando à capacitação profissional ou à preparação para concursos, sempre por iniciativa de um professor que elaborava o material e o encaminhava aos alunos inscritos. Em 1840, foi criada a primeira escola por correspondência na Europa, na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido e, em 1891, a organização de um curso inteiro sobre segurança de minas, sob a coordenação de Thomas Foster, com a participação de diferentes especialistas (professores) da área. No ano seguinte, a Pennsylvania State University iniciou a oferta de alguns cursos por correspondência e a universidade de Chicago criou um departamento para a formação de professores por correspondência (LITTO & FORMIGA, 2009, ALVES, 2011) e a possibilidade de diplomação atribuída por alguns autores a partir do ano de 1882, ou 10 anos antes (FARIA e SALVADORI, 2010). Inaugurava-se, assim, uma nova etapa da EaD: do suprimento pontual de necessidades, levando ao contato de um professor com alguns alunos, para a organização de toda uma formação, realizada com a colaboração de um conjunto de professores e, do outro lado, apesar de alunos inscritos mais ou menos da mesma forma que ocorria até então, em quantidade maior e mais sistematizada.

A partir do início do século XX, várias universidades americanas, mas também de outros países como a Austrália, Suécia, Nova Zelândia, Rússia, passaram a oferecer alguma formação com o uso da correspondência. No Brasil, em 1904 foi instalada, no Rio de Janeiro, uma filial das “Escolas Internacionais”, dos Estados Unidos, que visava à preparação de profissionais para o trabalho, especialmente no setor de serviços e comércio. Na década de 1920-30, foi iniciado o uso do rádio para a educação de adultos, democratizando o acesso das pessoas a algumas formações e informações, de modo a permitir seu desenvolvimento profissional especialmente. Iniciava-se a terceira fase da EaD, com milhares de pessoas podendo se beneficiar das transmissões dos ensinamentos via radiocomunicação. Além dos cursos da BBC para a educação de adultos em nível internacional, no Brasil foi inaugurada por empresários a “Rádio Sociedade do Rio de Janeiro”, cujo desenvolvimento foi um pouco prejudicado na década de 1930 e pelo regime autoritário da era Vargas que culminou com a doação da emissora ao Ministério da Educação e Saúde em 1936 pela absoluta falta de condições de garantir sua manutenção (e independência). Com isso, houve a criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (LITTO & FORMIGA, 2009).

Duas escolas que ainda atuam no Brasil têm criação nessa época, como consequência do momento histórico que levou à Reforma Capanema no MEC: o Instituto Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, contribuindo para a formação profissional e a organização dessas formações, com o uso da correspondência. Também como consequência da necessidade da formação profissional, ocorreu no país uma valorização dos cursos técnicos nessa época, que passaram a ter equivalência formativa com o ensino secundário e a permitir, também, a continuidade dos estudos em nível superior, a partir de 1943. É também dessa época a estruturação do SENAI em 1942 e SENAC em 1946 (VIEIRA e SOUZA JR., 2016).

No Brasil, as transmissões pelo rádio ganharam maior importância no início dos anos 1960, com o “Movimento da Educação de Base (MEB)” de 1961, no norte e nordeste, Fundação Padre Landell de Moura, de 1967 no sul, Fundação Padre Anchieta, também de 1967 em São Paulo e Instituto de Radiodifusão Educativa na Bahia, de 1969. Todas elas, com programas de rádio e apostilas visando à alfabetização de adultos, supletivo (madureza) para o 1.o e 2.o graus (atuais ensino fundamental e médio), capacitações para o trabalho e, especialmente no MEB, também discussões sobre cidadania e mobilização social.

Com a ditadura, é criado o Mobral, em 1967, para substituir a alfabetização pelo método Paulo Freire e que foi, efetivamente, implantado em 1971, e o Serviço de Radiodifusão Educativa – Projeto Minerva, do MEC, que atuou de 1970 a 1990; eles também utilizaram o rádio como veículo de disseminação pelo país. Apesar desse uso intensivo, segundo Bianco (2009),

As experiências de educação pelo rádio no Brasil desenvolvidas nos anos 60 e 70 tiveram caráter maciçamente instrucional, com ofertas de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, à educação supletiva e à capacitação para o trabalho. Pesquisas de avaliação revelaram o insucesso dessas experiências considerando os elevados índices de evasão. Em parte, a eficácia relativa desses sistemas se devia à tentativa de reproduzir o ambiente da sala de aula na produção de programas educativos. Pouco se exploravam os recursos da linguagem radiofônica, além de a abordagem do conteúdo estar acima da possibilidade de acompanhamento por parte da audiência. Faltava, sobretudo, o caráter pessoal da comunicação pelo rádio (BIANCO, 2009, p. 56).

No mundo, apesar de sua invenção anterior à guerra, começou a haver a interação de um outro meio de comunicação que trouxe maior eficiência às formações: a televisão. Essa associação permitiu também a reprodução visual de experimentos e a ilustração das informações, sofisticando a oferta de cursos, especialmente aqueles de natureza supletiva para a educação, como a formação de jovens e adultos que não haviam tido a necessária formação inicial e, no limite, programas de alfabetização.

No mundo, a criação da Open University, na Grã-Bretanha, em 1969, e seu início de funcionamento em 1971 continua sendo considerado um marco para uma nova etapa da Educação a Distância que, a partir dela, ganha escala atingindo mais de 100 mil estudantes em algumas instituições. No Brasil, a televisão permite que projetos como o Telecurso 2.o grau.

Também se inicia a influência da computação e, com a criação e popularização dos microcomputadores nas décadas seguintes, o “*boom*” formativo com o uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente a partir do início dos anos 2000, com a invenção do *smartphone*, considerado marco para início da 4.a era de desenvolvimento da humanidade, colocando junto ao poder do capital, introduzido a partir da Revolução Industrial, o poder da conectividade (RASQUILHA & VERAS, 2019).

Hoje, alguns cursos utilizam boa parte das atividades pedagógicas a partir de teleconferências, com transmissões via satélite, mas é cada vez maior a opção pelo computador, por meio da internet e, a partir da invenção dos *smartphones*, também opta-se pelos celulares como principal meio tecnológico de interação entre os estudantes e professores num processo que vem sendo chamado de *mobile-e-learning*, o qual tem a vantagem de permitir que o estudante acesse os conteúdos que deve trabalhar por meio de seus celulares, os quais são cada vez mais comuns entre todos os cidadãos e, portanto, possuem maior abrangência de acessibilidade. Exige uma maior concentração, já que em muitos casos, as atividades são realizadas aproveitando o tempo de deslocamento entre a casa e o trabalho ou vice-versa.

Nos cursos EaD, passaram a ser tratadas duas formas de interação entre os estudantes e seus professores: uma, em que a separação ocorria apenas com relação ao lugar em que professores e alunos se encontravam para as relações de aprendizagem. Essa interação foi denominada “atividade síncrona” já que é feita de forma simultânea. Exemplos de atividades síncronas são as videoconferências, teleconferências ou webconferências e os *chats*. Convém notar que pode existir uma comunicação imediata entre aluno e professor, via *web,* por exemplo, como ocorre em aplicativos do tipo Google Meet, ou Microsoft Teams, ou ocorrer a mediação da atividade com tutores que, juntamente com os estudantes, assistem à apresentação e a discutem em sala, com maior possibilidade de manifestação dos estudantes do que quando isso ocorre diretamente com o professor. Em contrapartida, foi denominada “atividade assíncrona” aquela em que tanto o lugar quanto o tempo da interação são diferentes. Uma videoaula gravada pode ser disponibilizada aos estudantes em diferentes momentos, o mesmo ocorrendo com comunicações via e-mail ou com outra forma que permita que professor e aluno interajam em lugar e em tempos diferentes. Isso flexibiliza a ação do aluno que pode, como a modalidade sugere, realizar suas atividades num momento e local que melhor lhe assegurem a concentração nos estudos (LITTO & FORMIGA, 2012).

No Brasil, concebido em 1999 e iniciado em 2000, o Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) envolveu todas as IES públicas do Rio de Janeiro para a oferta de educação a distância e foi incorporado à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), criada dois anos depois (RIO DE JANEIRO, 2002). Posteriormente, em 2006, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligado à Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2006) para a oferta de cursos a distância por universidades públicas credenciadas e com recursos específicos do Ministério da Educação.

Uma rapidíssima e incompleta linha do tempo mostra os eventos marcantes do mundo e do Brasil desde o início da EaD e a sugestão para sua implantação na UnDF a partir de 2024, conforme será detalhado ao longo do presente relatório. Mostra, ainda, os meios de comunicação que tiveram importância para a sua viabilização e o avanço da Internet e das Tecnologias de Comunicação, especialmente no século XXI (Figura 1.1).

Figura 1.1. Linha do tempo da Educação a Distância no mundo (abóbora) e no Brasil (verde), com uma sugestão de sua implantação na UnDF (vermelho), mostrando a influência dos meios de comunicação em seu desenvolvimento.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os últimos dados do Censo da Educação Superior do INEP disponíveis são de 2020 e eles mostram que havia mais de 3,1 milhões de matriculados em cursos EaD no país, distribuídos de forma bastante heterogênea em diversos aspectos, mas, talvez, o mais impactante é que oito Instituições do país possuíam mais de 150 mil matriculados em cursos EaD e, juntas, somavam mais de 2 milhões das matrículas na modalidade, o que corresponde a cerca de 67% do total, enquanto as demais IES que oferecem EaD, que são mais de trezentas, respondem pelo restante das vagas, ou 1/3 do total (INEP, 2022).

## O EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A despeito da prática da realização de cursos profissionalizantes e de cursos preparatórios livres no país, conforme detalhado no item anterior, foi apenas a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que essa forma de desenvolver atividades escolares foi permitida, a partir do disposto em seu Art. 80:

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.

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

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

§ 3.o 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.

§ 4.o 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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Sua implantação, especialmente no setor público, foi duramente criticada pela comunidade acadêmica que via (e boa parte ainda vê) essa forma de desenvolvimento como sinônimo de uma massificação que precariza a formação em todos os níveis educacionais. Essa resistência, certamente, contribuiu para que as IES públicas relutassem — ou simplesmente ignorassem — a possibilidade de implantação de cursos dessa natureza, cabendo à iniciativa privada essa tarefa, o que, de certa forma, corroborava o discurso de uma educação barateada para a formação universitária, já que é o lucro que dá perenidade a essas Instituições.

A regulamentação do Art. 80 se deu inicialmente por meio do Decreto 2.494, de fevereiro de 1998, modificado pelo Decreto 2.561 de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b), mas, foi apenas no final de 2005, que outro Decreto, o 5.622, depois modificado pelo Decreto 6303/2007 (BRASIL, 2005) definiu o que é considerada EaD no país e regulamentou os procedimentos para credenciamento e para recredenciamento institucionais e reconhecimento e renovações de reconhecimento de cursos.

A história da regulamentação da EaD no país contou com vários outros Decretos e Portarias ministeriais e, após um período de discussões que envolveu o CNE, foi editado em 2017, o que é considerado o segundo e novo marco regulatório da modalidade no país e encontra-se em vigência no momento, após sua publicação em 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Para manter o que já está sendo considerado tradição, o Decreto 9.057 teve pequenas modificações introduzidas pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que dispõe sobre o exercício da regulação, da supervisão e da avaliação das IES do sistema federal de ensino.

## REFLEXÕES SOBRE O REGRAMENO ATUAL DA EAD NO BRASIL

Conforme salientado antes, a EaD no Brasil está regulamentada hoje pelo Decreto 9.057/2017 que introduziu diversas modificações ao Decreto 5.622/2005. A norma atual tem 25 artigos e está dividida em 4 Capítulos. Ela mantém a possibilidade de ensino a distância em todos os níveis de ensino do país, inclusive para o ensino fundamental, desde que isso ocorra apenas em situações de reforço ou em situações excepcionais. O novo decreto também introduz outros procedimentos para o ensino médio e é considerado muito mais flexível com relação à criação de polos e de parcerias entre instituições para a oferta de EaD, conforme será detalhado a seguir.

### 1.3.1 DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS

Envolve os primeiros sete artigos, dos quais serão destacados aqueles que podem interferir nas políticas e ações da UnDF para a EaD.

No primeiro artigo é dada a definição da EaD, modificando aquela do Decreto anterior:

Art. 1.o Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros,** e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em **lugares e tempos diversos**. (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Pela definição, percebe-se que a educação a distância requer o preparo específico de material didático ou de apoio atraente visando à autoinstrução, já que será de extrema importância prender a atenção desses estudantes e lhes fornecer materiais que alcancem os objetivos educacionais propostos.

Em boa parte dos projetos pedagógicos de Cursos EaD com o uso da internet, o professor foi trazido para a elaboração do material instrucional ou para uma interação a distância, em videoconferências, por exemplo. Coube a um novo integrante do processo, denominado genericamente “tutor”, o atendimento dos estudantes nos então chamados polos de apoio presencial ou mesmo para a correção de atividades e esclarecimento de dúvidas. Em outros, o “tutor” tinha tarefa de aplicar as atividades e de motivar a turma sem, entretanto, estar envolvido no cerne do processo da aprendizagem dos estudantes. Esses diferentes papeis de mediação levaram a casos de precarização da atividade docente nos polos e a muita controvérsia para a designação desses mediadores, muitas vezes mais coerentes com o processo de aprendizagem, muitas vezes com funções mais técnicas de domínio da tecnologia empregada, mas não dos conteúdos.

Com esses esclarecimentos, percebe-se que o primeiro trecho negritado introduziu a necessidade de “pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”, na tentativa de resolver problema da precarização do atendimento, muitas vezes deixado a cargo de tutores que não fazem parte do corpo docente da instituição e, em casos mais graves, sequer foram selecionados para a função.

Talvez ainda caiba uma maior precisão quanto às atividades dos tutores na EaD que poderiam ser englobadas como uma mediação entre professores e estudantes e, com isso, poderiam ser utilizados mediadores presenciais para interação direta e presencial com os mesmos, e mediadores a distância para trabalhos de apoio, correção de atividades etc. Importante é que se caracterize e que se detalhe nos Projetos Pedagógicos dos cursos a distância essas diferentes funções que pode ter esse profissional e seu importantíssimo papel nessa mediação.

O segundo trecho tinha a redação “lugares **ou** tempos diversos” no Decreto 5.622/2005, o que permitia a classificação de ensino a distância síncrono quando apenas o lugar era diverso e de ensino a distância assíncrono quando lugar e tempo eram diversos. A nova legislação aparentemente deixa as atividades síncronas como muitos já a consideravam, ou seja: um tipo de ensino presencial mediado por tecnologia, não configurando, assim, EaD.

Muitos autores já consideravam a sincronia das atividades a distância como atividade presencial, especialmente quando há possibilidade de diálogo entre o estudante e o professor. Isso é reforçado pelo conceito de que o ambiente utilizado (on-line) é o mesmo, como ocorreu em atividades remotas emergenciais com o uso de plataformas como Google Meet, Microsoft Teams etc. Foi essa, por exemplo, a interpretação dada pelo CEE-SP quando aprovou o curso do programa “Pedagogia Cidadã” da UNESP em 2005, sem que houvesse um credenciamento da Instituição para cursos EaD, já que o curso tinha teleconferências interativas e essas atividades foram julgadas presenciais (CEE-SP, 2005).

