

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
DANIELLY MACIEL BARBOSA

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO
FEDERAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO**

RIO DE JANEIRO

2024



UFRJ



Danielly Maciel Barbosa

Institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás: um estudo de caso

Volume único

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Orientador: Prof. Dr. Mário Gandra (MP-EGeD/IBqM/UFRJ)

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

B238i Barbosa, Danielly Maciel
Institucionalização da Educação a Distância no
Instituto Federal de Goiás: um estudo de caso /
Danielly Maciel Barbosa. -- Rio de Janeiro, 2024.
120 f.

Orientador: Mário Gandra.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis, Programa de Mestrado Profissional
em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, 2024.

1. Institucionalização da EaD. 2. Instituto
Federal de Goiás. 3. Educação a Distância. I. Gandra,
Mário, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Danielly Maciel Barbosa

Institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás: um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Aprovada em 12 de dezembro de 2024 pela seguinte Comissão Examinadora

Prof. Dr. Mario Gandra, MP-EGeD/IBqM, UFRJ – orientador.

Profa. Dra. Cristina de Oliveira Maia (Instituto de Ciências Exatas e Biológicas/UFOP - MP-EGeD, UFRJ – membro titular interno.

Prof. Dra. Joseany Rodrigues Cruz (Instituto Federal Goiano) Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Goiano - membro titular externo.

Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida (Instituto Federal de EDUCAÇÃO, Ciência e Tecnologia de Goiás) – membro titular externo.

Dedicatória in memoriam

a minha irmã, Jackeline Maciel Barbosa, que
sempre me incentivou e apoiou em tudo.

E não pode ver o fruto desse trabalho florescer.

Você sempre será luz na minha vida. Te amo eternamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela caminhada, pelo cuidado e pelo amor que tem comigo. Sem o Senhor, nada disso seria possível.

Agradeço à minha família: ao meu pai, Gilberto; à minha mãe, Miriam; ao meu irmão, Gilberto Filho; à minha cunhada, Amanda; às minhas sobrinhas, Ana Luiza e Ana Clara; e à minha irmã, Jackeline (*in memoriam*), por me apoiarem incondicionalmente, me incentivarem e me fortaleceram nos momentos difíceis. Agradeço também aos meus primos e primas que, carinhosamente, estiveram comigo em muitos momentos, especialmente às minhas primas-irmãs, Viviane, Livia, Cristiane (e meus sobrinhos) e à minha tia Gê.

Agradeço aos meus amigos e amigas que, nesta jornada da vida, têm estado ao meu lado. Em especial, agradeço à minha amiga Karime Chaibue e a Sandra, pela escuta, pelos conselhos e pelas trocas durante a pós-graduação. Agradeço às minhas amigas Karla de Paula, Carine Sintra, Elza, Elizangela, Marina Burjack, Alessandra Zardini, Aline, Deborah, Thais, Marina, Márcia e Fabíola por me ouvirem e os aconselhamentos. Agradeço também a Gláucia Lelis pela amizade, carinho e acolhimento no Rio de Janeiro.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) por me permitir um período de afastamento no início do mestrado e por compreender todo o processo que me levou à conclusão deste trabalho. Não poderia deixar de citar meus colegas e amigos queridos, que literalmente seguraram minha mão e me apoiaram nessa caminhada do saber: Lorena Costa, Lorena Rosa, Saulo Rodrigues, Telma Regina, Wanderlei Brito, Gizely, Márcia Helena, Débora Jerônima e Ingrid. Agradeço também à equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Proppg). Em especial agradeço minha amiga e com quem tenho prazer de trabalhar, Cida Tsu por todo apoio, paciência e dedicação nessa jornada, sem sua ajuda eu não teria conseguido.

Agradeço ao meu orientador, Mário Gandra, que esteve ao meu lado desde o início, me incentivando, orientando e apoiando em todos os momentos. Sem seu apoio e cuidado, eu não teria conseguido. Muito obrigada por compartilhar seu saber, sua generosidade e seu acolhimento humano, que fizeram toda a diferença.

Agradeço também ao grupo de estudo do Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais (LDE2) da UFRJ, a todos os membros e, em especial, a Simone Morandini, César, Ana Carolina Sodero, Rosângela e Wanessa.

Agradeço à coordenação do programa de mestrado do MP-EGeD - IBQM/UFRJ, a todos os professores por dividirem o conhecimento, e aos colegas pelas trocas, mesmo sem conhecê-

los pessoalmente devido à pandemia de Covid-19 que nos assolou no período de 2020 a 2022. Em especial, agradeço à colega que tive o prazer de conhecer pessoalmente e que hoje posso chamar de amiga, Cleide.

Sou grata também ao Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD) da UFG, que me apoiou e acolheu. Em especial, agradeço à professora Daniela Lima pela generosidade em partilhar o saber e a Cida por me apoiar.

Essa caminhada até aqui não foi fácil. Passei por uma terrível pandemia global e por muitas lutas e dores no braço esquerdo. Quero agradecer aos médicos e profissionais de saúde que me acompanharam.

Por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido, mesmo quando a dor física parecia insuportável. Eu sempre pensava que a dor de desistir desse processo formativo seria maior. Obrigada, Deus, por me amparar e guiar.

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com minha destra fiel.

Isaías 41:10

RESUMO

BARBOSA, Danielly Maciel. **Institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás: um estudo de caso.** (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabalho busca analisar o processo de institucionalização da Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Goiás (IFG) a partir da teoria institucional considerando sua organização normativa, por meio de documentos e da percepção dos gestores. Para compreender os desafios e as práticas de institucionalização é fundamental considerar as contribuições de diversos autores que se dedicaram ao estudo desse fenômeno. Vários estudiosos, como Cruz (2022), Ferreira e Carneiro (2013), Ferreira e Mill (2014), Lima (2013), Lima e Faria (2016), Petter (2019) e Santos, Lima e Nogueira (2021), estabeleceram as bases teóricas que fundamentam o presente estudo. Esta pesquisa é classificada como documental e de campo. Ela é caracterizada como documental devido ao acesso a documentos institucionais do IFG quanto à relação com modalidade e legislações pertinentes. E de campo, pois foi realizada junto aos gestores da EaD da Instituição. Os resultados da pesquisa apontam que a representatividade da modalidade EaD ainda é limitada, entre os 71 cursos presenciais oferecidos, apenas 18 (25%) incorporam disciplinas na modalidade a distância. A análise das entrevistas realizadas com gestores e coordenadores do IFG revelou a importância crucial da atuação desses profissionais na institucionalização da Educação EaD. Os resultados indicam a necessidade de um esforço conjunto para superar as barreiras existentes, promovendo a formação contínua dos gestores e a conscientização sobre os benefícios da EaD, de modo a garantir uma implementação mais eficaz e ampla dessa modalidade na Instituição. Considerando as evidências apresentadas no estudo sobre o processo de institucionalização da EaD e sua estruturação no IFG entre 2008 e 2022, foi elaborado um produto denominado Relatório Técnico de Pesquisa, que servirá de apoio à gestão do IFG nas tomadas de decisão em relação à modalidade a distância.

Palavras-chave: Institucionalização da EaD. Gestão. Instituto Federal de Goiás. Educação a Distância.

ABSTRACT

SOUZA, Danielly Maciel. **Institutionalization of Distance Education at the Federal Institute of Goiás: a case study.** (Master of Science, MSc – *Educação, Gestão e Difusão em Biociências*) – Institute of Medical Biochemistry Leopoldo de Meis, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This paper seeks to analyse the process of institutionalization of Distance Learning (DL) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) based on Institutional Theory, considering its normative organization, through documents and the perception of managers. In order to understand the challenges and institutionalization practices, it is essential to consider the contributions of various authors who have dedicated themselves to studying this phenomenon. Several scholars, such as Cruz (2022), Ferreira and Carneiro (2013), Ferreira and Mill (2014), Lima (2013), Lima and Faria (2016), Petter (2019) and Santos, Lima and Nogueira (2021), have laid the theoretical foundations for this study. This research is classified as documentary and field research. It is characterized as documentary due to access to IFG institutional documents regarding the relationship with modality and relevant legislation. And field research, as it was carried out with the institution's distance learning managers. The research shows that the representativeness of distance learning is still limited: out of the 71 traditional classroom teaching courses on offer, only 18 (25%) incorporate distance learning subjects. Analysis of the interviews conducted with IFG managers and coordinators revealed the crucial importance of the work of these professionals in institutionalizing distance education. The results indicate the need for a joint effort to overcome existing barriers, promoting ongoing training for managers and raising awareness of the benefits of distance education, in order to ensure a more effective and widespread implementation of this modality at the institution. Considering the evidence presented in the study on the process of institutionalizing distance education and its structuring in the IFG between 2008 and 2022, a product called the Technical Research Report was produced, which will serve to support IFG management in decision-making in relation to distance education.