Essa concepção pode ser considerada reforçada no Art. 4.o do mesmo decreto, que determina:

Art. 4.o As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O reforço se dá pelo fato de que em nenhum momento se explicita a necessidade do professor ou da banca examinadora estarem no mesmo local das atividades. Essa prática, que permitiu e que ainda permite as defesas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado presenciais, normalmente com aluno e com orientador na sede da Instituição e com os membros da banca em suas instituições de origem ou residências. Essa prática, muito utilizada durante a pandemia, permitiu a reunião de bancas muito mais condizentes com o tema tratado, reunindo especialistas de diferentes estados (ou mesmo de diferentes países) durante a defesa, realizada por meio das plataformas já citadas, por exemplo, com a presencialidade, inclusive de público, fisicamente no local ou também na plataforma on-line. Essa sistemática garante uma arguição em que todos os participantes podem discutir o assunto como se estivessem no local da defesa, com a vantagem de não terem a perda do tempo de deslocamento e, a instituição, sem o ônus desses custos, que muitas vezes limitava a presença de membros externos da banca a apenas um e, preferencialmente, de instituições fisicamente mais proximidades daquela em que ocorreu a formação.

Atividades práticas, estágios e outras previstas nos projetos pedagógicos terão as condições neles estabelecidas, com a presença de tutores ou de professores especialmente designados para esse fim, com eventual supervisão do responsável pela atividade, a partir de seu local de atuação na sede da Instituição ou algum *campus* específico. Isso também estende as possibilidades de interação da Universidade com a sociedade em geral, a partir de sua conectividade e da realização de reuniões presenciais, mas com seus participantes em lugares distintos. Por exemplo, o Conselho Superior da Instituição teria uma maior possibilidade de ser formado por especialistas de renome de diferentes localidades, caso fosse facultada a possibilidade de suas reuniões serem realizadas remotamente como têm acontecido, inclusive, sessões do Supremo Tribunal Federal em função da pandemia da COVID-19.

O Art. 5.o define o que são “polos de educação a distância”, não mais chamados polos de apoio presencial, mas que devem ter estrutura física e de pessoal condizente com o projeto pedagógico do(s) curso(s) que participa(m). Também não podem ofertar cursos presenciais que são aqueles em que as atividades EaD não atingem 40% da carga horária conforme determina a Portaria MEC n. 2.117 de 2019 (MEC, 2019).

### DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO II – OFERTA EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Composto por três artigos, define as atribuições dos sistemas de ensino para a autorização dos cursos e do funcionamento das escolas que farão essa oferta, sendo que, no ensino fundamental, ela é admitida apenas nos casos emergenciais previstos na LDB e no próprio Decreto.

Uma grande diferença com relação ao Decreto anterior é que, nele, ensino fundamental e médio podiam utilizar EaD em situações de reforço ou excepcionais previstas no § 4.o do Art. 32 da LDB. No Decreto atual, o Ensino Médio recebeu tratamento diferente no Art. 8.o.

Art. 8.o Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4.o do Art. 32 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – ensino médio, nos termos do § 11 do Art. 36 da Lei n*.* 9.394, de 1996;

III – educação profissional técnica de nível médio;

IV – educação de jovens e adultos; e

V – educação especial. (BRASIL, 2017a)

O § 4.o do Art. 32 é detalhado no artigo seguinte e foi com base nessa excepcionalidade que foi realizado ensino remoto na educação básica durante parte da pandemia da COVID-19:

Art. 9.o A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4.o do Art. 32 da Lei n. 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

**I – estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;**

II – se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III – vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV – sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V – estejam em situação de privação de liberdade. (BRASIL, 2017a, grifos nossos)

O Inciso I foi negritado por ter sido utilizado para justificar o ensino remoto durante a pandemia como salientado. Percebe-se que a ausência do educando que, por qualquer motivo, se encontre no exterior, possivelmente com seus pais ou responsáveis legais, pode justificar a oferta de EaD (Inciso II). O mesmo ocorre para aquelas localidades que não possuam atendimento escolar presencial (Inciso III) ou de difícil acesso (Inciso IV), cabendo a questão: será que teriam conectividade que permitisse essa prática ou seriam atendidas por correspondência? Finalmente, também é excepcionada a privação de liberdade (Inciso V).

No novo Decreto, a EaD é possível nos termos de outro parágrafo e artigo da LDB, introduzidos pela Lei n. 13.415/2017, também conhecida como “Lei da Reforma do Ensino Médio” e que, apesar da polêmica gerada à época, foi aprovada. Para o artigo e parágrafo citados:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

[...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências **e firmar convênios com instituições de educação a distância** com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I – demonstração prática;

II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV ­– cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou por educação presencial mediada por tecnologias (...) (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Esse parágrafo foi muito criticado à época por permitir que os sistemas de ensino realizem convênios para a elaboração de material instrucional e a distância para o desenvolvimento de suas atividades curriculares, aí incluídas empresas privadas com prioridade apenas de obter lucros desse tipo de transação.

Em outras palavras, todo o ensino médio poderá realizar convênio com instituição de educação a distância para enriquecer seus itinerários formativos e, apesar da crítica, pode abrir uma outra possibilidade de atuação para a UnDF, que fará a oferta de cursos a distância e de educação presencial mediada por tecnologia e, com isso, poderá contribuir para os itinerários formativos do ensino médio no DF e também nos demais municípios da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF) e outras regiões, caso haja esse interesse e a realização de convênios.

### DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO III – OFERTA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Composto por nove artigos, no primeiro são definidas formas de credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) privadas e do sistema federal, bem como das escolas de governo que oferecem pós-graduação *lato sensu*, mesmo estaduais, municipais e distritais (Art. 11).

É, entretanto, o Art. 12 que afeta diretamente a implantação de EaD na UnDF:

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo único. As instituições de ensino de que trata o **caput** ficarão sujeitas ao recredenciamento para oferta de educação na modalidade a distância pelo Ministério da Educação, nos termos da legislação específica (BRASIL, 2017a).

Fica evidente que deverá constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a previsão de oferta de curso EaD e isso levará ao credenciamento automático da UnDF pelo prazo de cinco anos, período no qual ela deverá preparar seu recredenciamento, nos termos exigidos pela legislação. Isso restringe, obviamente, a sua ação aos limites geográficos da jurisdição do CEDF, ou seja, o Distrito Federal.

A legislação, em seu Art. 17, também reforça o fato de que não cabem atos de autorização para universidades, que abrem seus cursos após aprovação de seus órgãos deliberativos máximos. Também determina que os reconhecimentos e as renovações de reconhecimento dos cursos EaD ministrados nos limites geográficos dos estados e do distrito federal, onde se sediam as instituições, deverão ser realizados pelo próprio sistema de ensino. Finalmente, esclarece, em seu parágrafo único, que “os cursos das instituições de ensino de que trata o *caput* cujas atividades presenciais forem realizadas fora do Estado da sede da instituição de ensino, estarão sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017, Art. 17).

No Art. 18 é tratada a oferta de pós-graduação *stricto sensu* a distância, condicionando-a à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Finalmente, o Art. 19 trata de eventuais parcerias entre IES credenciadas para EaD e outras pessoas jurídicas, o que poderá interessar à UnDF quando fizer as negociações e a previsão da oferta de cursos em outros estados, especialmente aqueles de Goiás e de Minas Gerais, que têm municípios que fazem parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), ou mesmo com o Governo Federal, que é o responsável pelo desenvolvimento diferenciado dessa região por ele criada em 1998 pela Lei Complementar n. 94 (BRASIL, 1998a).

O credenciamento para a pós-graduação *lato sensu* só está previsto para IES que atuam exclusivamente na oferta desses cursos. Assim, entende-se que, no caso da UnDF, seu credenciamento enquanto universidade lhe dá a necessária autonomia para a oferta de cursos de Aperfeiçoamento e Especialização no DF, até que ocorra seu recredenciamento junto ao MEC nos termos do Art. 12. Pode também se beneficiar do disposto no Art. 15, que permite a realização de atividades presenciais desses cursos fora da sede ou dos polos de educação a distância credenciados, abrindo um grande leque de possibilidades para cursos *lato sensu* com os diferentes setores público e privado do DF.

### DECRETO 9.057/2017 – CAPÍTULO IV – DISPOSIÇÕES FINAIS

As disposições finais e transitórias, com os seis últimos artigos do decreto, não afetam a organização da UnDF para a oferta de EaD.

## REGRAMENTO ATUAL NO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, quando a Resolução n. 2/2017 trata do credenciamento institucional em seu Art. 31, tem-se:

**Art. 31.** O credenciamento consiste no ato administrativo pelo qual o Poder Público do Distrito Federal, após deliberação do Conselho de Educação do Distrito Federal, habilita a instituição com tipologia organizacional e modalidade para a oferta de educação superior.

§ 1.o O credenciamento de Instituição de Educação Superior para a modalidade de educação a distância compete ao Ministério da Educação, nos termos da legislação vigente.

§ 2.o Somente as Escolas de Governo podem ser credenciadas exclusivamente para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, com o objetivo de capacitação, qualificação, formação e aperfeiçoamento de seus agentes públicos, em conformidade com a legislação vigente. (CEDF, 2017).

Com isso, pode-se considerar que se a UnDF fizer a previsão de oferta de curso EaD no seu PDI, ela estará automaticamente credenciada pelo prazo de cinco anos, a partir do início dessa oferta, devendo solicitar seu recredenciamento junto ao Ministério da Educação, nos termos do Decreto 9.057/2017 já citado, desde que sua atuação se restrinja aos limites geográficos do Distrito Federal.

A Resolução 2/2017 do CEDF é omissa quanto à oferta de um percentual de atividades a distância em cursos presenciais e remete à legislação nacional os temas ligados à EaD. Em consequência, pode-se trabalhar com o percentual de 40% estabelecido pela Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que o estabelece, desde que isso esteja previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos e que sejam observadas as disposições constantes nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) caso existentes (MEC, 2019).

## REGRAMENTO NA LEI DE CRIAÇÃO DA UnDF

A LC 987/2021 que criou a UnDF estabeleceu, em seu Art. 2.o:

Art. 2.o A UnDF tem por finalidade **ministrar educação superior pública distrital, inclusive na modalidade a distância**, autorizada pelos órgãos competentes, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária, incentivando sua inserção regional mediante atuação multi*campus* e multiespacial, predominantemente nas localidades do Distrito Federal e entorno com menor acesso à educação superior pública, com as seguintes competências (...) (DISTRITO FEDERAL, 2021, grifado pelo autor).

Portanto, não se trata de decisão sobre haver ou não ensino a distância, pois essa decisão foi tomada e está expressa na Lei de Criação da Universidade. Trata-se, sim, de estabelecer a forma como se dará o desenvolvimento da modalidade a distância no desenvolvimento dos cursos oferecidos pela UnDF e se ela abrangerá ou não todos os tipos de curso ministrados na Instituição.

A LC 987 não aborda a modalidade a distância em nenhum outro artigo e, assim, dá plena liberdade para que as políticas para as atividades desenvolvidas a distância possam ser estabelecidas, conforme será detalhado no capítulo 3 do presente trabalho.

# EDUCAÇÃO PRESENCIAL, A DISTÂNCIA E HÍBRIDA

## CURSOS PRESENCIAIS

São definidos presenciais os cursos em que professores e alunos desenvolvem as atividades curriculares obrigatórias, normalmente constituídas por disciplinas, no mesmo local e tempo. Esse desenvolvimento se dá nos espaços das salas de aula, nos laboratórios de ensino e, mais raramente, em trabalhos de campo ou em instalações específicas fora da escola. Em outras palavras, nesses cursos, é necessária a presença física de professores e de alunos ao mesmo tempo para que o processo de aprendizagem ocorra.

A presencialidade nesses cursos é obrigatória e de 100% tanto para professores quanto para alunos. Se o professor tem algum tipo de impedimento, há reposição da atividade, já que essa falta acaba impedindo que ela seja realizada. No caso da falta da totalidade dos alunos, normalmente isso também ocorre. As faltas isoladas requerem que o faltoso procure repor os conteúdos perdidos com seus colegas e, na educação superior, normalmente lhe é dada a oportunidade de procurar o professor ou algum apoio pedagógico (monitor, por exemplo) para essas ações. Entretanto, não há abono de faltas, exceto para alguns poucos casos previstos em lei, como gala (casamento, nascimento de filhos), nojo (morte de pai, mãe, cônjuge) ou serviços à nação (militar, eleitoral). Por esse motivo, foi estabelecido um percentual em que as necessidades esporádicas, emergenciais ou imprevistas possam ser contabilizadas e ele é de até 25% na maioria das disciplinas e das instituições. A LDB determina esse percentual para a educação básica, mas deixa a critério das IES esse valor na educação superior, já que, em muitos casos, ele implica efetivamente na realização de 100% da programação.

Com essa tolerância, não há abono de faltas e os famosos atestados médicos, que muitos estudantes trazem para “abonar” suas ausências não devem ter valor para essa tarefa, já que o regimento também prevê que, nos casos em que doenças contagiosas, afastamentos decorrentes de cirurgias, acidentes ou qualquer problema físico ou mental passageiro, mas de duração superior a 15 dias, leve o envolvido a um regime especial, denominado regime de exercícios domiciliares, também utilizado nos casos de licença gestante ou gravidez de risco. Infelizmente, muitos estudantes e professores atribuem os 25% ao “direito à ausência” e acabam, quando necessário, tentando utilizar atestados que estendam esse percentual, o que deve ser esclarecido e evitado.

Assim, a condição para aprovação nos cursos presenciais é atingir uma média de aproveitamento nas avaliações realizadas, normalmente a nota 5,0 (cinco) em uma escala de zero a dez ou um conceito estabelecido no projeto pedagógico dos cursos. No caso das escolas incorporadas à UnDF, os cursos de medicina e de enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúda (ESCS) utilizam conceito (ESCS, 2022); gestão pública possivelmente também, apesar de não ter sido encontrada documentação comprobatória a respeito na página da Escola de Gestão (ESG, 2022); os projetos pedagógicos dos cursos de ciência da computação e sistemas de informação, ainda em construção, está propondo sistema de pontos, com nota 60 (sessenta) para aprovação em escala de 100 pontos (CEBRASPE 2022c), o que deverá ser motivo de discussão para a determinação da forma como se dará a aprovação na Universidade, podendo, entretanto, haver as duas formas: algumas atividades curriculares (ou até cursos), por conceito e outras, por nota. Em termos de frequência, é exigido um mínimo de 75% de presença às atividades programadas. Essas condições, em tese e sem juízo do que isso pode significar, são independentes e ambas devem ser atingidas para que haja aprovação.