Keywords: Institutionalization of distance learning. Management. Federal Institute of Goiás. Distance Learning.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------------|---|--|
| AVEA | – | Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem |
| CAPES | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAR | – | Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede |
| CEFET-GO | – | Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás |
| CEP | – | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CEP/HUCFF/FM | – | Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho – Faculdade de Medicina |
| CNPq | – | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CODIR | – | Colégio Dirigente |
| CONSUP | – | Conselho Superior |
| CONEPEX | – | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| Covid-19 | – | Corona Virus Disease |
| DCN | – | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEaD | – | Diretoria de Educação a Distância |
| Dirac | – | Diretoria de Acessibilidade |
| EaD | – | Educação a Distância |
| FIOCRUZ | – | Fundação Osvaldo Cruz |
| IBqM | – | Instituto de Bioquímica Médica |
| IES | – | Instituição de Ensino Superior |
| IFG | – | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IF Goiano | – | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano |
| INEP | – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES | – | Instituição Pública de Ensino Superior |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | – | Ministério da Educação |
| MP-EGeD | – | Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências |
| OMS | – | Organização Mundial de Saúde |
| PARFOR | – | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PcD | – | Pessoas com Deficiência |

| | | |
|--------|---|--|
| PDI | – | Plano Desenvolvimento Institucional |
| PEI | – | Plano Estratégico Institucional |
| PNE | – | Plano Nacional de Educação |
| PPC | – | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPPI | – | Projeto Político Pedagógico Institucional |
| PROEN | – | Pró-Reitoria de Ensino |
| PROPPG | – | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação |
| PUC-GO | – | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| RFEPCT | – | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| TCLE | – | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCM | – | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UAB | – | Universidade Aberta do Brasil |
| UEG | – | Universidade Estadual de Goiás |
| UFCAT | – | Universidade Federal de Catalão |
| UFG | – | Universidade Federal de Goiás |
| UFJ | – | Universidade Federal de Jataí |
| UFRJ | – | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | – | Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Mapa geográfico da RFEPCT | 36 |
| Figura 2 – Mapa do Estado de Goiás com localização dos câmpus implementados do IFG .. | 39 |
| Figura 3 – Organograma das etapas de análise | 51 |
| Figura 4 – Apostilas digitais e guia de orientação..... | 72 |
| Figura 5 – Ampliação dos cursos ofertados pelo IFG em parceria com a UAB | 74 |
| Figura 6 – Linha temporal da EaD desde Cefet-GO a IFG | 81 |
| Figura 7 – Distribuição percentual de cursos com EaD, por nível e tipo de graduação, em relação ao total de cursos com EaD (barra laranja). Percentual de cursos com EaD em relação ao total de cursos oferecidos, por nível e tipo de graduação (barra azul)..... | 83 |
| Figura 8 – Nuvens de palavras sobre a subcategoria Visão da EaD | 88 |
| Figura 9 – Nuvens de palavras sobre as subcategorias Desenvolvimento e Resistência a EaD | 90 |
| Figura 10 – Nuvens de palavras sobre a categoria Dificuldades apontadas para institucionalização da EaD | 94 |

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – EaD nas metas e ações gerais nos PDI do IFG..... | 64 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Diretrizes atuais para a EaD no Brasil | 27 |
| Quadro 2 – Guia das estruturas para pesquisa de fontes documentais..... | 32 |
| Quadro 3 – Fases do processo da institucionalização da EaD em Ipes..... | 33 |
| Quadro 4 – Institutos Federais em números..... | 35 |
| Quadro 5 – Documentos do IFG analisados | 45 |
| Quadro 6 – Guia para elaboração dos roteiros para entrevista..... | 49 |
| Quadro 7 – Estado da meta da EaD no PDI 2012-2016 do IFG | 55 |
| Quadro 8 – Estado das ações da EaD no PDI 2012-2016 do IFG..... | 55 |
| Quadro 9 – Estado da meta institucional da EaD no PDI 2019-2023 do IFG..... | 57 |
| Quadro 10 – Estado da meta institucional da EaD no PDI 2019-2023 do IFG | 59 |
| Quadro 11 – Situação das Ações Relacionadas à Oferta da EaD do PDI 2019-2023..... | 59 |
| Quadro 12 – Situação das ações nas Diretrizes para oferta de cursos da EaD no PDI 2019-2023 | 62 |
| Quadro 13 – Competências da DEaD e Coordenação Pedagógica | 66 |
| Quadro 14 – Cursos ofertados pelo IFG/ UAB Edital Capes nº 05/2018 e em Rede DocentEPT | 70 |
| Quadro 15 – Relação dos cursos de autoformação ofertados pela DEaD em 2021 | 71 |
| Quadro 16 – Oferta de cursos pela UAB/IFG e relação de matriculados, certificados e evadidos | 73 |
| Quadro 17 – Relação dos cursos do IFG aprovados na UAB Edital Capes nº 09/2022 | 74 |
| Quadro 18 – Estruturação das Diretrizes da EaD no IFG | 76 |
| Quadro 19 – Os PPC citam a utilização da carga horária a distância e não detalham | 84 |
| Quadro 20 – Perfil dos entrevistados | 85 |
| Quadro 21 – Descrição das Categorias, Subcategorias e UR relacionadas a percepção do papel dos gestores e das dificuldades apontadas para institucionalização no IFG..... | 86 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 114 |
| APÊNDICE B – Roteiro de questões para entrevistas – Coordenadores..... | 117 |
| APÊNDICE C – Roteiro de questões para entrevistas – Gestores..... | 119 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|----|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 18 |
| 2 | INTRODUÇÃO | 21 |
| 3 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 25 |
| 3.1 | Principais destaques da trajetória da EaD no Brasil | 26 |
| 3.2 | A Teoria Institucional e a relação com modalidade a distância | 29 |
| 3.3 | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica | 34 |
| 3.4 | Trajетória do IFG em Goiás e sua organização e estrutura | 37 |
| 4 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA | 41 |
| 4.1 | Problema | 41 |
| 4.2 | Justificativa do estudo | 41 |
| 4.3 | Objetivos | 42 |
| 4.3.1 | Objetivo Geral | 42 |
| 4.3.2 | Objetivos Específicos | 42 |
| 5 | METODOLOGIA | 43 |
| 5.1 | Caracterização da pesquisa | 43 |
| 5.2 | Primeira etapa - análise documental | 44 |
| 5.2.1 | Amostragem | 45 |
| 5.2.2 | Coleta de dados | 45 |
| 5.2.3 | Análise de dados | 47 |
| 5.3 | Segunda etapa – entrevistas e análise conteúdo | 47 |
| 5.3.1 | Amostragem – participantes da entrevista | 47 |
| 5.3.2 | Coleta de dados – entrevistas | 48 |
| 5.3.3 | Análise dos dados - entrevistas | 50 |
| 6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 53 |
| 6.1 | A EaD nos documentos Institucionais do IFG | 53 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6.2 | Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional | 53 |
| 6.3 | Estatuto e Regimento Geral | 64 |
| 6.4 | Relatório de Gestão | 67 |
| 6.5 | Normativas da EaD no IFG | 75 |
| 6.6 | Integração de Carga Horária à Distância nos cursos presenciais | 81 |
| 6.7 | Percepção de gestores: institucionalização da EaD no IFG | 84 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| | REFERÊNCIAS | 103 |

1 APRESENTAÇÃO

Sou formada em Biologia, com bacharelado e licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) desde 2006, e sou especialista em Planejamento e Gerenciamento de Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) desde 2009. Minha trajetória profissional começou em agosto de 2008, quando tomei posse no cargo de assistente em administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), na unidade de Inhumas. Contudo, meu interesse pela EaD surgiu no final deste ano ao atuar como tutora nos cursos de Formação de Tutores pelo Profucionário, um programa de formação a distância que visa capacitar funcionários de escolas de nível médio.

Esse primeiro contato com a EaD foi decisivo em 2009, tive a oportunidade de aprofundar minha atuação na área ao ministrar, presencialmente, os cursos de Formação de Formadores e Formação Pedagógica na ilha de Santo Antônio, em Cabo Verde, como parte de uma cooperação técnica entre o IFG e o país. Essa experiência internacional reforçou ainda mais meu interesse pela educação, especialmente pela modalidade a distância.

Em 2010, assumi o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) na UFG e, em 2012, participei de um curso de capacitação para formação de orientadores acadêmicos e tutores de polo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse período foi marcado por minha atuação como tutora a distância no Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância em Moçambique, pelo Centro Integrado de Aprendizado em Rede (CEAR) da UFG, de 2013 a 2015.

Em 2014, fui redistribuída para o IFG, onde atuo atualmente na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Toda essa vivência com a educação a distância consolidou meu interesse por essa modalidade, o que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do IBqM/UFRJ em 2020. Porém, com o surgimento da pandemia de Covid-19, o início do curso foi adiado, e posteriormente as aulas foram ministradas de forma remota.

Desde o início, minha intenção de pesquisa estava voltada à Educação a Distância, e em um encontro virtual com o professor Mário Gandra, que viria a ser meu orientador, consolidamos a proposta de investigar a EaD no contexto do IFG. Inicialmente, pensamos em explorar as motivações dos estudantes para escolherem cursos a distância, mas a pandemia, junto com minha experiência na gestão da pesquisa no IFG, me levou a mudar o foco.

Decidimos, então, analisar como a EaD é institucionalizada no IFG, por meio de documentos e da percepção dos gestores, devido ao foco dado pela pandemia na modalidade. Em 2021, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ e, após um longo período de espera, recebi a aprovação no final daquele ano, o que me permitiu iniciar a coleta de dados em janeiro de 2022.

Durante o mestrado, um dos eventos mais marcantes foi o Festival do Conhecimento da UFRJ, que acompanhei como ouvinte em 2020, assistindo às palestras pelo canal do YouTube. Além disso, a disciplina de Seminários Integrados Hatisaburo Masuda trouxe discussões essenciais. Uma palestra que me impactou foi a da Dra. Margareth Dalcomo, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), sobre a condução da pandemia no Brasil, que reforçou a importância da ciência, especialmente em um período de negação científica.

Essa valorização da ciência foi fundamental para manter minha determinação quando, após a qualificação em julho de 2022, enfrentei graves problemas de saúde decorrentes de complicações físicas relacionadas à minha deficiência. Sou uma Pessoa com Deficiência (PcD), ausência congênita da mão direita. Devido à sobrecarga na mão esquerda, afetaram meu ritmo de trabalho e pesquisa. Apesar das dificuldades, com o apoio da coordenação do programa e da Diretoria de Acessibilidade (Dirac), consegui continuar o desenvolvimento da pesquisa, mesmo em meio a dores crônicas e cirurgias de emergência ao longo de 2023.

No início de 2024, com a licença de capacitação concedida pelo IFG, consegui retomar o trabalho com mais foco, o que me permitiu avançar na escrita dos resultados. Em setembro de 2024, apresentei um resumo expandido no V Seminário de Educação a Distância, em Florianópolis - SC, o que representou uma conquista significativa em minha trajetória acadêmica. Esse trabalho foi fruto da colaboração com meu orientador, Mário Gandra, e marcou uma etapa importante do mestrado. Conciliar a pandemia, as dificuldades de saúde, o trabalho e a pesquisa foram extremamente desafiadores. Contudo, com o apoio do meu orientador, dos colegas de trabalho e da minha família, consegui superar as adversidades e avançar no processo formativo.

O produto da minha pesquisa será um relatório técnico que oferecerá ao IFG uma análise detalhada sobre a institucionalização da Educação a Distância na instituição, destacando pontos fortes e aspectos a serem aprimorados, com base em documentos institucionais e na percepção dos gestores. Esse relatório não apenas revelará os desafios e mostrará as perspectivas da EaD no IFG, mas também servirá como um importante instrumento para subsidiar tomadas de decisão estratégicas, permitindo que a gestão identifique áreas que necessitam de melhorias,

ajuste suas políticas e planeje ações mais eficazes para o desenvolvimento e expansão da modalidade a distância.

2 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância constitui um fenômeno em notável expansão no cenário brasileiro, o que se evidencia nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Entre os anos de 2000 e 2022, houve uma evolução significativa no número de cursos de graduação, com um aumento acentuado de 189,1% no período de 2018 a 2022 (INEP, 2024). Esse crescimento é fruto de trajetória de políticas, programas e ações que ao longo do tempo foram modificando as estratégias usadas para expansão e flexibilização da modalidade e somadas com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação tornaram mais amplo a população aos meios de comunicação tradicionais, como rádio e televisão; no entanto, a introdução do microcomputador e da internet foi importante para a disseminação da EaD em todo o território nacional (Lima, Alonso e Moreira; 2024 e Lima; Faria, 2011).

No Brasil, a EaD foi prevista como modalidade educacional desde a década de 1990, de acordo com o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde sua regulamentação pela LDB, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que é considerado o marco principal para a EaD, essa modalidade tem sido condicionada a um processo de credenciamento institucional pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O fundamento jurídico para sua regulamentação está contido no Decreto nº 9.057/2017, que assegura a oferta da EaD por instituições de ensino públicas e privadas, seguindo as diretrizes do Decreto nº 5.800/2006, que culminou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Lima; Faria, 2016).

Diante desse panorama, a discussão sobre a institucionalização da EaD torna-se particularmente relevante, especialmente considerando a fragilização ou descontinuação de muitos programas educacionais. A implementação da EaD com recursos próprios emerge como uma solução viável. Lima e Faria (2016) destacam que o processo de institucionalização da EaD nas IES depende de mudanças que envolvem infraestrutura, apoio institucional e continuidade das políticas. Por outro lado, Nascimento e Vieira (2016) observam entraves que dificultam a inserção da EaD na cultura organizacional das instituições, o que pode impactar a eficácia desse processo.

O debate sobre a institucionalização da EaD nas Instituições de Ensino Públicas (Ipes) tem ganhado destaque, especialmente em um contexto em que muitos programas enfrentam fragilização ou descontinuação. Nesse cenário, a implementação da EaD com recursos próprios

se apresenta como uma solução viável para garantir a continuidade da formação acadêmica. Historicamente, a EaD no ensino público tem sido desenvolvida por meio de programas como a UAB, que se concentra na formação em nível de graduação e pós-graduação, com especial ênfase na capacitação de professores (Silva, 2018).

Para compreender os desafios e as práticas de institucionalização é fundamental considerar as contribuições de diversos autores que se dedicaram ao estudo desse fenômeno. Vários desses estudiosos, como Berger e Luckmann (1967) e Meyer e Rowan (1977), estabeleceram as bases teóricas que fundamentam a discussão sobre a institucionalização. No entanto, o estudo da institucionalização como foco na EaD no Brasil ainda é recente e se baseia em um levantamento da trajetória institucional da modalidade no país. Pesquisas realizadas por Lima (2013), Ferreira e Mill (2014), Nascimento e Vieira (2016), Lima e Faria (2016), Petter (2019) e Cruz (2022) destacam a necessidade de uma análise aprofundada das práticas e dos desafios enfrentados nesse processo.

Além disso, em 2020, o cenário global sofreu uma transformação radical devido à pandemia da Covid-19, que exigiu medidas sanitárias e de isolamento social, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Tourinho; Silva, 2021). Nesse contexto, a pandemia impactou as atividades presenciais de 94% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2022). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), objeto de estudo deste trabalho, seguiu a tendência nacional e suspendeu suas atividades presenciais de março a abril de 2020. Com o agravamento da situação, essa suspensão foi prorrogada indefinidamente, conforme estabelecido pela Resolução do Conselho Superior - Consup/IFG n. 17/2020, e a instituição adotou o trabalho remoto nas atividades acadêmicas. As aulas presenciais foram retomadas apenas em fevereiro de 2022, por meio da Resolução Consup/IFG n. 122/2022, ambas resoluções foram emitidas pelo IFG (2020; 2022).

Em contrapartida, as atividades educacionais remotas, que ganharam destaque durante a pandemia de Covid-19, possuem regulamentação específica¹, porém não são consideradas uma modalidade de ensino formal (Joy; Moreira; Rocha, 2020). Nessa esteira, Hodges *et al* (2020) relatam que o Ensino Emergencial Remoto (ERE) não é uma modalidade de ensino, mas um método alternativo devido as situações em crise, que proporciona o acesso temporário. Existem várias conceituações para EaD, desta forma destaca-se o estabelecido por meio do

¹ Portaria do MEC n. 343, de 17 março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

Decreto n. 9.057/2017, Art. 1º, que caracteriza a EaD como a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizado é realizada através dos usos de recursos e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2005). Já na educação híbrida é definida pelo processo em que a interação professores e alunos o ensino e aprendizagem ocorre em diferente momentos e lugares, principalmente na Educação Superior, o modelo de ensino está ligado a uma metodologia de ensino semipresencial da EaD, que interage o modelo presencial tradicional com educação a distância (Silva, Aguiar e Costa, 2020).

Lima (2024) argumenta que a educação a distância, a educação híbrida e as atividades remotas representam variações de um mesmo processo educacional, pois todas compartilham o elemento comum do distanciamento físico entre professor e aluno, viabilizado pelo uso de tecnologias. Dentro desse contexto, a EaD se apresenta como uma modalidade de ensino regulamentada por legislação específica, exigindo um planejamento complexo, uma equipe multidisciplinar especializada e a produção de conteúdos próprios, onde o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem.

Nesse novo cenário, a EaD ganhou destaque em diversos setores educacionais da Instituição, abrangendo desde atividades acadêmicas remotas até o trabalho em home office. Essa evidência da EaD durante a pandemia impulsionou a necessidade de um estudo aprofundado sobre a institucionalização da modalidade, uma vez que surgiram novas demandas e desafios que exigem uma reflexão crítica.

O estudo do caso do IFG foi escolhido devido à sua trajetória no campo da EaD. Em 2008 ocorreu o processo de reorganização e expansão dos Institutos Federais e teve como marco a Lei n.º 11.892/2002. As ações em EaD começaram em 2010 no câmpus ²de Inhumas, com a implementação do curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Açúcar e Álcool. Em 2012, a Coordenação de Educação a Distância passou a gerenciar cursos técnicos subsequentes em outros câmpus do instituto. Esses cursos eram ofertados por meio de programas com fomento do Programa Profucionário, mas foram encerrados em 2016 por falta de recursos. Apenas em 2018, o IFG passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), começando a consolidar sua atuação na EaD na graduação e pós-graduação.

Essa problematização direcionou a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), cujo objetivo é analisar se as ações implementadas e os documentos

² De acordo com uma orientação institucional, este estudo não empregou as palavras "campus" no singular e "campi" no plural. Conforme o Memorando-Circular n.º 10 do Gabinete da Reitora, o IFG optou pelo uso da palavra "câmpus", escrita com acento circunflexo, tanto no singular quanto no plural, no contexto do IFG. A discussão ocorreu através de encontros do CONIF e do Colégio de Dirigentes do IFG. Ressalta-se, que a Academia Brasileira de Letras também reconhece a forma portuguesa "câmpus" como válida (Guimarães, 2024).

institucionais contribuíram para a consolidação da EaD no IFG. Além disso, a pesquisa busca entender e analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação e pós-graduação; examinar os principais documentos institucionais que versam sobre a EaD; investigar a visão dos gestores sobre institucionalização da EaD no IFG, identificar em que fase a partir da Teoria Institucional a EaD encontra-se no IFG e produzir como produto o Relatório Técnico de Pesquisa com os principais resultados oriundos desta pesquisa.

Ao longo do estudo, será considerado em que medida essas iniciativas, aliadas à visão dos gestores, favoreceram o fortalecimento da institucionalização da modalidade educacional na instituição. Portanto, entende-se que este estudo possui relevância acadêmica, pois além de revisitar a trajetória da EaD no Brasil, também contribui para o mapeamento detalhado do processo de institucionalização no IFG em nível micro.

Diante do exposto, apresenta-se a estrutura deste TCM, destacando os principais pontos abordados em cada tópico. O tópico seguinte aborda os conceitos da EaD, aponta os principais destaques da trajetória da EaD no Brasil, a Teoria Institucional e a relação com modalidade a distância, apresenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como a história do IFG. No tópico 4, são apresentados o problema, justificativa de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos. O tópico 5 apresenta a descrição detalhada do percurso metodológico adotado. Por fim, apresentam-se os resultados dos documentos institucionais pesquisados e trechos das entrevistas, evidenciando a percepção dos gestores, bem como a codificação e categorização na análise de conteúdo, conforme os métodos propostos por Bardin (2011).