## CURSOS A DISTÂNCIA

São definidos, hoje, como cursos a distância, aqueles cursos em que professores e alunos desenvolvem as atividades curriculares obrigatórias, em lugares e em tempos diferentes. Eles, obrigatoriamente, devem prever momentos presenciais, na sede ou nos polos de ensino a distância onde realizam essas atividades, o que é escolhido na seleção para o ingresso no curso. As atividades estão previstas no Art. 4.o do Decreto 9.057, já transcrito antes, mas que tem um aposto grifado abaixo que merece alguma reflexão.

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos**, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso**, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nota-se que tais atividades devem estar previstas no Projeto Pedagógico do Curso e, em nenhum momento, a legislação determina que todas elas devam ser presenciais ou um percentual de participação, como ocorria anteriormente, quando para a aprovação ou para diplomação, o aluno devia ser submetido a um exame (avaliação) presencial e o resultado dessa avaliação deveria “prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância, como definido § 2.o do Art. 4.o, do Decreto 5.622/2005” (BRASIL, 2005).

Percebe-se, portanto, que um curso EaD pode se estruturar em Projeto Pedagógico que preveja avaliações presenciais (que podem ser atividades síncronas desde que desenvolvidas nos polos e sede da IES), o mesmo ocorrendo com as demais atividades previstas, mas que não necessitam ter preponderância sobre as outras avaliações — processuais ou somativas — que venham a ser realizadas.

Além disso, pelo novo marco regulatório, não é explicitada a exigência de que a duração entre um curso a distância e seu similar presencial seja a mesma, apesar de isso constar em algumas DCNs e outros documentos.

De todo o modo, como há exigência de momentos presenciais, a rigor, no Brasil não existe um curso superior EaD que seja 100% a distância. Talvez por esse motivo, foi disseminado e é usual a referência a cursos semipresenciais para definir alguns cursos a distância que têm atividades presenciais em maior grau. Entretanto, essa definição não tem nenhum respaldo legal, já que há determinação de que até 40% de atividades a distância mantenham a denominação do curso como sendo da modalidade presencial. Em outras palavras, com mais de 40% de atividades a distância, as instituições precisam estar credenciadas para a oferta de cursos EaD, o que significa que cursos a distância são aqueles em que mais de 40% das atividades curriculares são desenvolvidas com professores e com alunos em lugares e em tempos diferentes.

Na certificação de conclusão dos cursos realizados a distância, inclusive nos diplomas, não é feita nenhuma menção à modalidade em que o curso se desenvolveu.

## CURSOS HÍBRIDOS

O significado mais conhecido da palavra “híbrido” remete à genética, onde um organismo híbrido é resultado do cruzamento de dois organismos de raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros diferentes e tem, no burro/mula, originários do cruzamento de cavalo/égua com jumenta/jumento, como seu exemplo mais conhecido.

Assim, a rigor, poderíamos utilizar esse conceito para designar os cursos em que ocorre a mistura de atividades presenciais ou a distância em diferentes proporções, de modo que um curso presencial que tivesse alguma atividade EaD dentro dos limites de 1 a 40% ou os cursos EaD com 1 a 59% de atividades presenciais, poderiam ser denominados híbridos. Seriam os já citados semipresenciais não encontrados na legislação, mas na linguagem corrente.

Entretanto, o conceito de ensino híbrido introduzido no Brasil tem sua origem no “Blended Learning” desenvolvido pelo grupo do Prof. Christensen, da Universidade de Harvard, que, em 2007, conforme consta em Cebraspe (2022a), assim definiu o *blended learning*:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência” (CHRISTENSEN; HORN e STAKER, 2013, p.7).

Assim, um curso que tem algumas disciplinas a distância e outras presenciais, não se encaixa corretamente na definição proposta. Além disso, cabe destacar a peculiaridade da língua portuguesa utilizada no Brasil que, via de regra, traduz “*Learning*” por ensino. *E-learning* originou ensino a distância; *blended learning*, ensino híbrido, não valorizando o que efetivamente deveria ser a aprendizagem a distância e a aprendizagem híbrida, já que não se trata de *blended teaching*. E isso não é um problema de língua latina, já que um francês pode dizer: *je peux vous apprendre* (eu posso lhe ensinar), ou *je peux apprendre avec vous* (eu posso aprender com você), considerando que o processo é o mesmo: de aprender. Isso talvez seja efetivamente um vício nacional que pode ser explicado pelo autoritarismo que o ensino ainda apresenta no país, que continua tendo boa parte de seus professores preocupados em lecionar, o que, felizmente, vem perdendo terreno e importância no campo da educação, apesar de ainda gerar polêmicas e problemas. Fica clara nossa posição em prol da aprendizagem no lugar de ensino, já que, na escola, pode haver ensino sem aprendizagem, mas não o contrário.

Assim, segue o trecho do relatório do Cebraspe (2022a) que tratou resumidamente os modelos propostos pelo grupo do Professor Christensen para a aprendizagem híbrida (HORN; STAKER, 2015) e que poderão contribuir para as políticas de EaD da UnDF.

1. **Modelo rotacional:** consiste, como o nome sugere, numa sequência de ações que podem ser realizadas simultaneamente por toda a turma, ou ser realizada em um número de grupos que coincide com o número de atividades que são desenvolvidas de forma subsequente ao longo do período da aula ou do tema.

**a.1. Rotação por estações:** A rotação passa por tipos de atividades diferentes com pesquisa na internet por parte do aluno, por meio de seus próprios celulares, em sala de aula. Por exemplo, a proposta de três formas de abordar um assunto: uma aula expositiva sobre o tema, um estudo dirigido em grupo, uma pesquisa na internet sobre o assunto. Essas atividades podem ser realizadas a partir da divisão da turma em três grupos que as realizam de forma sequencial, fazendo com que o docente tenha um grupo menor de alunos em cada exposição. Outra alternativa é realizar a sequência de atividades com todos os estudantes que as realizam simultaneamente. Em qualquer das situações, deve haver um planejamento do tempo com que cada atividade será feita, que pode não ser o mesmo, mas que deverá garantir que todos os estudantes realizem as três atividades.

**a.2. Laboratório rotacional:** mesma lógica do procedimento anterior, mas com a consulta à internet feita com os alunos no laboratório de informática da instituição.

**a.3. Sala de aula invertida:** a rotação é feita com a parte da internet realizada em casa e o estudo em grupo e a exposição feita em sala de aula, na instituição, com similitude a procedimentos realizados na sala de aula invertida, detalhada mais adiante.

**a.4. Rotação individual:** as diferentes tarefas podem ser realizadas de forma individualizada pelo aluno e consistirão em diferentes trajetórias, estabelecidas pelo professor, com a necessidade de serem feitas tarefas, por exemplo, utilizando três diferentes recursos a critério do estudante, ou decididos a partir de um diagnóstico do professor, que pode contribuir para que alunos com maior dificuldade de interação realizem mais tarefas que requeiram essa interação (exposições, estudos, trabalhos dirigidos, sempre em pequenos grupos), contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de forma mais personalizada.

O primeiro modelo é bastante prático, pois pode utilizar o próprio espaço da sala de aula, mas requer que a instituição tenha uma rede Wi-Fi e que todos os estudantes possuam um celular que seja capaz de realizar as atividades propostas. No segundo, esses problemas desaparecem, mas a IES deve ter estrutura que garanta esse suporte a todos os estudantes. O terceiro pode apresentar o mesmo problema que o primeiro com relação à qualidade do *hardware* dos estudantes em sua casa ou no trabalho, mas garante uma maior liberdade no controle do tempo e da atividade pelo próprio aluno. A destacar a necessidade de um planejamento para cada atividade, permitindo que haja tempo suficiente para a sua realização e, no caso de subdivisão da turma, que a exposição do professor não se revista de um fechamento do tema, já que ela ocorrerá em diferentes momentos para cada grupo. Finalmente, o último modelo é considerado disruptivo, pois tem uma abrangência total, mas pode prescindir de estruturas formais existentes, como o laboratório de informática ou sala de aula por exemplo.

1. **Modelo *flex*:** modelo em que a flexibilidade dos momentos presenciais e a distância se revezam e variam conforme a necessidade expressa no planejamento daquela(s) atividade(s). Por exemplo: a realização de uma dependência em disciplina em que a primeira realização não obteve êxito, desenvolvida de forma presencial. A segunda realização pode ser estruturada predominantemente com atividades a distância e com encontros presenciais esporádicos para dúvidas e/ou avaliações. Com isso, o estudante tem a oportunidade de realizar, de uma outra maneira, os estudos de um conteúdo onde a primeira tentativa não obteve sucesso. Também pode ser utilizado para a realização on-line de exercícios domiciliares, atividades de reforço ou aprofundamento. Em cursos com predominância de atividades EaD, a mesma lógica pode ser aplicada para as dependências, por exemplo, mas agora com momentos presenciais mais frequentes para possibilitar uma segunda forma de aprendizado.
2. **Modelo *à la carte*:** a instituição seleciona uma série de atividades para oferta a distância com encontros presenciais ou vice-versa e oferece como um elenco de disciplinas que o estudante elege, seja em atividades optativas, eletivas, complementares ou até obrigatórias. Quanto maior o “cardápio” de oferta, mais opções terão os estudantes que, eventualmente, prefiram um desenvolvimento da atividade de forma diversa àquela oferecida regularmente.

O modelo *flex* e o modelo *à la carte* podem ser complementares e servir, inclusive, para a oferta de atividades domiciliares ligadas à licença gestante ou a impedimentos diversos causados por motivo de saúde, de trabalho, ou pessoais, que justifiquem que as atividades sejam realizadas dessa forma (CEBRASPE, 2022a, p. 42-43).

Deve-se destacar que a integração entre o momento presencial e o momento a distância é que origina a característica da aprendizagem híbrida e é por isso que ela não pode ser utilizada para definir um curso em que parte das atividades curriculares são totalmente presenciais e em que outra parte ocorre totalmente a distância. Isso também é válido para as disciplinas ou para atividades curriculares: um tópico ser tratado presencialmente e outro a distância não configura o hibridismo que se espera no desenvolvimento integrado dessas estratégias para os temas a serem abordados.

A destacar, finalmente, outra observação constante no já citado relatório do Cebraspe (2022a) sobre o tema e relativo ao conceito de um “*blend* metodológico” para o desenvolvimento das atividades, uma vez que

[...] os estudantes possuem diferentes afinidades e o envolvimento com a aprendizagem é uma condição essencial para que isso ocorra, inclusive no que diz respeito aos aspectos ligados à forma como o hipotálamo seleciona as experiências para a formação da nossa memória (POH; SWENSON e PICARD, 2010; CORTELAZZO et al., 2018; TIEPPO, 2019; CORTELAZZO, 2020) (CEBRASPE, 2022a, p. 44).

Isso significa que, quanto maior a riqueza do “cardápio metodológico” de que se apropria o professor para o desenvolvimento da atividade curricular que é responsável, maiores as chances de sucesso para a aprendizagem de todos os estudantes nela matriculados.

Convém, ainda, destacar que, apesar de muitos autores classificarem o “ensino híbrido” como uma metodologia ativa de aprendizagem, isso está errado a rigor, já que ensino presencial e a distância são formas de desenvolvimento dos cursos e, quando mescladas, originam diferentes densidades de ensino híbrido que, por consequência, também é uma forma de desenvolvimento das atividades, apesar de geralmente ser desenvolvido a partir das MAA, já que implica em espaço on-line para que o aluno realize suas buscas sobre o tema ou faça outras atividades propostas.

## CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A LDB possibilitou a oferta de Educação a Distância no ensino escolar brasileiro e isso foi sendo gradativamente implementado e implantado pelas IES do país a partir de sua sanção, mas sem a existência de um marco regulatório detalhado para a oferta e, conforme já salientado, com resistências em menor ou maior grau por parte da comunidade acadêmica. Isso fez com que houvesse um crescimento inicial mais tímido dessa modalidade, conforme mostram os dados do Censo da Educação Superior a partir do ano de 2000.

Entretanto, o aumento da oferta não diminuiu o debate considerando prós e contras da nova forma de desenvolvimento dos cursos, especialmente na educação superior, já que foi permitida apenas para as Instituições que já desenvolviam um dado curso presencialmente. Essa situação só foi mudada formalmente a partir de 2017, quando o Decreto 9.057 possibilitou a criação de Instituições para desenvolvimento exclusivo da modalidade a distância (BRASIL, 2017a).

É inegável que o barateamento do custo levou à popularização dos microcomputadores e ao acesso mais amplo às novas tecnologias de informação e de comunicação, com novo marco democratizante em 2006 com o lançamento do *smartphone* (RASQUILHA e VERAS, 2019). Entretanto, a qualidade da conexão e dos equipamentos, no que diz respeito à sua capacidade de processamento para *softwares* mais robustos, ainda faz com que haja um limite socioeconômico marcante entre os diferentes usuários, dificultando a utilização irrestrita de tecnologias no ensino especialmente em países como o Brasil, onde as diferenças socioeconômicas são acentuadas e, apesar da conectividade existir, ela se faz principalmente por meio de celulares que, em muitos casos, não possuem memória suficiente para permitir o pleno desenvolvimento das atividades, ou ainda estão em locais sem cobertura da rede, o que também dificulta o uso de microcomputadores (FREIRE, 2020).

Há várias associações de classe e conselhos que não reconhecem ou recomendam que as formações se deem em cursos presenciais. Vários documentos da Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), por exemplo, discutem a necessidade da formação inicial de professores se dar em universidades e em cursos presenciais (ANFOPE, 2021), o que não vem ocorrendo majoritariamente, ainda que constasse essa tentativa nas DCN aprovadas em 2015, no § 3.o de seu Art. 9.o (CNE, 2015), o que foi retirado da nova norma, de 2019 (CNE, 2019). A Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, também restringe a formação do bacharel em direito para cursos presenciais e encaminhou, em dezembro de 2021, pedido de sobrestamento dos processos visando à abertura de cursos de direito a distância, por 180 dias, para que um grupo de trabalho possa estabelecer um marco específico para essa formação (OAB, 2021). Normalmente, como nos dois casos citados, a argumentação é baseada no excesso de oferta, com uma indesejada massificação e precarização da formação oferecida, além da impossibilidade do acesso de estudantes vulneráveis socioeconomicamente e de locais sem cobertura de internet.

Em contrapartida, Oliveira (2012) destaca o papel da EaD lembrando que a expansão da formação universitária de todo o país beneficia, principalmente, os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, o que democratiza o acesso ao ensino superior quebrando barreiras geográficas. Do mesmo modo, a criação de mais cursos à medida que as tecnologias telemáticas se expandem, gera mais possibilidades de formação para um maior número de pessoas (BARROS, 2015).

Discussões em defesa ou crítica à parte, o ensino a distância foi se consolidando no país e, hoje, representa mais de 35% das matrículas da educação superior brasileira, o que justifica a preocupação do legislador do DF em prever a sua utilização na UnDF, especialmente por conta de uma abrangência populacional que extrapola os limites geográficos do DF com a constituição da RIDE. Por isso, será feita uma rápida análise de sua expansão e consolidação no Brasil, como forma de subsidiar as propostas de políticas educacionais da UnDF que contemplem essa modalidade e como determina a LC n. 987 que criou a Universidade do Distrito Federal em 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

### A EXPANSÃO DA EAD NO PAÍS

Conforme salientado, a EaD foi sendo implantada com resistência de diferentes naturezas e, talvez, o maior motivo disso seja a sua organização com o olhar estruturado nas regras da educação presencial, pelo qual todos passamos e conhecemos.