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Estudiosos como Moore e Kearsley (2007) enfatizam que a educação a distância teve suas origens por meio de textos e comunicação, contrastando com a visão comum de que ela só surgiu com o advento da internet. Embora seja frequente associar o desenvolvimento da EaD ao surgimento da era digital, suas raízes são mais profundas e remontam a formas anteriores de ensino.

Nesse contexto, Moore e Kearsley (2007) oferecem uma definição que destaca a importância de um planejamento detalhado e de uma organização administrativa sólida para o sucesso da modalidade. Independentemente dos avanços tecnológicos, esses elementos sempre foram fundamentais na efetividade da EaD, seja nos formatos mais antigos ou nas versões mais modernas.

Dentre as muitas variações das definições acerca da EaD disponíveis tanto na literatura nacional quanto a internacional, apontamos aqui a definição de Moore e Kearsley (2007) em que os autores salientam a importância do planejamento e às organizações administrativas:

Educação a distância é o aprendizado planejado que, normalmente, ocorre em um lugar diverso do professor e, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica (Moore; Kearsley, 2007, p. 2).

A definição de educação a distância relatada pelo Decreto nº 9.057/2017 no at. 1º

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 desenvolvida atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 1).

Os autores apresentam uma mesma linha de pensamento mesmo havendo 10 anos entre as duas conceituações. Moore e Kearsley (2007) relatam que a especificidade de uma estrutura organizacional e administrativa é relevante para EaD. É importante destacar que, apesar da evolução tecnológica, alguns elementos fundamentais persistem em todos os diferentes modelos e períodos da EaD. Nesse contexto, compreender e analisar o processo de institucionalização da modalidade a distância, contribuiu para identificação dos fatores e seus fluxos de procedimentos desejados (Lima, 2021).

3.1 Principais destaques da trajetória da EaD no Brasil

No Brasil, os primeiros registros da EaD foram com os cursos de datilografia a distância, oferecidos pelo Jornal do Brasil em 1894. No início do século XX, mais especificamente na década de 1930, essa modalidade começou a se desenvolver através do ensino por correspondência (Lima, 2013). Nesse período, a EaD era caracterizada por um aprendizado autodirigido, com ênfase no uso de material impresso, como o exemplo do Instituto Universal Brasileiro. Adicionalmente, houve a criação do Projeto Minerva, uma iniciativa pública que, na década de 1970, buscava alfabetizar jovens e adultos por meio de transmissões de rádio, e o Telecurso, lançado em 1976, com o uso de materiais impressos e televisivos (Vilela, 2019).

O desenvolvimento da EaD seguiu com a expansão de programas governamentais e privados. Um exemplo é o curso bíblico "A Voz da Profecia", oferecido pela Igreja Adventista em 1941. Outro marco foi a Universidade do Ar, criada em 1947 por uma parceria entre o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que ampliou o acesso à educação a distância (Alves, 2009; Machado, 2018; Pimentel, 1995).

Em 1967, a Fundação Padre Anchieta foi criada, disseminando programas educacionais e culturais por rádio e televisão. Esse projeto ganhou força em 1978, quando, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, foi lançado o Telecurso 2º Grau, que preparava estudantes para exames (Machado, 2018).

Nas décadas de 1970 e 1980, os telecursos, focados no ensino fundamental e médio, se tornaram uma forma relevante de ensino supletivo, combinando materiais impressos com aulas televisivas (Vianney; Torres; Silva, 2003). Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos anos 1990, a EaD ganhou nova relevância, promovendo a qualificação profissional e a formação cidadã (Mugnol, 2009).

A partir de 1995, a oferta de cursos de graduação a distância foi impulsionada pela licenciatura plena em Educação Básica, oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Esta iniciativa foi um passo importante para cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que determinava a obrigatoriedade da graduação para professores da Educação Básica até 2008 (Bielschowsky, 2017).

No Brasil, a educação superior é regulada, avaliada, monitorada e supervisionada pelo Ministério da Educação (MEC), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa oferta inclui uma ampla gama de instituições que podem oferecer cursos e

programas de graduação e pós-graduação, como universidades públicas e privadas, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, além de faculdades públicas e privadas (Lima, 2024). O Quadro 1 a seguir apresenta as principais diretrizes que orientam a educação a distância no país.

Quadro 1 – Diretrizes atuais para a EaD no Brasil

| | Leis | Decretos | Resoluções | Portarias |
|------------|--|---|--|--|
| EaD | Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) | Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006 (Sistema Universidade Aberta Brasileira - UAB) | Resolução n.º 1, de 14 de março de 2016 (Institui as Diretrizes e Normas Nacionais para Oferta de Programas e Cursos de Ensino Superior à Distância) | Portaria Regulamentadora do MEC n.º 11, de 20 de junho de 2017 (Credenciamento de instituições e oferta de cursos superiores a distância) |
| | Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024) | Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 (Regulamenta o Art. 80 da LDB) | Resolução n.º 7, de 11 de dezembro de 2017 (Estabelece as regras de funcionamento dos programas de pós-graduação stricto sensu) | Portaria MEC n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (Oferta de carga horária a distância em cursos de formação presencial) |
| | Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED e altera o Art. 4º da LDB) | Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Regulamentação, fiscalização e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e pós-graduação) | Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. | Portaria MEC/Capes n.º 90, de 24 de abril de 2019 (Dispõe sobre programas rigorosos de pós-graduação na modalidade a distância). / Portaria Mec n.º 433, de 22 de outubro de 2020 (Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE, para desenvolver iniciativas de promoção da expansão do ensino superior por meio de meio digitais) |

Fonte: Elaborado pela autora com fundamento em Lima (2024).

Lima (2024) ressalta que a regulamentação da EaD no Brasil, desenvolvida a partir de normas específicas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, como evidenciado no Quadro 1, reflete uma preocupação contínua com a regulação e supervisão dessa modalidade. No entanto, a autora observa que, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e a subsequente ascensão de Michel Temer à presidência em 2016, ocorreram mudanças significativas nas diretrizes que orientam a EaD, marcadas por uma reorientação nas políticas educacionais do país.

A partir desse momento, praticamente todas as normas foram revisadas, sendo fundamentadas em princípios de políticas ultraliberais e neoliberais, o que alterou substancialmente a oferta e a estrutura da EaD. Embora este trabalho não tenha como foco a análise dessas discussões políticas e econômicas, é relevante destacar o impacto dessas

mudanças no contexto da institucionalização da EaD no Brasil. Esses avanços e retrocessos históricos, influenciados por contextos político-sociais, foram fundamentais na formulação e aplicação de políticas públicas para a EaD.

No contexto da evolução da EaD, destacam-se projetos como o curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), iniciado em 1995, consórcio CEDERJ em 2000, o Projeto Veredas em 2002, em 2004 o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil de 2006. Essas iniciativas aproveitaram a experiência acumulada, a tecnologia e as habilidades já adquiridas para oferecer graduações a distância (Costa, 2007).

Adicionalmente, o Fórum das Estatais pela Educação foi estabelecido para implementar medidas que reforçassem as políticas públicas na área da educação na administração federal. Os participantes desse processo incluíram o MEC, instituições financeiras públicas brasileiras (Banco do Brasil, Correios, Petrobras, Caixa Econômica Federal), sociedade civil, instituições de ensino superior públicas, empresários, trabalhadores e entidades sindicais. O Fórum colaborou para o lançamento do Projeto em julho de 2005, contribuindo assim para o lançamento da UAB, que estava prevista para iniciar em 2006 (Lima, 2013).

Lima (2013) ainda menciona que as experiências anteriores com consórcios no Brasil serviram como referência para a criação da UAB como uma política pública. O Decreto nº 5.800/2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, organizado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) em parceria com a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). Nesse contexto, a SEED iniciou e a DED prosseguiu incentivando cursos e programas públicos em todo o país, por meio da colaboração e coordenação entre estados, cidades e universidades públicas.

Importante ressaltar que o Sistema UAB não é uma instituição universitária propriamente dita, mas sim um agrupamento de instituições públicas de educação superior e encontra-se está no âmbito da Capes, sendo a gestora do Sistema (Alves, 2009). Conforme o Decreto nº 5.800/2006, que estabelece o Sistema, sua função é realizar metas e objetivos socioeducativos em regime de cooperação entre a União e os estados federativos, visando aprimorar a qualidade da educação básica. Para isso, disponibiliza cursos de capacitação inicial e contínua para docentes, seguindo diretrizes que serão apresentadas a seguir:

I oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV ampliar o acesso à educação superior pública; V reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e VII fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, art. 1º).

Com a instituição UAB, a trajetória da EaD no Brasil torna-se um tema de reflexão importante. Essa reflexão abrange não apenas a natureza das atividades das organizações que oferecem cursos, mas também as relações administrativas que estabelecem, a qualidade do ensino proporcionado, os métodos ou suportes selecionados, além da estrutura e duração desses cursos (MEC, 2017).

Nesse âmbito de crescimento e transformação, a educação superior no Brasil, com destaque para a modalidade a distância, tem se expandido significativamente em todo o país. De acordo com dados do Inep (2022), o número de matrículas em cursos de EaD cresceu em relação a 2021, representando 45,9% do total. Essa proporção é bastante próxima das matrículas em cursos presenciais de graduação, que chegaram a 54,1% em 2022.

Esse cenário reforça o papel da educação a distância como uma ferramenta essencial para a democratização do ensino superior. O aprimoramento das políticas de educação inclusiva contribui diretamente para a ampliação das oportunidades de formação em diversos níveis educacionais, desde a educação básica até a pós-graduação, garantindo maior acesso e flexibilidade para diferentes classes sociais e perfis de estudantes (Vilela, 2019).

3.2 A Teoria Institucional e a relação com modalidade a distância

A Teoria Institucional (TI), embora tenha origem nas Ciências Sociais, possui suas raízes estabelecidas na Sociologia. Essa teoria tem sido cada vez mais aplicada em pesquisas nos campos da Educação e Administração, destacando-se os estudos que tratam dos processos de institucionalização da educação a distância em universidades públicas (Melo, 2016). O crescente interesse por essa abordagem decorre da relevância da TI na compreensão das dinâmicas que influenciam as estruturas e práticas organizacionais.

Neste cenário, Tolbert e Zucker (2007) destacam que a aplicação da TI nas análises organizacionais remonta à publicação do influente artigo de Meyer e Rowan (1977), que introduziu a ideia de que as organizações adotam práticas formais para ganhar legitimidade,

muitas vezes em detrimento da eficiência. Além disso, os trabalhos de Berger e Luckmann (1967) são referenciados por identificarem a institucionalização como uma etapa fundamental para a formação e manutenção de grupos sociais duradouros.

Na primeira aproximação do estudo sobre o tema da institucionalização, foi encontrado o teórico Tolbert e Zucker (2007), e decidiu-se utilizar esse aporte teórico para analisar institucionalmente os procedimentos do IFG em relação à modalidade a distância. O modelo proposto pelos autores defende que o estágio final de um processo de institucionalização se define como a tipificação de ações que se tornam habituais por tipos específicos de atores. Petter (2019) argumenta que esses autores utilizaram uma base teórica derivada da teoria institucional e neoinstitucional de tendência americana, sob a ótica das organizações empresariais.

Após a leitura dos estudos da produção científica nacional, foram elencados autores que abordam direta e indiretamente a questão da institucionalização da EaD, incluindo Cruz (2022), Ferreira e Carneiro (2015), Ferreira e Mill (2014), Lima (2013), Lima e Faria (2016), Petter (2019) e Santos, Lima e Nogueira (2021). Esses pesquisadores, norteiam as bases do presente estudo, considerando que essas obras se aproximam mais do objeto da pesquisa. Essa perspectiva lança luz sobre como normas e valores sociais se consolidam em práticas organizacionais, fornecendo uma base teórica sólida para a análise de instituições educacionais, especialmente no contexto da educação a distância.

O termo institucionalização é frequentemente usado para designar um modelo de fomento (Vieira *et al.*, 2012). Nesse sentido, as iniciativas de EaD deixam de depender de recursos de programas governamentais para provimento e passam a considerar e utilizar as estruturas físicas e humanas para a oferta de cursos, obtendo uma maturidade na educação a distância (Ferreira; Carneiro, 2015; Pesce, 2007; Silva; Silva, 2012). Neste âmbito, essa pesquisa aborda o conceito de institucionalização.

Ferreira e Mill (2013) apresentam o conceito de institucionalização como um:

[...] processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, a institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante (Ferreira; Mill, 2013, p. 154).

Além disso, Ferreira e Mill (2014) apontam que a estrutura de organização e gestão são elementos caracterizadores da EaD, sendo meios pelos quais se descentraliza a forma de alcançar os objetivos de levar instrução e formação ao desenvolvimento da estrutura desejada. Os autores consideram que a EaD possui o potencial de articular políticas, diretrizes,

instituições de ensino, professores, estudantes, tecnologias educacionais, metodologias e material didático-pedagógico, promovendo a expansão da educação com qualidade, universalização e interiorização.

Sob esse ângulo, Wiseman (2007), apresenta que o processo de institucionalização permeia a incorporação de aprendizagem que pode ocorrer através de indivíduos ou até mesmo em grupos nas instituições, o qual utiliza estruturas, sistemas e estratégias. Lima (2021) ainda assegura que na ocorrência dessas tarefas cotidianas que envolve toda a instituição que o processo emerge, e não apenas a ação de grupos isolados.

Prosseguindo nessa linha, vale destacar os estudos de Lima e Faria (2016), que relatam que o processo de institucionalização da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) é caracterizado por mudanças que dependem da infraestrutura, do apoio institucional e da continuidade das políticas, além da prática cotidiana do sistema. Em contrapartida, Nascimento e Vieira (2016) observam a existência de entraves que dificultam e/ou desafiam a inserção da EaD na cultura organizacional das IES.

A perspectiva de Lima (2013, p. 230), que caracteriza a institucionalização da EaD como dependente da infraestrutura, apoio institucional, continuidade das políticas, suporte organizacional, padronização de procedimentos e incorporação de concepções dedicadas à EaD, assemelha-se às ideias de Moore e Kearsley (2008). Esses autores ainda retratam que os elementos e posturas contidos nas IES e no poder público podem induzir mecanismos que viabilizam a institucionalização.

Nos estudos de Cruz (2022) o objetivo foi compreender o processo de institucionalização da EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). A pesquisa analisa a relação entre a EaD e a educação profissional e tecnológica no contexto das influências neoliberais e capitalistas. A análise documental do estudo, procurou confirmar se estavam alinhados com os cinco pilares de acordo com Nascimento (2014), às dimensões para institucionalização da EaD nas instituições de educação superior a seguir conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Guia das estruturas para pesquisa de fontes documentais

| |
|--|
| Estruturas para institucionalização da EaD no ensino superior: |
| 1. Planejamento - conjunto de ações que definem as diretrizes que envolvem a EaD, as políticas e procedimentos na estrutura organizacional |
| 2. Organização - como um meio de avaliação do status da instituição e para garantir a continuidade das ações |
| 3. Infraestrutura - inclui os recursos materiais, tecnológicos, físicos, acadêmicos entre outros, que assegurarão o funcionamento da modalidade |
| 4. Políticas de Gestão - que contemplem a implementação de medidas garantindo o suprimento e a formação contínua do pessoal responsável por executar as atividades |
| 5. Auxílio ao discente - que assegurem direitos como o acesso e a permanência |

Fonte: Cruz (2022), apoiado em Nascimento (2014).

Diante desse cenário, a construção de indicadores que possam ser utilizados na avaliação no processo de institucionalização da EaD é essencial e que considerem as características defendidas por teóricos da modalidade de ensino (Lima, 2014). Esses pesquisadores destacam ainda que quanto mais instituídos e articulados os fatores de institucionalização, teoricamente mais bem institucionalizada estará a EaD na instituição de Ensino Superior. Autores ainda sinalizam que essas dimensões são mais endógenas nas instituições devido às políticas de discussões estratégicas.

Nos estudos de Lima (2021), considerando os estudos internacionais e nacionais, trouxeram proposições de análise para os processos de institucionalização da EaD em Ipes, os quais serão utilizados para análise da institucionalização da EaD no IFG. A autora destaca elementos para análise da institucionalização da modalidade trazidos por Wiseman (2007) relacionados aos sistemas simbólicos e das modificações do ambiente por Kesar (2007); Kesar e Sam (2012); Plat, (2009) a seguir:

- a) Reconhecimento dos sistemas simbólicos da organização (crenças, valores, normas, mitos etc.), rotinas (presença de padrões de procedimentos operacionais), relações (pessoas, redes sociais, papéis), artefatos (físicos, tecnológicos, documentação interna e externa, produtos do saber e outros).
- b) Alterar suas estruturas, políticas, ambiente e suporte organizacional para garantir a continuidade do objeto e a padronização de procedimentos, isto é, integrar o objeto na programação global do órgão de maneira viável, incluindo valores e normas a seu respeito, de maneira consensual e estável

De uma forma mais ampla, Lima (2021) propôs três fases para o processo de institucionalização da EaD nas Ipes: Pré-institucionalização, Institucionalização e Pós-institucionalização, descritos de forma detalhada no Quadro 3. As fases descritas permitem identificar os indicadores em que fase do processo a Instituição encontra frente a modalidade.

Quadro 3 – Fases do processo da institucionalização da EaD em Ipes

| Fases | Indicativos |
|-------------------------|--|
| Pré-Institucionalização | Está relacionado a análise das convicções sobre a EaD dos atores envolvidos, mobilização de atores sobre a relevância do tema e as contribuições, observação dos atores envolvidos e análise do histórico que a EaD percorreu na instituição. |
| Institucionalização | Se a EaD está presente em documentos institucionais; é mostrada com clareza os objetivos e finalidades da modalidade; construção de valores e regulamentos próprios, envolve e participação de gestores e implantadores; promove ajustes organizacionais, os procedimentos são padronizados; as políticas de assistência englobam os estudantes da modalidade; possui estruturas física e tecnológicas pertinentes a modalidade; promove a formação continuada; continuidade nas ofertas de cursos/programas/ações sem depender de fomento externo; equipe da EaD recebe instrução da política profissional; modalidade é acompanhada e avaliada nas próprias ações. |
| Pós-institucionalização | Enfatiza-se que a EaD instaurada na instituição possui clareza na sua finalidade; se recebe suporte contínuo para modalidade; manutenção no compromisso e ações dos gestores; manutenção fluxo de informações; assegura a disponibilidade orçamentária para desenvolvimento estrutural; segurança nos documentos institucionais e procedimentos construídos de forma democrática; compartilhamentos de informações e recursos. |

Fonte: Lima (2021), baseado em Lima (2014), Louis (2006), Wiseman (2007), Kesar (2007), Platt (2009), Kesar e Sam (2012) e Leandro e Amato Neto (2015).

Lima (2021, p. 35) enfatiza que “a análise do processo de institucionalização não pode ficar restrita a indicadores fixos, mas deve ser realizada em uma abordagem qualitativa que contemple aspectos mínimos dos indicativos”. Segundo a pesquisadora, ao abordar a questão dos mecanismos que serão utilizados para o aprendizado de uma instituição em relação a um determinado processo, a possibilidade de surgimento de novos e relevantes indicadores deve ser considerada.

Diante disso, as dimensões descritas por Cruz (2022), fundamentadas em Nascimento (2014), serão utilizadas como base para a análise documental. Além disso, as fases apontadas

por Petter (2019) e Lima (2021) serão aplicadas para identificar o nível de institucionalização da EaD no IFG, por meio das entrevistas realizadas.