No início, a modalidade foi utilizada para suprir problemas emergenciais: formação de professores já em exercício para que sua titulação em nível superior fosse obtida; programas especiais para a formação em localidades mais isoladas do país etc. Esses programas deram picos de ingressantes e de matriculados, mas enquanto programas especiais, não serviram para referenciar a modalidade de uma forma isenta, pois, em geral, envolviam a formação de pessoas já no exercício da profissão.

Com o término, ou diminuição, das necessidades emergenciais, e até simultaneamente, alguns cursos passaram a ser ofertados na modalidade a distância, especialmente em formações onde a necessidade de práticas laboratoriais ou de equipamentos específicos eram menores. Por isso, é na área de saúde em que ainda existe, proporcionalmente, a maior oferta de cursos presenciais.

Em paralelo, pouco se sabia sobre os egressos desses cursos, já que as informações sobre desempenho e sobre inserção profissional eram dificultadas pela falta de explicitação nos diplomas (o que é plenamente justificado) ou pela divulgação dos resultados totais para as duas modalidades, já que para uma IES oferecer EaD, tinha a necessidade anterior de oferecer o ensino presencial. Para realizar algum tipo de pesquisa, era necessária autorização específica para acesso aos microdados do Inep sobre o ENADE, pois essa informação não era aberta, o que só passou a ocorrer a partir de 2015.

Desse modo, nos primeiros quatro a seis anos de oferta de EaD, havia muita influência dos programas especiais citados que, em um ano, colocavam 10 mil ingressantes e, no ano seguinte, nenhum. Com o tempo, entretanto, e como já foi salientado, o número de ingressantes em cursos regulares passou a se impor frente ao de programas específicos e a modalidade passou a ser cada vez mais representativa.

Para ilustrar um pouco esse movimento, foram pesquisados os dados sobre vagas oferecidas, ingressos, matriculados e concluintes em cursos EaD no país em 2004 e 2020, o que representa os últimos 17 anos de informação disponível a partir do Censo da Educação Superior do INEP (INEP, 2022).

Os resultados estão dispostos na Tabela 2.1 que mostra a quantidade e o percentual desses valores levantados pelo censo da educação superior para cursos presenciais e a distância, discriminando os valores para Instituições públicas e privadas de ensino. Fica evidente que o ingresso em cursos EaD teve um crescimento sensivelmente maior do que os presenciais. No período, a oferta de vagas EaD cresceu 57 vezes, enquanto que a de cursos presenciais, apenas 1,7 vezes. Em 2004, o ingresso em EaD representava menos de 2% do total e esse valor foi superior a 54% dezessete anos depois, em 2020. O crescimento de quase 72 vezes o número de ingressantes de EaD (aumento de 7.075%) contrasta com aquele de 1,4 vezes da modalidade presencial (aumento de 38%) no mesmo período. Também chama a atenção que, nesse mesmo período, os ingressos em IES públicas representavam 3,8% do total em 2004 e, em 2020, elas tinham 90,6% de seus ingressantes em cursos presenciais (9,4% EaD) ou, ainda, um aumento de 150%, enquanto as privadas, que tiveram 1,8% dos ingressantes em cursos EaD e 98,2% em cursos presenciais em 2004, tiveram valores de 62,1% e 37,9% respectivamente, em 2020, o que significa que, nesse ano, mais da metade dos ingressantes em IES privadas foram realizar sua formação em cursos desenvolvidos a distância e que o aumento da modalidade correspondeu a 3.350%.

Tabela 2.1. Vagas, Ingressos, Matrículas e Concluintes em cursos presenciais ou a distância em 2004 e 2019 no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo 2004 e 2020 (INEP, 2022)

Percebe-se claramente que o crescimento da EaD em relação à modalidade presencial, foi significativo nos 4 indicadores utilizados. Essa modalidade de ensino representava, em 2004, pouco mais de 7,23% das vagas oferecidas, considerando-se que, nas IES privadas, esses valores são sempre muito maiores do que a capacidade de preenchimento e, em 2020, esse valor foi de 72%. Mesmo nas IES públicas, a oferta de vagas EaD já se aproxima de 18% e, nas privadas, praticamente 75% ou 3 em cada 4 vagas oferecidas (Tabela 2.1).

Outra diferença significativa é a participação do setor público na oferta de vagas: em 2004 era de 3,3% e, em 2020, de 1,2%, mostrando que o crescimento que apresentou na oferta de vagas no período não foi suficiente nem para garantir a mesma participação percentual que tinha em 2004. Com os ingressos, parâmetro mais realista, a participação pública na EaD era de 19% em 2004, passando para 2,5% em 2019 nos cursos EaD e nos cursos presenciais, um percentual de 9,4% dos ingressantes em 2004 e de 29,1% em 2020. Esses valores podem estar contaminados pela oferta de programas especiais desenvolvidos a distância pelas IES públicas em 2004, mas não deixa de ser muito significativo o baixo crescimento da oferta pelo setor público; nas matrículas, 60,4% em 2004, muito provavelmente confirmando a influência dos programas especiais, e de 5,1% em 2019, o que pode ser obtido a partir dos dados apresentados na Tabela 2.1.

O maior aumento da EaD nas Instituições privadas não significa, obrigatoriamente, que não haja resistência por parte de muitos professores dessas instituições a essa modalidade de desenvolvimento, já que a abertura de vagas, que nas IES públicas é uma decisão colegiada, não passa pela consulta da comunidade acadêmica nas IES privadas, o que, de certa forma, contribui para a diminuição da resistência, em função da prática pedagógica em cursos das duas modalidades.

Os valores para matriculados e concluintes também cresceu, mas em proporções menores. Isso pode ter duas explicações não excludentes: um ingresso crescente e, portanto, a soma dos matriculados ainda não atingiu os níveis obtidos pelos ingressantes, mas isso ocorrerá quando a oferta se estabilizar (se se estabilizar). O mesmo para os concluintes, que representam os ingressantes de quatro a seis anos antes, quando havia menos vagas ofertadas e muitos estudantes podem ainda estar realizando a formação em um tempo maior do que o previsto ou sugerido. O outro fator que afeta essas quantidades é a evasão, que sabidamente é um problema no ensino superior e, ainda mais acentuado, nos cursos desenvolvidos a distância.

Outra característica quantitativa é a forte concentração de matriculados em um número pequeno de instituições conforme já salientado no rápido histórico do item 1.2. A partir de 2015, o INEP passou a divulgar separadamente o resultado do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) para concluintes de cursos presenciais e de cursos EaD. Trabalho de Bielschowsky (2018a), com participantes de 2015 e 2016, mostram que as cinco IES que mais ofertavam EaD representavam 58% dos concluintes nesses dois exames e, as demais 96 IES, os outros 42%. Se consideradas as 20 IES com mais de 10 mil alunos, apenas uma (a 20.a) era pública e todas as demais tinham natureza jurídica privada e juntas, elas representam 84% dos egressos, enquanto as outras 81, os 16% restantes (BIELSCHOWSKY, 2018a).

Trabalho de Cortelazzo e Elisei (2022) também mostra que, em 2015, a mediana de egressos por IES para cursos EaD era 41,5 e a IES com mais egressos apresentava 10.059 alunos, ou 242,4 vezes mais. Em 2016, esse valor foi bem menor, mas chegou a 98,5 vezes mais para a IES de maior número de concluintes (5.863) em relação à mediana (59,5) e, em 2017, novamente uma mediana de 39,5 e um valor de 10.979 estudantes para a de maior valor ou quase 278 vezes mais. Os autores acreditam que a menor diferença em 2016 se deve ao fato de, nesse ano, existir um número significativamente menor de Instituições com oferta de EaD (51 apenas, contra 353 em 2015 e 493 em 2017), o que pode estar relacionado à área que realizou exame nesse ano, formada pelos cursos da saúde majoritariamente, o que dificulta a oferta de vagas nessa modalidade (CORTELAZZO; ELISEI, 2022).

O ENADE foi implantado em 2004, a partir da Lei n. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Com periodicidade trienal, foi sendo implantado de forma gradativa e sofreu inúmeras modificações, com destaque para: a) de prova amostral para prova censitária, a partir de 2009; b) de prova para ingressantes e concluintes, para apenas prova para concluintes, computando-se a nota do ENEM para ingressantes; c) de resultados por curso e instituição, para resultados por curso, instituição e modalidade (presencial ou a distância), a partir de 2015 (CORTELAZZO, PIVA E RODRIGUES, 2021). Entretanto, desde sua criação, em 2004, sua periodicidade foi trienal para um dado curso, o que levou ao estabelecimento de ciclos trienais de avaliação, explicitados na Portaria Normativa MEC n. 840 (MEC, 2018):

Art. 40. O Enade será realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal, considerando as seguintes referências:

I – Ciclo I:

a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Engenharias e áreas afins;

b) Cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo; e

c) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

II – Ciclo II:

a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e áreas afins;

b) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e áreas afins, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;

c) Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e

d) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

III – Ciclo III:

a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; e

b) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

§ 1.o Compete ao Inep indicar a relação das áreas de avaliação que compõem o calendário anual de provas do Enade.

§ 2.o A relação de que trata o § 1.o será analisada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior — Conaes, que poderá complementar ou alterar a referida relação, considerando critérios como a abrangência da oferta e a quantidade de estudantes matriculados, com base no ciclo avaliativo trienal.

§ 3.o A Conaes encaminhará ao Ministro de Estado da Educação para publicação. (MEC, 2018).

Como a discriminação dos resultados entre cursos presenciais e a distância foi iniciada em 2015 pelo INEP, em 2017 foi completado um ciclo avaliativo com essas informações, abrangendo todas as áreas formativas que realizam o Exame. Entretanto, a pandemia da COVID-19 acabou contribuindo para a interrupção dessa série de resultados que completaria seu segundo ciclo em 2020, ano em que o exame não foi realizado em função do isolamento social decorrente da pandemia, já que até essa data não havia nenhuma medida farmacológica de combate, obrigando as ações de isolamento a continuarem sendo, em conjunto com o uso de máscaras, as duas principais formas de combate.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUALIDADE DOS CURSOS EAD EM RELAÇÃO AOS PRESENCIAIS

Essa comparação entre a qualidade das duas formas de desenvolvimento dos cursos é bastante difícil de ser realizada, já que o conceito de qualidade em educação é polissêmico.

Apesar disso, o ENADE tem referenciado algumas reflexões e mostrado tendências, já que, além dele ser um exame comparativo entre os egressos de um dado curso, com questões gerais e específicas àquela formação elaboradas por profissionais da área e baseadas nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais, tem um questionário socioeconômico que permite correlações muito interessantes e, se não precisas, que pelo menos apontam e sugerem caminhos e indícios sobre a realidade dos cursos. Além disso, conforme salientado por Cortelazzo, Piva e Rodrigues (2021) em trabalho sobre os cursos presenciais da área da computação:

Os resultados revelaram que no Curso de Ciência da Computação, há 20 Instituições que obtiveram conceitos 4 ou 5 em todos os exames realizados, sendo 18 públicas e 2 privadas. Destaque-se que dentre estas, três universidades públicas federais (Minas Gerais, Viçosa e Rio Grande do Sul) obtiveram conceito 5 nas 5 edições. Para o curso de Sistemas de Informação, encontramos 6 cursos com os conceitos acima da média em todos os exames, sendo 3 de IES públicas e 3 de IES privadas. Dentre elas, o destaque cabe ao *campus* de Bauru-SP da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com 5 conceitos máximos. Finalmente, há 4 IES que obtiveram conceitos 4 ou 5 no curso de ADS, todas elas públicas estaduais sendo que nenhuma obteve o conceito máximo em todas as edições do exame (CORTELAZZO; PIVA JR.; RODRIGUES, 2021, p. 874).

Percebe-se que há uma coerência de resultados que vai se consolidando ao longo das edições do exame, ainda que as provas não sejam comparáveis uma a uma. Além disso, esses resultados podem ser refinados, a partir da relação das notas de desempenho em função das condições socioeconômicas dos egressos, do tipo de escola, da escolaridade dos pais etc., já que essas informações constam dos microdados disponibilizados e que, desde 2015, separam também as duas modalidades.

Obviamente, o resultado sem nenhuma análise têm servido tão somente para aquelas IES que, quando possível, utilizam esses valores para se promoverem e mostrarem o seu diferencial para futuros clientes, ora utilizando a nota do Exame ora seu índice geral de cursos (IGC,) ora o conceito preliminar de curso (CPC), contribuindo, inclusive, para aumentar a confusão com relação ao significado desses índices, normalmente omitidos e incentivando ranqueamentos que não são desejáveis, até por conta do fato de que os exames são comparativos, o que não significa, obrigatoriamente, que uma IES nota 5 só tenha egressos com todos os conhecimentos necessários para o desempenho profissional, ou que, em uma IES, nota 1 não haja nenhum profissional qualificado. De todo o modo, são indicadores que merecem ser analisados.

Segundo Bertolin (2021), quando se refere à comparação do desempenho de egressos de cursos presenciais ou EaD com o uso do Enade, tem-se que:

Nesse sentido, no caso da comparação de desempenho entre diferentes modalidades de ensino no Enade, por exemplo, para se realizar uma avaliação mais justa, é fundamental analisar a performance dos estudantes dos cursos EaD e presencial que estão nas mesmas faixas de nível socioeconômico e cultural (BERTOLIN, 2021, p. 6).

O autor realizou essa análise para três cursos que tiveram a maior quantidade de participantes no Exame em 2015, 2016 e 2017 e associou a forma de desenvolvimento presencial ou EaD com diferentes subgrupos de *backgrounds* e o desempenho no Exame. Chegou à conclusão que a modalidade afeta mais o desempenho do que os demais parâmetros usados e a presencial determina, em geral, melhor desempenho do que a distância. Isso ocorreu mesmo quando inverteu a lógica dos *backgrounds*, por exemplo, analisando o subgrupo de pessoas que trabalham e que fizeram curso presencial, pois mostrou que ele teve melhor desempenho do que o subgrupo de egressos que só haviam estudam enquanto faziam o curso EaD (BERTOLIN, 2021).

Em trabalho que analisa os resultados do Enade para cursos EaD, Bielschowsky (2018b) faz críticas aos indicadores que são usados pelo INEP inicialmente para cursos presenciais e agora também para cursos a distância. Segundo o autor:

[...] mostramos que o Conceito Provisório de Curso (CPC) e o Conceito Geral de Cursos (CGC) não são minimamente adequados para auferir cursos de EaD, sinteticamente por dois motivos principais:

i. 30% do peso do Conceito Provisório de Curso refere-se a qualificação e regime de trabalho dos professores (7,5% para proporção de mestres, 15% para proporção de Doutores e 7,5% para regime de trabalho). Não leva em conta, portanto, a qualificação dos tutores nem a relação professor e tutor/aluno. Ademais, a média da relação aluno/professor das cinco IES com maior oferta é de 199, contra 45 alunos por professor das demais IES que oferecem EaD. Chegamos a encontrar cursos de EaD com mais de 400 alunos por professor.

ii. 35% do peso do CPC refere-se ao Indicador de Diferença entre os Desempenhos (IDD). Mostramos que o IDD não funciona para resultados do Enade inferiores a 1,945, que correspondem aos conceitos Enade discretos 1 e 2 (BIELSCHOWSKY, 2018b).

Em artigo do mesmo ano, o autor mostra que as cinco IES com maior número de egressos, e que respondem por 58% do total de alunos, tiveram um desempenho médio muito menor que as demais tanto em 2015, quando os valores da média ponderada do Enade contínuo dessas IES foi 1,65 ± 0,04 e das demais, 2,38 ± 0,58, quanto em 2016, com valores de 1,35 ± 0,06 e 2,08 ± 0,40 (BIELSCHOWSKY, 2018a). O autor chama a atenção sobre o desvio padrão, muito menor nessas IES, mostrando que eles são compostos por resultados mais próximos e sem variações expressivas entre elas. Conclui associando que a qualidade diminui naqueles cursos que têm um número elevado de alunos, ponderando que isso, normalmente, contribui para a existência de milhares de polos e uma sobrecarga de professores em relação aos estudantes que estariam sob sua responsabilidade.

Cortelazzo, Piva Jr. e Rodrigues (2019) analisaram o desempenho no ENADE de egressos de cursos superiores de tecnologia (CST), que vêm apresentando grande quantidade de matriculados em cursos EaD. Fizeram uma série de comparações, não apenas entre o conjunto de escolas presenciais e a distância, mas também apenas nas escolas EaD que ofereciam o mesmo curso presencial, nas escolas que só ofereceram EaD, nas IES públicas e privadas. Os resultados, que envolvem 18 diferentes graduações tecnológicas (10 em 2015, 4 em 2016 e 4 em 2017) abrange mais de 87 mil inscritos de cursos presenciais e mais de 52 mil de cursos EaD. Em linhas gerais, podem ser assim resumidos:

* O percentual de inscritos presentes no exame é, em média, maior para cursos presenciais (77% de presenças) do que para cursos EaD (69%);
* A mediana de idade nos cursos presenciais varia de 23 a 30 anos; em cursos EaD, de 30 a 39 anos. E as medianas de idade nesses cursos é 26 anos para os presenciais e de 33,5 para EaD;
* A comparação de desempenho mostra que, dos 18 cursos analisados, estatisticamente (p < 0,05), dez não têm diferenças, sete são maiores para cursos presenciais e um é maior para curso EaD;
* Houve pouca oferta de Cursos Superiores de Tecnologia públicos a distância no período (apenas sete cursos dentre os 18, e dois deles, com menos de cinco concluintes). No desempenho dos cinco cursos analisados estatisticamente (p < 0,05), dois tem valores sem diferenças significativas e três são maiores para cursos presenciais;
* Dentre as IES privadas, a análise estatística mostrou nove cursos com desempenho sem diferença significativa, cinco cursos presenciais com maior desempenho e quatro cursos EaD com maior desempenho; e
* Finalmente, a comparação IES pública com IES privada revela 17 valores de desempenho maior e um igual para cursos presenciais e quatro valores maiores e um igual para cursos a distância (CORTELAZZO, PIVA Jr. e RODRIGUES, 2019).

Percebe-se que há uma enorme complexidade na análise e com certeza outros refinamentos deverão ser realizados. Entretanto, há um maior desempenho dos egressos das IES públicas com relação às privadas, o que já era conhecido após a divulgação dos resultados do Exame e agora confirmado ser independente da modalidade. Apesar disso, parece que as IES públicas não conseguiram obter o mesmo desempenho entre cursos de mesma natureza quando presenciais ou a distância, o que fica um pouco prejudicado pela baixa oferta de CST a distância nas escolas com essa natureza jurídica.

Entretanto, estudos posteriores (CORTELAZZO e ELISEI, 2022) mostraram que essa tendência também é observada em bacharelados e licenciaturas, com o refinamento de serem comparados os desempenhos de egressos nesses cursos da mesma Instituição. No caso de públicas, nos três anos já citados (2015 a 2017), 82 cursos tiveram médias com valores maiores para cursos presenciais e 11 para cursos EaD. Nas privadas, esses valores foram praticamente iguais, com 81 cursos com valores maiores e 76, menores. Os autores também relatam desempenho menor para cursos muito numerosos, confirmando os resultados de Bielschowsky (2018a; b) e fazem uma série de considerações sobre o significado dos resultados obtidos (CORTELAZZO e ELISEI, 2022).

Finalmente, quando se compara o desempenho médio dos cursos presenciais e a distância ministrados pela mesma IES ou IES apenas com curso EaD, os autores obtiveram os seguintes resultados:

* Nos três anos, o desempenho médio dos cursos públicos presenciais foi superior aos cursos EaD;
* O desempenho médio dos cursos privados presenciais em 2015 e 2017 não apresentou diferença significativa com o dos cursos a distância das mesmas IES e também não houve diferença quando esses valores são comparados com IES privadas que oferecem apenas EaD. Em 2016, os egressos presenciais tiveram desempenho maior que EaD das mesmas escolas e estes foram maiores que das IES que só ofertaram EaD;
* Em todos os anos, o desempenho médio dos cursos públicos presenciais foi superior ao dos cursos presenciais privados;
* Em todos os anos, o desempenho médio dos cursos públicos a distância não teve diferença significativa com aquele dos cursos privados a distância, apesar dos resultados numéricos serem um pouco superiores (CORTELAZZO e ELISEI, 2022, p. 224).

Obviamente não temos a pretensão de aferir ou de comparar a qualidade dos cursos apenas com essa variável de desempenho. Entretanto, merece destaque o fato de haver melhor desempenho de egressos de cursos presenciais quando comparados aos egressos da EaD da mesma IES pública que oferta as duas modalidades. Outro destaque é a falta dessa diferença significativa para as IES privadas. E ainda mais intrigante é o fato da média do desempenho de cursos EaD das IES públicas ser apenas numericamente superior, mas não apresentar diferenças significativas à média daqueles de IES privadas.

Essas especulações nos levam a uma outra: qual é o fator que normalmente é atribuído ao melhor desempenho das IES públicas em relação às privadas? A formação e a atuação do seu corpo docente que, via de regra, apresentam maior titulação (e, com isso, maior domínio do ferramental metodológico da produção de conhecimento naquela área) e, talvez ainda mais importante, são contratados em regime integral de dedicação, o que permite uma maior interação com os estudantes extraclasse e o desenvolvimento de pesquisa que acaba por envolver ou por refletir na formação ministrada. Talvez isso possa sugerir o porquê de seus cursos EaD terem um desempenho menor, já que falta esse contato, o que é reforçado pelo fato de isso não existir na maior parte das IES privadas, nem em seus cursos presenciais, nem tampouco nos desenvolvidos a distância, igualando a média dos desempenhos.

Seria tranquilo se fosse tão simplista quanto desenhado antes, já que. apenas para citar um fator, o pertencimento do aluno que se depara com essas características é maior no primeiro caso (IES pública presencial). Entretanto, pode ser importante para a administração da UnDF refletir sobre o assunto e elaborar seus projetos pedagógicos de cursos a distância, com uma interatividade presencial maior do que simplesmente a realização de provas ao final de cada período letivo, o que será tratado no próximo capítulo.

Infelizmente, em decorrência da pandemia, o ENADE 2020 foi adiado, o que poderá gerar alguns prejuízos na análise desse segundo ciclo avaliativo com discriminação entre egressos de cursos presenciais e a distância. Além disso, espera-se, que na educação pós-pandemia, a oferta de atividades EaD aumente, com maior utilização de cursos híbridos, o que vai dificultar uma divisão mais estanque do que se trata de um curso presencial e um curso a distância.

De todo modo, fica o registro de que resultados que vêm sendo obtidos pelo grupo de professores que trabalha o tema e no qual contribuímos, tem revelado que uma instituição com muitos egressos de baixo desempenho também tende a apresentar baixo desempenho de seus egressos de cursos presenciais, o que parece voltar à questão da quantidade de polos e para o projeto pedagógico dos cursos oferecidos, aí incluída a matriz curricular, corpo docente e outras variáveis que se encontram nas duas modalidades.

# POLÍTICAS PARA ENSINO A DISTÂNCIA NA UnDF

A proposta de organização pedagógica da UnDF é a do desenvolvimento de cursos a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) o que significa que haverá, obrigatoriamente, uma série de atividades a distância nas matrizes curriculares de seus cursos. Esse hibridismo intrínseco a essa escolha metodológica deixa comprometidas as definições mais tradicionais de ensino presencial e de ensino a distância aqui já abordadas. Assim, pode-se dizer que a UnDF terá apenas cursos híbridos, com diferentes densidades de presencialidade ou de EaD. Isso facilita o trânsito dos alunos entre as ofertas de atividades em função de sua maior ou menor disponibilidade formal de tempo nos horários estabelecidos e dificulta uma classificação precisa dos cursos desenvolvidos, como cursos presenciais e cursos a distância.

Deste modo, propõe-se duas estratégias de desenvolvimento dos cursos da Instituição e a discussão que se segue deverá compor uma orientação geral para a organização de todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Instituição, juntamente com a organização curricular (CEBRASPE, 2022a) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), cujas políticas para o ensino também estão propostas (CEBRASPE, 2022b).

## CURSOS COM DISPONIBILIDADE SEMANAL DO ESTUDANTE (PREVALÊNCIA PRESENCIAL, CURSOS SEQUENCIAIS E DE GRADUAÇÃO)

Poderiam ser definidos como sendo os cursos estruturados de modo a desenvolver atividades presenciais em pelo menos quatro dos seis dias letivos que formam a semana (segunda a sábado).

O desenvolvimento desses cursos seria realizado nos diferentes *campus* da UnDF no Distrito Federal. Nele, as atividades curriculares seriam desenvolvidas com parte de sua carga horária presencial e parte a distância, para uso da internet e estudos individuais onde o estudante mantivesse o controle do momento em que realizará a atividade on-line nos espaços semanais livres, conforme características do ensino híbrido.

Essa estruturação deve ser prevista no Projeto Pedagógico do Curso que deverá, preferencialmente, estabelecer o percentual das atividades a distância, ainda que, para cada período letivo e, nesse caso, deixar para que o planejamento do semestre e os planos de estudos das atividades façam seu detalhamento.

De todo o modo, essa forma de desenvolvimento seria considerada “legalmente” um curso presencial, já que a proposta envolve um a dois dias de atividades não presenciais em um total de seis dias (o que originaria no máximo 33,3%) para as atividades a distância, o que não configura curso EaD com necessidade de credenciamento junto ao MEC conforme comentado anteriormente.

### QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E DE INGRESSO

Para o ingresso, o estudante se inscreve no processo seletivo para o curso e terá que ter disponível o período do dia correspondente ao desenvolvimento das atividades do curso, sejam elas diurnas (podendo ser matutinas e/ou vespertinas) ou noturnas.

Essa disponibilidade de presença configura a estrutura e o desenvolvimento de todas as atividades curriculares, aí incluídas as orientações e desenvolvimento dos projetos, estágios etc. e pode dar conta da carga horária de 400 horas, mesmo em cursos noturnos, com quatro períodos de 50 minutos cada, conforme já mostrado anteriormente (CEBRASPE, 2022a).

Por exemplo, oferta de 192 vagas (quatro salas com 48 alunos cada) em Bacharelado Interdisciplinar no período noturno, com atividades presenciais de segunda a sexta-feira das 19h às 22h30min em um dado campus da UnDF.

Essa oferta, no caso dos primeiros cursos na área de computação, também deverá ser pensada de modo a permitir que o maior número possível de estudantes possa se matricular e isso, de certa forma, remete à necessidade da oferta se dar em local de fácil acesso, o que, normalmente, ocorre em regiões mais centrais. Essa localização, entretanto, vai de encontro à estruturação de uma atuação multicampus e multicultural expressa na lei de criação da universidade (DISTRITO FEDERAL, 2021), mas vai permitir uma otimização importante de recursos, já que a infraestrutura física para laboratórios didáticos e de pesquisa, e salas específicas para uma mesma área, podem ser partilhadas e, assim, otimizadas. Além disso, deverá existir o incentivo à participação cultural que possibilite a interação dos diferentes campus e não a oferta de todos os cursos em todos eles.

Essa ideia pode ser muito facilitada se houver um dia da semana, preferencialmente não sendo segunda ou sexta-feira, para que atividades culturais e a distância se realizem, permitindo a necessária convivência entre os estudantes dos diferentes cursos da Instituição, o que, se colocados nos extremos da semana, pode levar a alunos de outras localidades a estenderem o tempo de visita a seus familiares.

Ainda assim, o problema da locomoção, especialmente se o campus se situar num extremo da cidade e o estudante residir no entorno do extremo oposto, deverá ser motivo de preocupação e de estudos para viabilizar esses locais aqui chamados de “fácil acesso”.

A destacar, por oportuno, que as certificações anteriores ao Bacharelado Interdisciplinar corresponderão a certificados de cursos sequenciais, cuja nomenclatura e duração deverão estar explicitadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

### DETALHES DO DESENVOLVIMENTO

Após o ingresso, o aluno terá o necessário acolhimento, que deverá ocorrer na primeira semana de atividades, quando receberá todas as informações sobre o curso, a instituição e as possibilidades oferecidas.

A parte das atividades EaD, integradas com a parte presencial, serão feitas no(s) dia(s) da semana sem previsão de atividade presencial e nos finais de semana, a critério, conveniência e disponibilidade do estudante e, caso em grupo, dos demais componentes.

É importante que seja utilizada a estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a deposição das atividades programadas, bem como eventuais discussões que ocorram fora do horário previsto para as atividades em sala de aula. Do mesmo modo, deverão existir avaliações processuais ao longo de todo o semestre, garantindo que se tenha um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento do aluno ao longo do período.

Quando se tem o uso de metodologias ativas de aprendizagem, a avaliação processual toma importância vital e isso será detalhado em relatório específico sobre o tema.

É importante, ainda, lembrar que o uso de projetos como meio de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes obriga à utilização de outras metodologias ativas de aprendizagem que deverão ser definidas pelo professor de cada atividade curricular de modo a permitir que isso ocorra com a necessária diversidade e eficiência.

Ao longo do curso, serão abertas vagas para transferência interna que permitirão uma relocação dos estudantes para preenchimento de turmas que apresentem vagas remanescentes. Dentro do período de integralização permitido, o estudante fará jus às certificações intermediárias previstas e, ao final do 1.o ciclo definido (três anos), o diploma de Bacharel em (nome da área interdisciplinar em que ocorreu a formação), conforme definido nas políticas para o ensino de graduação e pós-graduação (CEBRASPE, 2022b).