3.3 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) introduziu um novo paradigma no sistema de educação federal. Neste cenário, emergiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), uma nova categoria de entidade. Originados da união de várias instituições de educação profissional técnica, como Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais, os Institutos Federais se alinharam ao modelo sugerido pelo Ministério da Educação por meio da Lei nº 11.892 promulgada em 29 de dezembro de 2008, foi publicada no Diário Oficial da União (Conif, 2023).

De acordo com o Artigo 2º da Lei n.º 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei (Brasil, 2008).

Com base nas premissas deste artigo, a educação profissional e tecnológica pode ser considerada uma forma estruturada de ensino voltada para a profissionalização dos indivíduos. Essa formação abrange a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos, assim como estimular o pensamento crítico (Silva; Pacheco, 2021).

Além de serem pluricurriculares e *multicampi*, os IFs são especializados na prestação de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todas as etapas e modalidades. Eles disponibilizam cursos de EPT, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações. Conforme estipulado pela lei de criação, os IFs devem destinar 50% de suas vagas para cursos técnicos integrados ao ensino médio e 20% para licenciaturas, com o objetivo de formar professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática (Silva, 2016).

A Rede Federal conta ainda com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), criado em 2009, que é composto por 41 instituições, incluindo 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e o Colégio Pedro II. Esse conselho reúne representantes de cada uma dessas instituições e discute a promoção de políticas voltadas para o desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Segundo dados do Conif (2023),

apresentados no Quadro 4, é possível observar o perfil dos Institutos Federais expressos em dados.

Quadro 4 – Institutos Federais em números

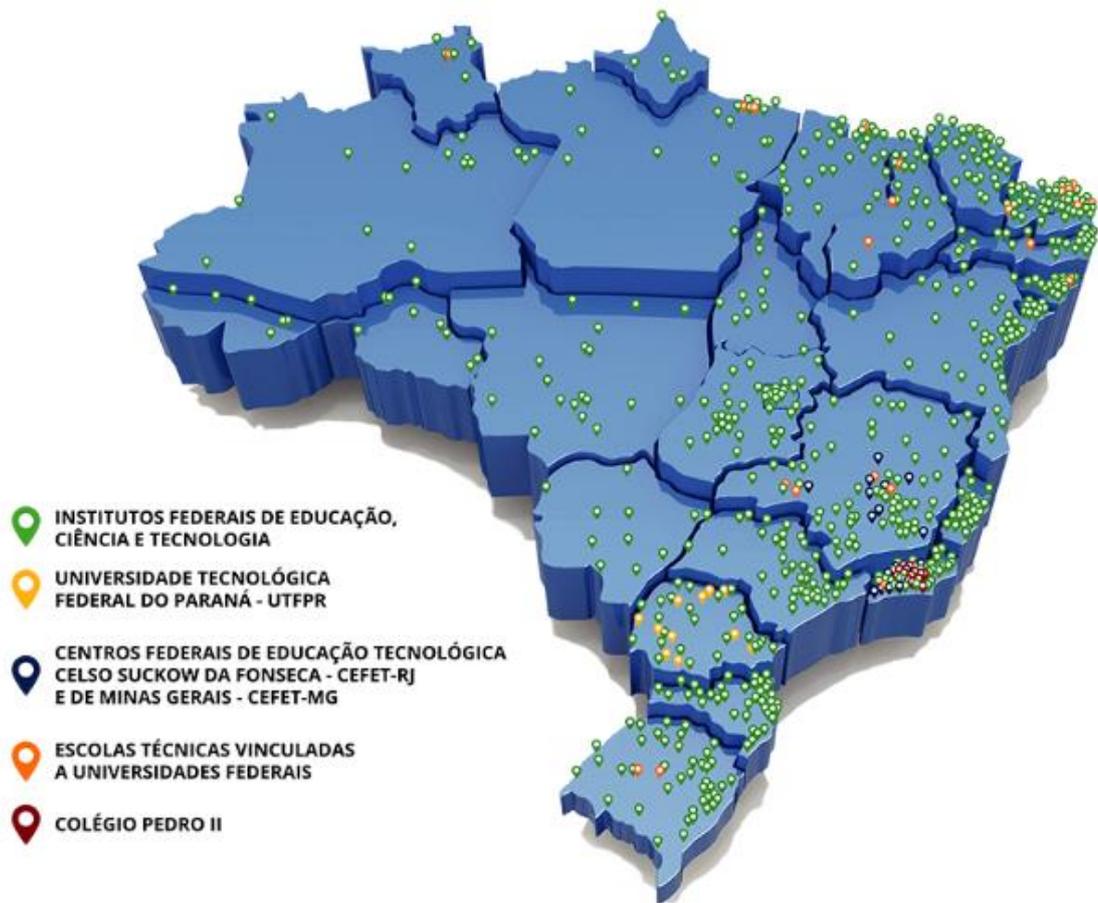
| Categorias | Números |
|-------------------------|--------------------|
| Matrículas | mais de 1,4 milhão |
| Servidores Docentes | mais de 40 mil |
| Servidores TAES | mais de 30 mil |
| Cursos ofertados | mais de 11 mil |
| Unidades | 633 |
| Presentes em Municípios | 578 no Brasil |

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Conif (2023).

Em maio de 2024 o governo federal³ anunciou a nova expansão da RFEPCT, com o objetivo de aumentar a oferta de vagas na educação profissional e tecnológica (EPT) e criar oportunidades para jovens e adultos, especialmente os mais vulneráveis. A rede em 2024 já conta com 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II, conforme Figura 1 demonstrando a distribuição geográfica no mapa do Brasil dos IFs.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 16 out. 2024.

Figura 1 – Mapa geográfico da RFEPCT



Fonte: Portal do MEC⁴

Com os novos 100 *campi*, a Rede Federal passa a contar com 782 unidades, sendo 702 de IFs nova expansão da RFEPCT o intuito é aumentar a oferta de vagas na EPT e promover oportunidades para jovens e adultos, especialmente os mais vulneráveis (Brasil, 2024). É sumamente significativo frisar que deve-se valorizar o aspecto positivo da criação das instituições que compõem a Rede Federal, como uma estratégia para superar a dicotomia entre os saberes específicos e gerais, além do ensino médio e profissional (Cruz, 2022).

Além disso, os Institutos Federais estão presentes em todas as cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Os Institutos na região Centro-Oeste, são compostos pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Essa capilaridade da rede, aliada aos preceitos da administração democrática, é crucial para possibilitar o acesso à formação profissional e tecnológica tanto em

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 16 out. 2024.

áreas urbanas quanto rurais, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais e regionais (Silva; Pacheco, 2021).

3.4 Trajetória do IFG em Goiás e sua organização e estrutura

O início da história do IFG remonta ao Decreto n.º 7.566, assinado em agosto de 1909 pelo Presidente da República em exercício, Nilo Peçanha, que resultou na fundação da Escola de Aprendizes Artífices. As atividades iniciaram-se em 1911, na então capital do Estado de Goiás, a Cidade de Goiás. Os estabelecimentos de ensino e as instituições educacionais exerceram um papel social significativo na educação de jovens e adultos "desvalidos", oriundos da marginalidade. A extinção da escravidão em 1888 possibilitou o surgimento de profissões tradicionais, como carpintaria e alfaiataria, que foram responsáveis por reprimir comportamentos socialmente condenáveis naquele período (IFG, 2023).

Com a criação de Goiânia em 1933, conforme destacado pelos autores Machado, Pires e Barbosa (2015), a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida para a nova capital em 1942, onde permanece até hoje. Por meio do Decreto-Lei n.º 4.127/1942, a escola foi transformada na Escola Técnica de Goiânia (ETG). Em 1943, iniciou-se o funcionamento da ETG, com a realização do primeiro exame de admissão para os cursos de Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicações, Tipografia e Encadernação. Importante ressaltar que, desde sua criação em 1946, a escola destinava-se exclusivamente a alunos do sexo masculino, nas modalidades de internato e semi-internato.

A oferta de cursos de 2º grau profissionalizante teve início em 1947, com a implementação de cursos técnicos em Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores, e Edificações. Nesse contexto, destaca-se o ingresso das mulheres na instituição, uma vez que, durante a criação dos cursos, a seleção não discriminava idade e sexo (Machado; Pires; Barbosa, 2015).

A reconfiguração da ETG continuou nas décadas de 1950 e 1960, com a mudança de nome para Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em agosto de 1965. Nesse período, a instituição passou a ser reconhecida como uma autarquia federal, dotada de autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial, dentro das limitações do regime militar cívico (IFG, 2023; Machado; Pires; Barbosa, 2015).

A reforma educacional de 1971, estabelecida pela Lei n.º 5.692/71, definiu a profissionalização da educação obrigatória no antigo segundo grau em todas as redes. Em 1988, foi criada a Unidade de Ensino em Jataí (Uned Jataí), vinculada à Escola Técnica Federal de

Goiás. Assim como em toda a Rede Federal, a ETG vivenciou um período de incertezas durante a transição dos anos 1980 para os anos 1990, frente às reformas educacionais que indicavam mudanças significativas para a educação profissional com a promulgação da LDB (Machado, Pires; Barbosa, 2015).