## CURSOS COM DISPONIBILIDADE MAIS RESTRITA DO ESTUDANTE (PREVALÊNCIA DE EAD, CURSOS SEQUENCIAIS E DE GRADUAÇÃO)

São os cursos estruturados com atividades presenciais em, no máximo, dois dos seis dias letivos que formam a semana. Esse desenvolvimento pode contemplar atividades curriculares que possuam maior tempo longe da escola, a distância, e prever, preferencialmente, apenas um momento semanal presencial — mas com possibilidade de dois, desde que explicitado no Projeto Pedagógico e no edital do processo seletivo de ingresso, seja ele SiSU ou não.

Esse tipo de estrutura é desenvolvido por várias instituições que oferecem cursos na modalidade a distância pelo país, com destaque para a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) que mantém encontros semanais para avaliações, dúvidas discutidas entre os alunos, e discussão do projeto integrador daquele período.

### QUESTÕES ADMINISTRATIVAS E DE INGRESSO

O estudante teria encontros presenciais no polo durante o período e o dia da semana escolhidos na turma do processo seletivo em que se inscreveu e foi aprovado. Os encontros teriam a mediação de um tutor para cada turma. Por exemplo: oferta de 192 vagas em Bacharelado Interdisciplinar no período noturno, sendo: Turma A: 48 vagas com encontros semanais na segunda-feira, polo DF-Sul; Turma B: 48 vagas com encontros semanais na terça-feira, polo DF-Norte; Turma C: 48 vagas com encontros semanais na quarta-feira, polo DF-Leste; Turma D: 48 vagas com encontros semanais na quinta-feira, polo DF-Oeste.

Ao ser aprovado — e é interessante poder prever várias opções —, o estudante sabe que terá aquele dia da semana escolhido para o desenvolvimento de atividades presenciais em que sua turma não apenas se encontrará, como também realizará atividades em grupo e em atividades culturais, criando, assim, um ambiente propício à troca de experiências, de estabelecimento do “currículo paralelo”, de convivência e de pertencimento.

No caso da oferta de cursos do 2.o ciclo após a conclusão do 1.o ciclo de estudos, com as mesmas condições de desenvolvimento (prevalência EaD), o projeto pedagógico do Bacharelado deverá prever a forma como se dará o preenchimento das vagas dessas formações, bem como os tipos possíveis de oferta, já explicitados no processo seletivo. Caso a oferta de cursos de 2.o ciclo esteja prevista apenas em turmas com atividade presencial majoritária, deverá haver o estabelecimento de critérios para a ocupação dessas vagas e o pleno esclarecimento do fato no processo seletivo.

### DETALHES DO DESENVOLVIMENTO

Após o ingresso, o aluno terá o necessário acolhimento, que poderá ser iniciado no encontro presencial semanal e receberá, também, todas as informações sobre o curso, sobre a instituição e sobre as possibilidades oferecidas.

É importante que seja prevista uma sistemática rígida das atividades semanais, especialmente a data da entrega de eventuais tarefas — ou pequenas avaliações acerca do conteúdo desenvolvido na semana e que pode ser realizada on-line e cujo gabarito deverá ser disponibilizado no dia seguinte ao prazo máximo de entrega.

Uma forma de garantir o funcionamento harmonioso das atividades é o estabelecimento do dia máximo para a entrega das atividades e a escolha do domingo até 23h59min não é de todo cruel, se considerado que, em alguns casos, será mesmo no domingo à tarde que haverá o término das atividades.

Na segunda pela manhã, as atividades semanais são detalhadas, já que o plano geral de ensino foi entregue no primeiro dia de aula. Com isso, todas as atividades previstas poderão ser iniciadas, ficando para o encontro semanal a discussão e o desenvolvimento do projeto e discussão entre os estudantes sobre as dúvidas geradas nos conteúdos presentes para aquele período. Essa rotina de atividades permite que cada estudante possa, dentro de suas possibilidades de tempo, estabelecer a melhor rotina para o desenvolvimento dessas atividades e, como todas elas são disponibilizadas e entregues em dias da semana determinados, minimizará problemas de esquecimento ou de atividades que sejam cobradas em períodos diferentes para conteúdos curriculares diferentes.

Desse modo, ainda que haja um trabalho a ser desenvolvido em periodicidade superior a uma semana, ele deverá ter uma data de entrega que coincida com o dia semanal de todas as demais atividades.

Isso também contribui para que os professores e tutores envolvidos no processo possam se programar de forma a atender a essas mesmas condições, com preparo do gabarito das atividades anteriores postado juntamente com as atividades da semana em curso. Também evita que turmas com encontros semanais em dias diferentes possam ter acesso ao gabarito das atividades por parte de outra turma, ainda que isso possa ser minimizado pela realização de atividades específicas para cada turma.

Numa estrutura montada com essa lógica, o uso do AVA e do e-mail — ou do WhatsApp — fará a comunicação entre os alunos e entre o tutor e o professor, de modo a sanar dúvidas e realizar discussões sobre o desenvolvimento dos temas e das atividades propostos. No encontro presencial, a ênfase será no desenvolvimento do projeto (e a data poderá ser utilizada para eventuais trabalhos de campo decorrentes) e para discussão entre os estudantes. O tutor da turma pode contribuir para organizar e para motivar as discussões já que não se espera que ele possa dominar todos os temas que estarão em processo de desenvolvimento.

Essa estrutura requer um planejamento anterior muito demorado, especialmente para que seja desenvolvido material instrucional compatível com as atividades semanais, que devem ser completos o suficiente, mas breves o bastante para remeter a pesquisa do assunto para a bibliografia recomendada e para outras ações pedagógicas programadas.

Finalmente, para garantir o envolvimento efetivo dos estudantes, ainda que haja consulta a eles, deverá existir atividade que deva ser postada semanalmente. Essa atividade, desenvolvida de forma individual ou em grupo conforme o plano de ensino, será postada individualmente pelo estudante no local determinado no AVA, garantindo, assim, que cada um tenha o registro das atividades realizadas. Desse modo, um trabalho em grupo terá arquivo com seu resultado na conta de cada aluno do grupo, apesar de requerer apenas uma avaliação de conteúdo por parte do professor ou do tutor.

Nesse sistema, onde a avaliação processual toma importância vital, também poderá haver a determinação da frequência do estudante, validada no momento da entrega da atividade, garantindo-se o limite de 75% delas com peso para o cômputo final da média, conforme deverá ser retomado e detalhado no relatório que vai tratar da avaliação.

Ao longo do curso, serão abertas vagas para transferência interna que permitirão uma relocação dos estudantes para preenchimento de turmas que apresentem vagas remanescentes. Dentro do período de integralização permitido, o estudante fará jus às certificações intermediárias previstas com certificados de cursos sequenciais e, ao final do 1.o ciclo definido (três anos), o diploma de Bacharel em (com o nome da área interdisciplinar em que ocorreu a formação), conforme definido nas políticas para o ensino de graduação e de pós-graduação (CEBRASPE, 2022b).

## AÇÕES VOLTADAS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Inicialmente, por limitações de infraestrutura pedagógica especialmente, não se pode imaginar a possibilidade de abertura simultânea de cursos legalmente classificados como presenciais e aqui definidos no item 3.1 e cursos a distância, aqui definidos no item 3.2.

Apesar de esses cursos poderem se iniciar imediatamente dentro dos limites geográficos do DF, a intencionalidade de um curso cujo projeto pedagógico prevê uma quantidade menor de presencialidade deve ser acompanhada de ações que tratem os conteúdos necessários para que sejam apropriados os conhecimentos e desenvolvidas as necessárias competências, habilidades e atitudes dos estudantes. Além disso, o material deverá ser feito de modo a prender a atenção do aluno e incentivá-lo à realização das tarefas, o que exige uma característica nem sempre encontrada em livros e em material de consulta usados nas atividades presenciais. Assim, para a sua produção, será necessário um período maior do que aquele exigido para a atuação com prevalência presencial. Outro ponto importante refere-se aos limites geográficos para a implantação dos polos, inicialmente apenas no Distrito Federal, mas, ainda assim, com infraestrutura física e de equipamentos que deverá ser providenciada para sua implantação, o que também ocorrerá para extrapolar os limites do DF, que exigirá, além disso, o credenciamento específico da instituição junto ao Ministério da Educação.

Desse modo, as ações serão divididas em três etapas distintas para seu início. As datas aqui propostas são apenas indicativas e levam em conta os processos necessários para a preparação de sua implantação. Além disso, é bom destacar novamente que não se trata de um desenvolvimento rígido de curso presencial ou a distância, mas da proposição de uma sistemática que leve a diferentes densidades de presencialidade em todos os cursos propostos e que estejam bem definidas nos respectivos projetos pedagógicos.

### AÇÃO 1: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA PRESENCIAL

**Propõe-se o início de abertura desses cursos a partir do 1.o semestre de 2023.**

Desse modo, ao longo do ano de 2022 deverão ser realizadas ações de natureza legal, que passam pela organização da estrutura, do regimento, do projeto pedagógico institucional e do plano de desenvolvimento institucional e dos demais documentos e requisitos legais exigidos para que o Conselho de Educação Distrital possa analisar e aprovar o credenciamento da Instituição. Essas ações são as de maior urgência e deverão se desenvolver ainda no primeiro semestre de 2022.

Outra ação importante para o primeiro semestre de 2022 é a determinação da quantidade de docentes e de tutores que será contratada para atuação a partir de 2023, já que esse é um ano que terá eleições e até a abertura de editais para concursos públicos podem ter problemas com limite de datas que respeitem a legislação eleitoral.

Em decorrência, instalações físicas estarão disponíveis para a determinação do número de vagas dentro da previsão para contratações autorizadas na Lei Orçamentária e também determinarão a velocidade com que se dará a expansão, após a abertura dos primeiros cursos, na área da computação.

Ainda deve ser equacionado o desenvolvimento de um bacharelado interdisciplinar, já previsto na proposta de Estatutos e de Organização Curricular e que vão requerer um agrupamento das formações pensadas de Engenharias de Computação e de Software e de Bacharelados em Ciências da Computação e Sistemas de Internet, especialmente na organização de suas atividades curriculares.

Finalmente, e não menos importante, a decisão sobre uma forma de ingresso que pode ser uma mistura do uso do SiSU e de processo próprio, conforme também já foi sugerido em outros relatórios de modo a garantir o preenchimento de todas as vagas ofertadas, com a necessária inclusão social desejada.

Finalmente, espera-se que sejam decididas ações voltadas para o apoio bibliográfico, com a contratação de biblioteca(s) virtual(is) que tenham a necessária abrangência para a área da computação, mas também para saúde e gestão, visando às ações futuras previstas. Também devem ser realizadas licitações para a compra de equipamentos e de demais materiais necessários para o início dos cursos.

No início de 2023, após treinamento dos professores aprovados e da convocação dos primeiros contratados, a elaboração de material de apoio às atividades não presenciais deverá ser iniciada imediatamente, permitindo que haja atividades para que os alunos desenvolvam fora da sala de aula e além dos projetos, de modo a melhorar a qualidade da formação ofertada.

Após a implantação dos primeiros cursos, como já afirmado, de maneira a contemplar uma formação interdisciplinar que possibilite mais escolhas e diversidade formativa em um segundo ciclo, a formação de professores para a educação básica pode ser a segunda frente formativa a ser aberta, também com a oferta de licenciaturas interdisciplinares e, mais do que isso, ingresso unificado para todos os cursos para a formação de professores, com estrutura de certificação sequencial, para posterior diversificação para duas ou três licenciaturas interdisciplinares que levariam à conclusão dos cursos de 1.o ciclo e, posteriormente, sua continuidade em 2.o ciclo nas licenciaturas específicas.

Os esquemas para ingresso já sugeridos poderão ser a base da estruturação das formações desde a implantação da UndF e, caso isso não seja possível, ser previsto que ocorra ao longo dos primeiros anos de atividades da Instituição.

### AÇÃO 2: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA NO DF

**Propõe-se três possibilidades, com início de abertura desses cursos a partir de 2024 – 2025.**

A despeito da possibilidade de abertura imediata de cursos a distância por conta do que está determinado no Art. 12 do Decreto 9.057/2017, conforme já salientado, a intencionalidade de uma formação com poucos encontros presenciais requer uma preparação maior de material instrucional, seja ele formado por videoaulas de apoio seja por material instrucional escrito ou por outra forma de desenvolvimento.

Assim, os docentes envolvidos com as atividades iniciais dos cursos deste projeto e que seriam iniciados com prevalência presencial, poderiam utilizar o ano de 2023 para a preparação dessas atividades e o Projeto Pedagógico específico para cursos iguais ou não que tivessem esse tipo de desenvolvimento, com a necessária aprovação pelas instâncias competentes da UnDF.

Há algumas opções para a escolha dos cursos e a mais plausível é a formação nas mesmas áreas que estão sendo oferecidas, ainda que apenas com o bacharelado interdisciplinar, mas com posterior formação específica na área da computação. Poderia ser estabelecido um fluxo de mobilidade entre as formações, de modo a permitir, por exemplo, que eventuais reforços ou repetições de conteúdo pudessem ser realizados com mais EaD para os alunos dos cursos de maior presencialidade e vice-versa. Também poderiam ser oferecidas formações de 2.o ciclo de forma a serem somadas diferentes formações com as duas modalidades de desenvolvimento.

É bom notar que a ideia é a de fragilizar cada vez mais o rótulo de modalidade x ou y e passar para uma oferta de atividades curriculares onde os estudantes da área pudessem transitar de modo dinâmico, em conformidade com suas preferências e necessidades.

Uma outra hipótese atraente, aqui colocada como uma segunda possibilidade, é a criação de um curso de complementação pedagógica para formados em bacharelados e em cursos de tecnologia para atuação na educação básica, que envolveria o preparo das disciplinas voltadas para a formação de qualquer professor, como aquelas ligadas com a cognição, com a vida escolar e com a organização do ensino no país. Esse poderia ser, inclusive, o embrião para a certificação sequencial que dure de um ano e meio a dois anos que levaria às licenciaturas interdisciplinares e, destas, às especificas.

A terceira possibilidade formativa, e não menos atraente, é a oferta da formação em segunda licenciatura para licenciados que já atuam na educação básica do DF e que precisam adequar sua formação às especificidades de sua atuação. Essas iniciativas poderiam servir como embriões de formações de 1.o e 2.o ciclos, com licenciaturas interdisciplinares num primeiro momento na área das ciências exatas e tecnologias, para depois permitirem a organização de licenciaturas específicas.

### AÇÃO 3: ABERTURA DOS CURSOS COM PREVALÊNCIA DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA EM OUTROS LOCAIS

**Propõe-se a abertura desses cursos a partir de 2027 – 2028.**

À medida que as atividades curriculares fossem ganhando escala, atingindo pelo menos metade das previsões para o desenvolvimento total dos cursos, poderiam ser iniciadas negociações com os municípios que formam a RIDE/DF para a abertura de polos de educação a distância nesses locais. Uma vez decididos os locais para início dessa oferta, seria solicitado o credenciamento da Instituição junto ao Ministério da Educação para a oferta de cursos EaD fora dos limites do DF e o recredenciamento institucional para EaD no próprio DF.

Isso poderia ser reforçado com o reconhecimento do curso EaD pelo CEDF, o que poderia ser juntado à documentação e reforçar a pertinência e a exequibilidade da oferta. Além disso, é importante que haja um movimento de interação para o mapeamento dos locais que abrigarão os polos de educação a distância, já que, depois do início de funcionamento, sua expansão depende do desempenho dos egressos dos cursos no ENADE, o que, obviamente, leva a um tempo de espera, já que isso só ocorre depois da formatura da primeira turma daquele curso ou formação.

Além disso, deveriam ser estabelecidos critérios para que a UnDF realizasse convênios com localidades externas à sua abrangência distrital, privilegiando os municípios da RIDE, mas possibilitando que outros locais que tenham interesse nessa oferta diferenciada pudessem também se beneficiar com convênios e com parcerias. Essas ações poderiam ter início imediatamente, dentro de uma perspectiva de ação efetiva da UnDF em toda a RIDE/DF como parece ser a intenção.

A oferta nesses polos ficaria condicionada aos entendimentos e aos convênios realizados ao longo do período, mas com certeza os cursos de complementação pedagógica e de segunda licenciatura teriam um grande potencial atrativo para a oferta.

### AÇÃO 4: DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CURRICULARES ISOLADAS DE GRADUAÇÃO PARA TODOS OS CURSOS

**Propõe-se um início de preparação tão logo haja professores disponíveis.**

O preparo de material para a oferta das atividades curriculares com baixa ou com nenhuma presencialidade poderia suprir as necessidades que sempre se colocam nos cursos por meio de licenças gestante ou de impedimentos à frequência presencial. Assim, no regulamento de graduação, as atividades de exercícios domiciliares seriam preparadas e comporiam a oferta regular da respectiva disciplina ou temática, quando isso fosse requerido. Desse modo, a entrada de um(a) estudante em exercícios domiciliares só mudaria a forma como os conteúdos são trabalhados se desenvolvem.

O desenvolvimento de atividades curriculares em que o estudante não logrou aprovação em sua primeira tentativa, originando as “famosas” dependências, também poderiam ser desenvolvidas de modo a ter seu desenvolvimento a distância ou com uma densidade bem menor de presencialidade.

Com essa prática, não apenas não haveria situação imprevista, como também os conteúdos e as temáticas poderiam ser utilizados por atividades curriculares obrigatórias ou optativas, de modo a otimizar a utilização desses conteúdos. Além disso, dependendo da temática, ela poderia também compor a estrutura de algum curso livre ou de extensão, conforme será comentado adiante.

A autonomia universitária garante essa ação que também é passível de implantação imediata porque não representa um percentual significativo no total de atividades para integralização por parte do aluno. Com isso, fica respaldada, pelo disposto na Portaria MEC n. 2.117 de 2019, que possibilita um percentual de até 40% de atividades a distância em cursos presenciais sem necessidade de credenciamento específico para tal e a Resolução n. 2 do CEDF (CEDF, 2017) não trata do assunto.

## AÇÕES VOLTADAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

### PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

**Propõe-se a abertura desses cursos a partir de 2023 – 2024.**

A Resolução n.o 2 do CEDF (2017), que estabelece normas para a Educação Superior no Sistema de Ensino do Distrito Federal, trata da pós-graduação em seu Capítulo IV, cuja Seção I regulamenta os cursos de especialização em seus Art. 55 a 60, também tratados como cursos de pós-graduação lato sensu. A exemplo da normativa MEC, os cursos de pós-graduação denominados “aperfeiçoamento” são considerados livres e não são regulamentados:

**Art. 55.** A criação e o início de funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, nas instituições públicas de educação superior, credenciadas, independem de prévia autorização do Conselho de Educação do Distrito Federal.

§ 1.o Os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento ou cursos livres não estão inclusos nesta Resolução.

§ 2.o Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de educação superior.

§ 3.o As Escolas de Governo, instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional, podem ofertar cursos de especialização única e exclusivamente na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido o disposto nesta Resolução.

§ 4.o As instituições educacionais que ofertem pós-graduação *lato sensu* comprometem-se a inscrever seus cursos no cadastro nacional de oferta de cursos.

O § 4.o aparentemente se refere ao cadastro nacional de oferta de cursos de especialização estabelecido pela Resolução CNE n. 2/2014 (CNE, 2014). Entretanto, ela se refere explicitamente às IES do sistema federal de ensino, o que não é o caso da UnDF.

Cursos de pós-graduação lato sensu podem representar uma importante forma de interação da Universidade com o setor público ou privado local, seja a partir da oferta de aperfeiçoamentos nas diferentes áreas de atuação seja na oferta de cursos de especialização, que podem também servir como embriões da abertura de programas de pós-graduação stricto sensu.

Desta forma, aproveitando a oferta do Curso de Gestão Pública já oferecido enquanto graduação, poderia ser criado curso de especialização na área, que teria sua oferta a distância, com ou sem previsão de encontros presenciais quinzenais ou mensais que levariam à certificação após a monografia, contribuindo dessa forma com a atualização e especialização dos funcionários públicos lotados no DF ou região. Nesse momento, os encontros presenciais seriam realizados nos limites do DF até o credenciamento da instituição junto ao MEC para a oferta externa a esses limites.

Um dos cursos que talvez mais contribua para com a qualidade da educação básica local é a especialização para educação especial, contemplada nos cursos de licenciatura, mas de forma tímida e pouco efetiva. Assim, a oferta dessa formação especialmente para o tratamento com estudantes com deficiência visual e outro para deficiência auditiva poderiam levar a uma primeira interação com a educação básica local, além de formar especialistas para essas áreas e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Essa formação poderia ser desenvolvida em parceria com a Secretaria de Educação Distrital e ter como base a oferta que já é realizada em São Paulo e baseada na experiência de grupos que atuam nessa área da Unesp e UFSCar.

Outra Especialização já citada (CEBRASPE, 2022b) refere-se à Formação de Profissionais da Educação previstos no Art. 64 da LDB e que poderiam compor o elenco das disciplinas para um futuro Mestrado na área da Gestão da Educação.

Cursos sob demanda poderiam ser estruturados a partir do estabelecimento de convênios com o setor público ou privado local, contribuindo também como fonte orçamentária para o desenvolvimento institucional.

Não é estabelecida nenhuma distinção para a modalidade de oferta dos cursos de especialização na regulamentação do DF e, por isso, pressupõe-se que ela possa ser ofertada, nos limites geográficos do DF e, assim, como no caso dos cursos de graduação, a oferta desses cursos com atividades presenciais fora do DF passariam a ocorrer após o credenciamento institucional junto ao Ministério da Educação.

### PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

**Propõe-se a abertura desses cursos a partir de 2025 – 2026**

Os programas de mestrado ou de doutorado, profissionais ou acadêmicos, devem ter autorização específica da CAPES para sua oferta EaD, mesmo que já exista a recomendação do programa de forma presencial.

Com a incorporação da ESCS determinada pela Lei Complementar n. 987/2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021), a UnDF nasce com três programas de mestrado com conceito três. Para a oferta de doutorado, é necessário o conceito quatro, mas o projeto de um doutorado de curso três pode ser protocolado e deverá obter avaliação final mínima quatro para sua implantação.

A CAPES realizou, em 2017, um seminário com explicações detalhadas sobre o processo de avaliação inicial de propostas, que são chamados de “Avaliação de Proposta de Cursos Novos” ou APCN, com sistemática diferenciada das avaliações quadrienais, que são avaliações para a permanência dos programas no sistema após sua aprovação.

Talvez, dado o rigor com que os processos são analisados, com aprovação de uma a cada quatro propostas recebidas, em média (CAPES, 2017), sugere-se que cursos presenciais sejam inicialmente propostos a partir de sua estruturação em 2023, para ter como meta o seu início entre 2025 e 2026, na área de tecnologias de informação e comunicação ou multidisciplinar. A proposta, poderá conter um desenvolvimento híbrido como na graduação, configurando, assim, essa vocação para a UnDF em todos os seus cursos.

Os pedidos são realizados a partir da Plataforma Sucupira e, em 2021, foi estabelecido prazo de 29/04/2022 para as submissões, posteriormente prorrogadas para agosto, havendo novo período para pedidos em setembro e em outubro. Percebe-se que o acompanhamento desse prazo pode afetar em um ano a análise e, por isso, pode-se trabalhar com a hipótese de entrega no final de 2023 (caso sejam mantidos os meses de setembro e outubro ou início de 2024).

## AÇÕES VOLTADAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE EXTENSÃO

**Propõe-se três ações para a abertura desses cursos a partir de 2023.**

### MOOCs

Os chamados MOOCs (Massive Online Open Courses) têm natureza mais genérica e são estruturados para atender a um grande contingente de alunos, envolvendo assuntos ou temáticas que gerem grande interesse ou que tenham importância para o desenvolvimento pessoal ou social da população, de onde vem a sua denominação, utilizada no Brasil com a mesma sigla dos países anglofones. Eles podem ser voltados para assuntos diversos e não requerem supervisão como normalmente ocorre com os cursos a distância. O material é disponibilizado e cabe ao inscrito desenvolvê-lo e compreendê-lo. A Instituição pode, se assim desejar, realizar uma certificação que possa ser obtida a partir da inscrição em algum processo avaliativo específico para isso (o que é um dos problemas para uma maior aceitação dos MOOCs pelo mercado: a falta de validação ou de certificação).

Eventualmente, alunos que tenham se submetido a uma certificação de algum MOOC realizado poderão ter, se pertinente, dispensa dessa atividade quando de seu ingresso em curso de graduação que a tenha em seu desenvolvimento. Mas a maior virtude desses cursos é a de aumentar o leque de conhecimento em um dado assunto e uma das iniciativas mais exitosas foi o Coursera, criado por professores da computação da Universidade de Stanford e que, hoje, atinge milhões de pessoas em todo o mundo.

Pode ser utilizado como carro-chefe para incentivar a volta das pessoas para atividades de estudo e para se aperfeiçoarem ou para conhecerem temas de interesse pessoal e social, quebrando um ciclo vicioso especialmente entre os chamados “nem-nem” que, segundo reportagem do jornal “O Estado de São Paulo” (ESP), de 3 de janeiro de 2022, representavam, no Brasil, cerca de 12 milhões de pessoas entre 18 e 29 anos de idade (ESP, 2022).

### CURSOS ESPECÍFICOS E DE CURTA DURAÇÃO

A segunda forma são os cursos mais específicos e de curta duração, com público menor e de natureza mais pontual. Seriam utilizados para complementos de conteúdo, atualização específica de tema, ou para atividades de treinamento. Se tiverem a exigência de educação básica concluída, poderão contemplar não apenas o público externo à Universidade, mas também seus próprios alunos. Assim, podem ser profissionalizantes ou não, abordando aspectos específicos de formações de interesse social geral. Caracterização da flora do cerrado, cuidados com suplementação alimentar, patrimônio artístico do DF, culinária goiana, uso da animação no Excel etc. são temas que ilustram as possibilidades de oferta a distância e cujo conteúdo pode ser preparado por professores, por funcionários ou por alunos da Instituição e ser disponibilizado a partir de aprovação do setor competente, para realização.

Também podem ser de grande valia na complementação e na atualização de temas que sofrem alterações ao longo da formação, da capacitação em alguma tecnologia específica e, em alguns casos, podem requerer formação universitária concluída e compor assuntos que, posteriormente, tenham aproveitamento em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

### DISCIPLINAS PARA ITINERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO

Uma outra ação interessante e que foi prevista no Decreto 9.057/2017 (BRASIL, 2017a) com potencial demanda para viabilizar a plena implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a utilização de EaD no ensino médio, a partir de convênio com a secretaria de educação para o desenvolvimento de algumas atividades de apoio ou de formações específicas. Essa interação poderia contar com a participação de professores da educação básica que, ao final do preparo da atividade curricular, teria uma certificação de aperfeiçoamento ou mesmo especialização. A atividade desenvolvida poderia formar um banco de atividades EaD para desenvolvimento de formações profissionais como uma das vertentes ou parte de um itinerário formativo possibilitado pela BNCC.

As possibilidades são enormes, em qualquer dos itinerários que os estudantes poderão trilhar e não apenas na formação profissional técnica de nível médio.

## INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA

Não basta garantir que haja inclusão por meio de medidas afirmativas para ingresso e permanência, conforme está sendo tratado em documento específico.

A Instituição tem que garantir a acessibilidade pedagógica e tecnológica, o que deverá caminhar de forma conjunta já que se espera que as atividades propostas sejam desenvolvidas com o uso de tecnologias.

Desse modo, deverão estar previstos treinamentos para uma efetiva utilização da(s) biblioteca(s) virtual(is) do Sistema de Gestão Acadêmica e do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Também deverá haver a disponibilização de tecnologias assistivas para o desenvolvimento das atividades propostas e, tanto quanto possível, o uso do mobile-e-learning, para que os estudantes possam utilizar seus próprios celulares para acompanhamento das atividades.

Obviamente, algumas tarefas não serão possíveis de se realizar ou encontrarão barreiras ligadas à qualidade da conectividade dos estudantes e isso será maior à medida que a instituição lograr uma melhor inclusão de alunos de classes socioeconomicamente menos favorecidas.

Uma notícia veiculada em 2020 dava conta de que quase 80% da população brasileira tinha, já em 2018, segundo dados do IBGE, acesso à internet. Esse valor é elevado, mas exclui, praticamente, um brasileiro a cada cinco. Além disso, esse percentual é nitidamente diferente, segundo Freire (2020): “passa de 86% nas zonas urbanas das regiões sudeste e centro-oeste, mas não chega a 45% na área rural do nordeste, e fica em torno de 33% na zona rural da região norte do país”. Na mesma reportagem é apontado que mais de 99% dos brasileiros que acessam a internet pode fazê-lo a partir de aparelhos celulares.

Com a pandemia, a necessidade da realização de atividades remotas mostrou que o acesso de brasileiros à internet e a qualidade desse acesso foi a principal causa para que estudantes da educação básica não tenham conseguido acompanhar as aulas remotas ao longo da pandemia. Além disso, em muitos casos, a conectividade é garantida por uma máquina para toda a família, o que, na prática, inviabiliza o seu uso por todos quando isso tiver que ser no mesmo horário.

Isso posto, deve-se garantir que a Instituição disponibilize equipamentos e conectividade adequados em seus campus de modo a permitir, pelo menos, que os estudantes possam acessar suas atividades desses locais. Em um segundo momento, não menos importante, poderiam ser realizadas ações visando à efetiva inclusão desses alunos a partir da aquisição de equipamentos capazes de garantir a qualidade necessária em suas residências, já que o fato de ter a obrigatoriedade de deslocamento até a Instituição diminui ou elimina todas as vantagens relativas à flexibilidade do desenvolvimento de sua formação.

### TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE PLENA

As Tecnologias Assistivas (TA) são aquelas desenvolvidas em prol do conforto e/ou inclusão de pessoas em atividades que, sem elas, não poderiam ocorrer. Assim, pode-se considerar que a bengala que possibilita que uma pessoa consiga caminhar apesar de sua dificuldade de equilíbrio ou outra, é um objeto resultado de tecnologia assistiva. Isso também pode ser dito com relação a veículos adaptados para cadeirantes, a sistemas de amplificação de som para deficientes auditivos leves ou à ampliação de imagem para deficientes visuais.