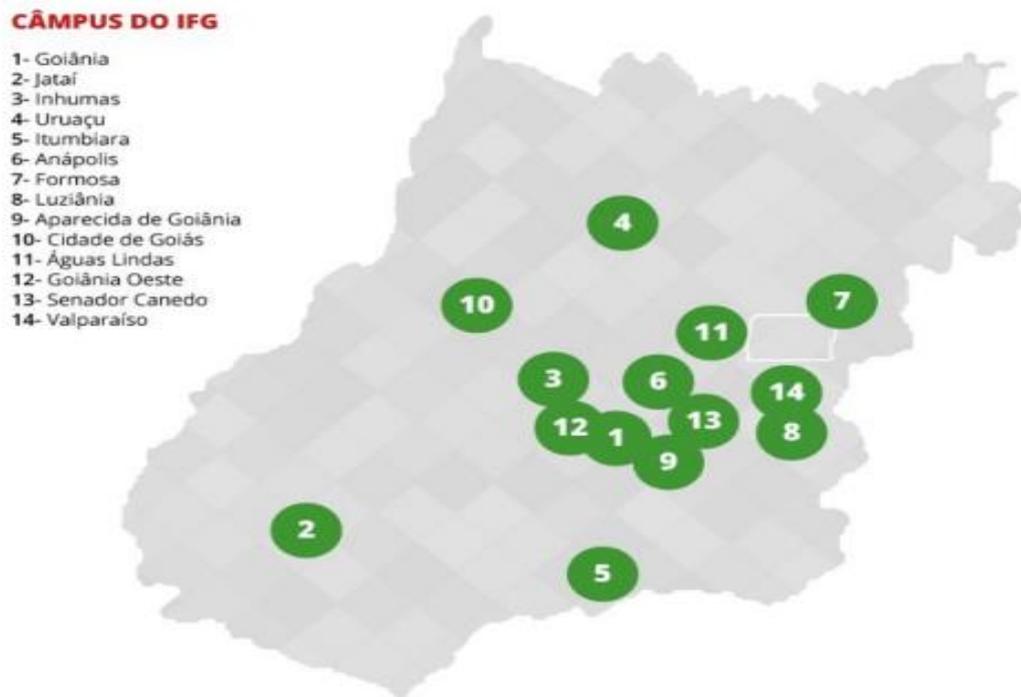
O Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás substituiu a Escola Técnica Federal de Goiás em 22 de março de 1999, dando origem ao Cefet-GO. A nova instituição expandiu sua função social, tornando-se uma entidade de caráter social e iniciando atividades no Ensino Superior, com ênfase em programas de formação de tecnólogos. A instituição também se dedicou a aprimorar a pesquisa e fomentar a extensão (IFG, 2022).

Durante a década de 2000, especialmente a partir de 2003, uma nova reestruturação das instituições da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico foi implementada. Portanto, em 2004, o Decreto n.º 2.208 foi suspenso pelo Decreto n.º 5.154, publicado em 23 de julho do mesmo ano. O novo decreto regulamenta os artigos 36, 39 e 41 da LDB, mantendo a oferta de Ensino Técnico na modalidade simultânea e após a conclusão do Ensino Médio, além de reabrir a possibilidade de disponibilização do Ensino Técnico Integrado (Bezerra; Machado; Barbosa, 2016).

Ainda nesse contexto de expansão é importante evidenciar que no ano de 2005, quando foi concebido o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi idealizado. A rede era composta por 140 unidades, concentrada em regiões mais desenvolvidas no Brasil (Pereira, 2016). Com a Lei nº 11.892/2008, o Cefet-GO foi renomeado como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) em 30 de dezembro de 2008. A instituição ampliou novamente sua função social e recebeu a responsabilidade de oferecer vários níveis educacionais, como: formação inicial de trabalhadores (FIC), cursos técnicos e cursos de nível superior, tecnologia, graduação, pós-graduação e pesquisa e extensão (RAG, 2021).

O IFG tem um amplo alcance na população do estado, contando com 14 câmpus distribuídos estrategicamente em diferentes regiões: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. A distribuição desses câmpus pode ser visualizada na Figura 2. Com a expansão anunciada pelo governo federal em 2024, o IFG contará com mais dois câmpus, localizados em Cavalcante e Quirinópolis, ampliando sua rede para 16 unidades. Essa interiorização busca levar iniciativas inovadoras às comunidades locais e regionais, fortalecendo arranjos produtivos, culturais e sociais em áreas menos favorecidas.

Figura 2 – Mapa do Estado de Goiás com localização dos câmpus implementados do IFG



Fonte: Relatório Anual de Gestão do IFG (2023).

A instituição oferece uma ampla gama de cursos, que vão desde a Formação Inicial Continuada (FIC) e técnicos subsequentes ao ensino médio até o nível de doutorado. No que concerne aos cursos de graduação, são oferecidos 20 cursos de licenciatura, 4 de tecnologia e 26 de bacharelado, perfazendo um total de 50 cursos. Na pós-graduação *lato sensu*, são ofertados 15 cursos e no *stricto sensu* 04 mestrados profissionais e 01 acadêmico e um doutorado, demonstrando a diversidade e amplitude das áreas de conhecimento contempladas pela instituição.

O IFG, como autarquia federal, segue a estrutura organizacional típica dos Institutos Federais, sendo composta por diversos níveis de administração e órgãos colegiados, que atuam em conjunto para garantir a governança e a tomada de decisões. De acordo com o Estatuto de 2018, o IFG rege-se pela Lei 11.892 de 2008, pela legislação federal e pelos seguintes instrumentos normativos: Estatuto, Regimento Geral do IFG, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFG), Resoluções do Conselho Superior (CONSUP/IFG), Portarias Normativas da Reitoria e Instrução. Segue alguns elementos da organização administrativa de acordo com o capítulo II da Organização Administrativa do Regimento Geral (2018):

- Reitoria sediada em Goiânia, na capital do Estado de Goiás. Composta por cinco pró-reitorias, como a Pró-Reitoria de Ensino (Proen), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Proppg), Pró-Reitoria de Extensão (Proex), Pró-Reitoria de Administração (Proad) e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodirh).
- 14 Câmpus implantados e 02 em fase de implementação, ao total 16 câmpus.
- As instâncias colegiadas centrais: Órgão máximo da Instituição, o Conselho Superior (Consup) é uma instância de natureza pública, representativa e de deliberação coletiva sobre assuntos de natureza institucional. O Colégio de Dirigentes (Codir), de caráter consultivo, é a instância de apoio ao processo decisório da Reitoria e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Conepex é um órgão consultivo e de proposição de ações de caráter geral no que se refere às políticas institucionais inerentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo IFG.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

4.1 Problema

Gil (2010, p. 10), relata que “a formulação de um problema científico não constitui tarefa fácil”. Marconi e Lakatos (2010), explicam que o surgimento do problema é a primeira etapa do método, assim, temos como pergunta norteadora desse estudo: Como o processo de institucionalização da EaD no IFG está estruturado e quais são os principais desafios enfrentados até o momento?

4.2 Justificativa do estudo

Entender como o processo de institucionalização da educação a distância encontra-se no IFG, mostra-se relevante à medida que possibilita um novo olhar para EaD, um olhar sobre a lente da institucionalização para modalidade. Entender como a educação a distância é abordada nos documentos institucionais e como sua estrutura administrativa pode ajudar o IFG a identificar os obstáculos que impedem o desenvolvimento dessa modalidade.

Até o presente momento, não se encontra com frequência, na literatura brasileira, estudos com o foco no processo de institucionalização da EaD. No banco de teses e dissertações da Capes, encontramos nove teses nesse tema. Entre elas destaca-se a pesquisa de Faria (2011), que mostrou que há condições favoráveis para institucionalização da EaD nas IES públicas. Já Lima (2013) apontou que o Estado brasileiro, apesar de algumas intervenções políticas, não tem conferido uma estabilidade, enquanto Melo (2016) avaliou o processo de institucionalização da EaD na UnB, apontando que com o tempo a EaD poderá ser institucionalizada, tornando o ensino híbrido. Para Petter (2019), o estudo do percurso no processo da institucionalização da modalidade na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) necessita solidificar a etapa de implementação e promover ações com o intuito de concretizar a modalidade na cultura da instituição.

Além disso, a institucionalização da EaD contribui para democratização de acesso ao ensino superior de qualidade, visto que existe uma preocupação com seu desenvolvimento global, e ficou mais evidente no contexto da pandemia. A modalidade pode colaborar para o alcance da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, que é elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos para 50% e a taxa líquida, para 33% (Lima, 2021).

Nas últimas décadas a EaD vem ganhando destaque e merecendo discussões sobre a importância do seu papel e das políticas norteadoras da modalidade (Dourados; Santos, 2011). Assim, acreditamos que o estudo poderá aumentar a visibilidade da EaD e fornecer subsídios para apoiar o fomento das pesquisas necessárias ao entendimento dos processos de análise da institucionalização da modalidade.

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de institucionalização da EaD no IFG a partir da teoria institucional e a sua organização normativa.

4.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e pós-graduação que aderiram a Portaria n° 2.117/2019 do Ministério da Educação - MEC;
- b) Examinar os principais documentos Institucionais que versam sobre a EaD no período de 2008-2022;
- c) Investigar a visão gestores sobre Institucionalização da EaD no IFG;
- d) Identificar em que fase da Teoria Institucional da Educação a Distância o IFG encontra-se;
- e) Produzir como produto o Relatório Técnico de Pesquisa com os principais resultados oriundos deste estudo.

5 METODOLOGIA

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, delineada através de um estudo de caso. Gil (2010, p. 37) define que o Estudo de Caso é “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” Já Yin (2015), relata que os estudos de caso representam um método de investigação adequada para compreensão, exploração e descrição de determinados acontecimentos e contextos importantes e complexos. Dessa forma, adotou-se o estudo de caso com abordagem qualitativa, que se mostrou o método mais apropriado para analisar o objeto em questão.

Por outro lado, Petter (2019) destaca que, no âmbito educacional, o estudo de caso

[...] constitui-se num método que oferece diferentes possibilidades de aplicação em pesquisas voltadas para o acompanhamento de inovações educacionais, aqui entendidas como mudanças propositais na cultura ou práticas institucionais (por exemplo, uma instituição educativa bem-sucedida ou um conjunto delas que esteja implementando algum tipo de projeto ou programa ou inovação pedagógica administrativa). O estudo de caso também pode servir de subsídio para a formulação de políticas públicas educacionais, porque, em se tratando de um “recorte” aprofundado de uma dada realidade, pode retratá-la de modo vivo em suas múltiplas dimensões, relatando sua diversidade e significação com uma linguagem acessível (Peter, 2019, p. 76).