Não apenas pela abrangência da definição, mas especialmente no mundo informatizado em que vivemos, essas tecnologias podem permitir que a acessibilidade à educação seja plena, com o uso de hardwares adaptados e de softwares específicos que permitem que deficientes visuais e auditivos, em especial, acessem o material instrucional com a mesma independência e facilidade que os demais estudantes.

Em janeiro de 2008, o Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007 entregou ao Ministro de Educação um documento sobre “Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (MEC, 2008) e a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando direito à inclusão.

A Organização Mundial de Saúde estima que, aproximadamente, 10% da população mundial apresenta alguma deficiência e, no Brasil, pelos dados do IBGE de 2000, estimava-se mais de 24 milhões de brasileiros nessas condições. Segundo Conte, Ourique e Basegio (2017), tem-se que:

O uso da TA por si só não garante novas formas de aprender com as diferenças e pode gerar a valorização apenas da repetição pedagogizadora, que, afastada da realidade, limita a sensibilidade e a linguagem. É preciso que professores e que estudantes experimentem as interlocuções com as tecnologias em seu cotidiano de estudo e percebam o seu efeito no desenvolvimento humano e na apropriação dos conhecimentos, olhando a aprendizagem como uma transformação na experiência com a alteridade. Esse é, pois, o grande desafio do trabalho pedagógico com a TA. Precisamos recuperar o sentido das tecnologias para a humanidade, que é ajudar a melhorar as condições de vida de todos, pois somente uma nova sensibilidade, que valoriza a multiplicidade de experiências, pode acolher as reconfigurações das condições políticas do humano no mundo, dando conta da complexidade de tensões e desafios da formação e dos processos de inclusão. Nesses termos, reduzir as tecnologias a uma função autônoma, não social ou simples estratégia compensatória da lógica produtivista contribui também para consolidar alguns mitos sobre a TA, causando desinteresse, apatia e bloqueio educativo para atender às demandas sociais e inclusivas.

Não apenas por conta desse aparato legal, mas também pelo fato de sua Lei de Criação estabelecer a democratização do acesso (DISTRITO FEDERAL, 2021), a UnDF deverá fazer uso de tecnologias assistivas para garantir essa acessibilidade e a inclusão plena.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) impulsionou o crescimento do Ensino a Distância em todo o mundo, inclusive no Brasil. Em 2019, a modalidade já representava mais de 40% dos ingressos em cursos de graduação e quase 30% de suas matrículas no país.

Ações voltadas ao uso dessas TICs como suporte à aprendizagem dos estudantes nas escolas também avançaram de forma sensível nos últimos anos e levaram ao surgimento de metodologias que permitem a interação entre atividades presenciais e atividades on-line.

Essa interação, denominada blended learning e conhecida no Brasil como ensino híbrido, levou à popularização de metodologias como a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e permitiu uma fragilização da resistência ao uso da internet em sala de aula, agora com o apoio e com a orientação do professor. Com isso, diferentes formas de ensino híbrido se desenvolveram, abrindo possibilidades de mesclar, cada vez mais, as duas formas de desenvolver as atividades curriculares e chamadas genericamente de modalidade presencial e modalidade a distância.

No decorrer desse movimento natural de melhoria das ações pedagógicas, a pandemia da COVID-19 exigiu que houvesse a suspensão de atividades escolares presenciais e, a apropriação por parte dos docentes — ainda que a contragosto — de ferramental e de procedimentos antes voltados apenas para a EaD. Isso produziu um efeito positivo, seja no avanço tecnológico e na inclusão digital de muitos docentes seja também para uma melhor aceitação das tecnologias no desenvolvimento da aprendizagem. Mesmo os professores mais reticentes e céticos acreditam que, após a pandemia, muitas das técnicas e estratégias de aprendizagem permanecerão tornando o ensino presencial cada vez mais a distância e vice-versa, num movimento massivo de hibridização.

É nesse contexto que o presente relatório está redigido, mostrando que a UnDF pode estabelecer suas políticas para o ensino voltadas à utilização do ensino híbrido, variando apenas a densidade das atividades desenvolvidas presencialmente ou a distância.

O relatório propõe uma implantação sequencial desses cursos: a partir de 2023, aqueles que têm prevalência do ensino presencial, já que ela acaba por facilitar a implantação mais rápida pela sua maior dependência das ações do docente, organizadas obviamente em um planejamento que vá ao encontro dos objetivos daquela atividade curricular no contexto da formação oferecida.

Em um segundo momento, e a partir da elaboração de material de apoio instrucional, seriam implantados os cursos com prevalência de atividades a distância que, por isso, precisariam de um maior tempo para a sua implantação e início e é proposto que isso ocorra entre 2024 a 2025 para as ações presenciais que sejam previstas nos limites geográficos do Distrito Federal, já que a UnDF estará credenciada por cinco anos para essa ação, desde que dentro desses limites.

Finalmente, é sugerido que haja pedido de recredenciamento para atividades a distância junto ao Ministério da Educação (MEC), que, de qualquer forma, é necessário para a continuidade das atividades com mais de 40% de EaD, mesmo nos limites do DF. É também proposto que essa ação solicite a inclusão da atuação da UnDF em outras regiões do país e, ao menos inicialmente, em municípios da RIDE. Nesse período que antecede a solicitação junto ao ministério seriam realizadas as ações necessárias para o estabelecimento de convênios entre a UnDF e os municípios interessados, além da determinação dos cursos a serem ministrados.

O relatório também aborda a oferta de EaD para novos cursos, especialmente aqueles voltados para a formação de professores, sugerindo a complementação pedagógica para bacharéis e tecnólogos que poderão atuar na educação básica, em especial nos itinerários formativos do ensino médio, além de uma segunda licenciatura visando a uma maior aderência da formação já obtida com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esses cursos levariam à estruturação das licenciaturas interdisciplinares da Instituição, nos mesmos moldes com que os bacharelados serão desenvolvidos, de forma híbrida e com diferentes densidades de presencialidade.

São também propostos cursos de pós-graduação para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos profissionais do DF e entorno, abrangendo cursos de aperfeiçoamento e de especialização, neste momento sugeridos apenas com prevalência de atividades EaD. Com relação a programas stricto sensu, eles só são admitidos após autorização específica da Capes e é sugerido que sejam deixados para um segundo momento, com a possibilidade de aproveitamento das especializações estruturadas.

Finalmente, e não menos importante, são abordadas diferentes ações para a oferta de cursos de extensão, abrangendo não apenas os tradicionais cursos voltados para formação ou complementações específicas, mas também a oferta dos MOOCs (Massive Online Open Courses) que podem atrair um público que se interessa por esse tipo de formação, mais rápida e descompromissada que um curso de graduação. Também é levantada a possibilidade de desenvolvimento de disciplinas para contribuir com os itinerários formativos do ensino médio, melhorando dessa forma a interação da Universidade com o sistema educacional distrital.

Angelo Luiz Cortelazzo

1.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10,** p. 83-92, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/ RBAAD/issue/view/13. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope – 1 a 5 de fevereiro de 2021.** Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BARROS, J.N.S. **Educação a distância, democracia e utopia na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

BERTOLIN, J.C.G. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.51,** e06958, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/D3V5HhqRcBvPsthDd jxwxYS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2022.

BIANCO, N.R.. Aprendizagem por rádio. In **LITO, F.M.; FORMIGA, M. (org) Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-64.

BIELSCHOWSKY, C.E. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos? **Revista EaD em Foco, v.8, n.1,** e709, 2018a. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709.

BIELSCHOWSKY, C.E. Análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para Educação a Distância do ciclo 2015 a 2017. **Revista EaD em Foco, v.8, n.1,** 2018b. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.758

BRASIL.Lei n. **9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. **13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar n. 94, de 19 de fevereiro de 1998 (a).** Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/lcp/lcp94.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Decreto **2.494, de 10 de fevereiro de 1998,** modificado pelo **Decreto** **2.561, de 27 de abril de 1998 (b).** Regulamenta o Art. 80 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/ d2494.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto** **5.622, de 19 de dezembro de 2005,** modificado pelo **Decreto** **6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Regulamenta o Art. 80 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto** **5.800, de 8 de junho de 2006 –** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto** **9.057, de 25 de maio de 2017,** modificado pelo **Decreto** **9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Regulamenta o Art. 80 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 fev. 2022. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto** **9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil\_03/\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art97 Acesso em: 25 fev, 2022.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seminário APCN de 2017.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23062017-seminario-apcn-pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos, 2022a. “**Documento proposição da organização didático-pedagógica dos cursos com métodos, técnicas e metodologias ativas de ensino que possibilitem a incorporação de avanços tecnológicos e que incentive a interdisciplinaridade e a promoção de ações inovadoras”** Autor: CORTELAZZO, Angelo L.; Coord. GRIBOSKI, Claudia Maffini, Brasília, DF, 2022. (Termo de Referência n. 012, Código n. 2021-012, Projeto "Uma Universidade Distrital" - Termo de Colaboração n. 2/2020, Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB, Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - CEBRASPE).

CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. 2022b. “**Proposição de políticas e ações de ensino para os cursos de graduação e pós-graduação, presencial e à distância.”** Autor: CORTELAZZO, Angelo L; Coord. GRIBOSKI, Claudia Maffini, Brasília, DF, 2022. (Termo de Referência n. 013, Código n. 2021-013, Projeto "Uma Universidade Distrital" - Termo de Colaboração n. 2/2020, Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB, Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - CEBRASPE)

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal. 2017. **Resolução n. 2, de 19 de setembro de 2017.** Estabelece normas para a Educação Superior no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: https://drive. google.com/file/d/12tmmbLA\_b6KtyWTmAg2ejNFhtvRNJVMt/view. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Parecer CEE n. 218/2005** – Reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena para a Formação de Professores para a Educação Infantil para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão da Unidade Escolar do Projeto Pedagogia Cidadã. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons\_simples\_listar.php?id\_atos=64277&acao=entrar. Acesso em: 27 fev. 2022.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 2, de 12 de fevereiro de 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=15177-rces002-14&category\_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2022.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2022.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2022.

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Tradução da Fundação Lemann e Instituto Península, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.

CONTE, E.; OURIQUE, M.L.H.; BASEGIO, A.C. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista, v.33**, e163600, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698163600.

CORTELAZZO, A.L. Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem (MAPA), aC, cC e dC. **Revista de** **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais, ReMATE, v.1, n.1**, p. 1-8, 2020.

CORTELAZZO, A.L.; FIALA, D.A.S.; PIVA JR., D.; PANISSON, L.S.; RODRIGUES, M.R.J.B. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CORTELAZZO, A.L.; ELISEI, C.C.A. Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 114,** p. 207-231, 2022.

CORTELAZZO, A.L; PIVA Jr, D; RODRIGUES, M.R.J.B. Análise comparativa do desempenho de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia presenciais e a distância no Enade. Anais do 25.o CIAED – Poços de Caldas, MG., 2019. Disponível em:http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/31492.pdf2019. Acesso em: 27 fev. 2022.

CORTELAZZO, A.L.; PIVA JR., D.; RODRIGUES, M.R.J.B.Resultados do exame nacional do desempenho de estudantes – ENADE: quantitativos históricos na área da computação e qualidade dos cursos. **Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 1,** p. 865-886 jan. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Complementar n. 987, de 26 de julho de 2021**. Autoriza a criação e define as áreas de atuação da Universidade do Distrito Federal – UnDF e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/ sinj/Norma/d63441567ac346e3bb12c2ac68f43b7b/LC\_987\_2021.html. Acesso em: 25 fev. 2021.

ESCS – Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal. **Sítio Institucional**. Disponível em: http://www.escs. edu.br/. Acesso em: 26 mar. 2022.

ESG – Escola Superior de Gestão do Distrito Federal. **Sítio Institucional**. Disponível em: https://www.esg.df.gov.br/. Acesso em: 26 mar. 2022.

ESP – Jornal O Estado de São Paulo, edição de 3/1/2022. **Geração “nem-nem”: no Brasil, 12 milhões de jovens não estudam nem trabalham.** Disponível em: https://6minutos.uol.com.br/carreira/no-brasil-12-milhoes-de-jovens-nao-estudam-nem-trabalham/#:~:text=S%C3%A3o%20os%20chamados%20%E2%80%9Cnem%2Dnem,supera%20a%20 popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20B%C3%A9lgica. Acesso em: 27 mar. 2022.

FARIA, A.A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1,** p. 15-22, 2010.

FREIRE, T. **IBGE: Um a cada quatro brasileiros não tem acesso à internet**. Publicado pela EBC, empresa brasileira de comunicação em 29/4/2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2020-04/ibge-um-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet. Acesso em: 28 fev. 2022.

HORN. M.B.; STAKER, H. **Blended – usando a inovação disruptive para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. **Censo da Educação Superior – Resultados.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 26 fev. 2022.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (org.). **Educação a distância – o estado da arte.** São Paulo, Pearson, 2009.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (org.). **Educação a distância – o estado da arte, volume 2**. São Paulo, Pearson, 2011.

MEC – Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450. Acesso em: 21 mar. 2022.

MEC — Ministério da Educação. 2019. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância — EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 25 fev. 2022.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil. **Ofício n. 925/2021 – GAC/CNEJ, de 7 de dezembro de 2021.** Disponível em https://s.oab.org.br/arquivos/2021/12/d838802f-d92a-4039-a2f2-9c9552919b93.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

OLIVEIRA, E. G. - **Educação a distância na transição paradigmática** — 4.a ed., Campinas, SP: Papirus, 2012.

POH, M-Z; SWENSON, N.C.; PICARD, R.W. A Wearable Sensor for Unobtrusive Long-Term Assessment of Electrodermal Activity. **IEEE Transactions on Biomedical Engineering, v. 57, n. 5,** p. 1243 – 1252, 2010.

RASQUILHA, L.; VERAS, M. **Educação 4.0 – o mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030.** Campinas, SP, Unità, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar n. 103, de 18 de março de 2002.** Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ. Disponível em: https://www.cecierj.edu.br/sobre/lei-da-criacao-fundacao-cecierj/. Acesso em: 28 fev. 2022.

TIEPPO, C. **Uma viagem pelo cérebro: a via rápida para entender neurociência.** São Paulo, Conectomus, 2019.

VIEIRA, A.M.D.P.; SOUZA JR., A. A educação profissional no Brasil. **Interacções, PR, n. 40**, p. 152 – 169, 2016. Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes. Acesso em: 26 fev. 2022.

© Cebraspe, 2021. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte dessa publicação pode ser copiada, reproduzida ou distribuída em qualquer meio conhecido ou que venha a ser criado.

Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificado por meio do Decreto n.º 8.078/2013 como Organização Social (OS), tendo como finalidade precípua fomentar e promover o ensino, a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento institucional e a difusão de informações, experiências e projetos de interesse social e utilidade pública nas áreas de avaliação, certificação e seleção.