A escolha por essa abordagem metodológica se baseia na ideia de que um estudo na área da EaD que aborda a sua estrutura e a sua relação institucional, deve ser realizado de forma descritiva apta a entender as conexões entre o objeto e o ambiente social e histórico no qual está inserido.

A abordagem qualitativa na educação é a mais eficaz, versátil e influenciada por diversos contextos, exigindo, portanto, análises e descrições gerais (Bogdan; Biklen, 1994). Na pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados auxiliam na conciliação da teoria-metodológica e a visão que a pesquisa se encontra (Minayo, 2005).

Ao dar prioridade a essa estratégia, o objetivo deste estudo é criar bases para futuras pesquisas que possibilitem a interpretação dos dados com base no contexto em que estão inseridos, o que vai de acordo ao conceito do estudo qualitativo apresentado por Creswell (2010):

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (Creswell, 2010, p. 26).

De acordo com Vergara, (2006), é relevante destacar que, em relação aos métodos, esta pesquisa é classificada como documental e de campo. Ela é caracterizada como documental devido ao acesso a documentos institucionais do IFG quanto à relação com EaD e legislações pertinentes. E de campo, pois foi realizada junto aos gestores da Educação a Distância da Instituição. Portanto, de forma abrangente, foram realizadas as seguintes etapas na pesquisa:

- a) Primeira etapa: elaboração do projeto de pesquisa, definição do problema, seleção dos mecanismos para coleta de dados e referenciais de análise. Levantamento dos principais documentos institucionais que regem a Instituição, Instruções Normativas, Portarias, Manuais, Editais e assim com outros relacionados à EaD; Construção dos guias, conforme descrito no quadro 2 e quadro 3 no item 3.2.
- b) Segunda etapa: condução de entrevistas com gestores do IFG envolvidos diretamente e indiretamente com a temática da EaD no âmbito da reitoria. E processamento e análise dos dados de acordo com Bardin (2011).

5.2 Primeira etapa - análise documental

A primeira etapa do estudo consistiu na elaboração do projeto de pesquisa, envolvendo a definição do problema de investigação, a escolha dos mecanismos de coleta de dados e a seleção dos referenciais teóricos sobre a temática da EaD. A partir da definição desses referenciais foi construído um modelo teórico que subsidiou a análise dos documentos institucionais do IFG, de acordo com os cinco pilares indicados por Cruz (2022) descritos no Quadro 2, como indicado no item 3.2.

O acesso à documentação se deu via site institucional ⁵do IFG. A escolha da análise documental como uma das técnicas de coleta de dados se dá pela intenção de buscar nos documentos institucionais a forma como a EaD é incluída a sua concepção institucional, considerando que Flick (2009, p. 237) relata que “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais”.

⁵ Documentos Institucionais. 2024. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos>. Acesso em: 15 jun. 2022.

No estudo de caso, a informação documental é um tópico relevante, pois corrobora e aumenta as evidências, bem como as entrevistas, que possibilitam que o investigador possua visão e/ou percepções dos informantes sobre determinado fato, as observações diretas, observação do participante e artefatos físicos (Yin, 2015).

5.2.1 Amostragem

A amostragem referente a análise documental foi definida partir dos principais documentos elencados no Estatuto do IFG (2018), explícito no Art. 2º, tais como: Estatuto, Regimento Geral do IFG, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Resolução do Consup, Portaria Normativa e Instrução. Além desses documentos, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação com o intuito de identificar a oferta dos 20% das disciplinas em EaD.

5.2.2 Coleta de dados

Ao optar pela análise documental como método de coleta de dados, partiu-se do princípio de que os documentos institucionais são essenciais para reconstituir a trajetória da educação a distância (Cruz, 2022) e observar como a EaD está inserida nesses documentos do IFG. A finalidade da análise documental é dar uma forma apropriada e representar essa informação de outra maneira. A relevância do uso de documentos em estudos se deve à abundância de informações que podem ser obtidas a partir deles e à chance de observar aspectos relevantes (Bardin, 2011; Cellard, 2008).

Perante o exposto, os documentos analisados nesta pesquisa estão descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Documentos do IFG analisados

(continua)

| Documentos Institucionais do IFG analisados | |
|--|---|
| Tipo de documento | Definição |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 -2016 | Documento que orienta o planejamento da Instituição no período de sua abrangência |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 | Documento que orienta o planejamento da Instituição no período de sua abrangência |
| Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2019-2023 | Estabelece princípios e diretrizes destinadas a orientar o trabalho pedagógico |

(conclusão)

| Documentos Institucionais do IFG analisados | |
|---|---|
| Tipo de documento | Definição |
| Plano Estratégico Institucional (PEI) 2021-2023 | Documento que alinhado ao Plano Plurianual, com vistas a fortalecer e acompanhar trimestralmente pelos Comitês Internos de Governança |
| Estatuto do IFG - 2018 | Documento norteador da Instituição, constam os princípios, finalidades, características, objetivos e a organização administrativa |
| Regimento Geral do IFG - 2018 | Documento que consta o detalhamento da estrutura organizacional da Instituição e as relata as competências das unidades administrativas |
| Resolução do Consup do IFG n.º 31/2017 | Aprova as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura do IFG |
| Resolução do Consup do IFG n.º 33/2017 | Aprova as diretrizes operacionais para a inclusão de carga horária na modalidade a distância em cursos presenciais do IFG |
| Resolução do Consup do IFG n.º 19/2020 | Altera o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Lato Sensu do IFG |
| Resolução do Consup do IFG n.º 157/2023 | Aprova a criação e o funcionamento do Centro de Formação em Rede de Trabalhadores (CEFORT) do IFG |
| Resolução do Consup do IFG n.º 193/2023 | Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação a Distância e a Educação Híbrida no IFG |
| Instrução Normativa da Proen n.º 04/2022 | Dispõe sobre os fluxos e procedimentos para elaboração, proposição e oferta de Cursos no formato Massive Open Online Courses (MOOC) |
| Instrução Normativa da Proen n.º 05/2022 | Dispõe sobre procedimentos para matrícula de alunos selecionados para os cursos a distância do IFG em parceria com a UAB/Capes |
| Relatório Anual de Gestão (RAG) - 2000 a 2023 | Relatório de Gestão do exercício, apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinária anual. |
| Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - cursos de graduação e pós-graduação | É um documento que define a organização pedagógica e curricular de um curso de graduação e pós-graduação. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos mencionados no quadro.

Após a busca, foi iniciada a leitura flutuante de acordo com a análise documental de Bardin (2011) de cada documento, verificando, posteriormente, se apresentavam as estruturas indicadas por Cruz (2022), conforme mencionado no Quadro 2 do item 3.2.

5.2.3 Análise de dados

O emprego do Guia do Quadro 2 referenciado no item 3.2, foi um instrumento que subsidiou a orientação e extração das informações de como a EaD é compreendida nos documentos datados de 2008 a 2022⁶. Os dados obtidos foram sistematizados e organizados em planilhas do software Microsoft Excel, sendo a primeira planilha para os documentos institucionais com dados: tipo de documento, ano, e se apresentavam as estruturas propostas por Cruz (2022) expostas no Quadro 2 no item 3.2. Para segunda planilha referente a análise dos PPC dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação foram coletados os seguintes dados: câmpus, tipo de curso, nome do curso, ano, apresenta disciplina EaD na grade curricular, carga horária à distância e Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Nos documentos analisados foram buscados termos chaves como à distância, online, diferentes modalidades, porém não foram contabilizados os termos chaves pois a intenção não era saber a frequência, mas como a educação distância se apresentavam nesses documentos.

5.3 Segunda etapa – entrevistas e análise conteúdo

A segunda etapa caracterizou-se pela elaboração dos roteiros para entrevistas, substanciado nos autores Petter (2019); Lima (2021), conforme Quadro 6. Escolha dos participantes (amostragem), coleta de dados e análise de dados.

5.3.1 Amostragem – participantes da entrevista

Os participantes da pesquisa são gestores ou coordenadores do IFG que exercem ou já exerceram funções na administração central (Reitoria), tanto na gestão atual (2021-2025) quanto na anterior. A escolha desse grupo ocorreu porque a função que os gestores e coordenadores desempenham têm uma relação direta ou indireta com a modalidade de educação a distância. Os coordenadores e gestores com relação direta a EaD foram os participantes lotados na Diretoria de Educação a Distância (DEaD), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino

⁶ O IFG iniciou a oferta de cursos de Educação a Distância (EaD) em agosto de 2010, no câmpus Inhumas, com a introdução do Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Açúcar e Álcool. A Coordenação de Educação a Distância do IFG iniciou a oferta de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio nas áreas de alimentação escolar, infraestrutura escolar, multimeios pedagógicos e secretaria escolar, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação básica das redes municipal e estadual de Goiás (Programa Profucionário) em 2012 (IFG, 2016).

(Proen). Os de relação indireta foram provenientes das Pró-Reitorias (Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão) por oferecerem cursos de pós-graduação presencial com 20% na modalidade EaD e cursos de extensão à distância respectivamente. Ao todo foram convidados 11 participantes, referente a descrição dos cargos/funções de cada entrevistado não serão especificados nesta pesquisa para evitar identificação.

5.3.2 Coleta de dados – entrevistas

Triviños (2011) aponta que a entrevista semiestruturada é uma técnica frequentemente utilizada para a coleta de dados em pesquisas de natureza qualitativa. O autor afirma que a entrevista semiestruturada é:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 2011, p. 146).

Na mesma esteira, Bardin (2011) relata que as entrevistas fornecem um material verbal rico e complexo. A entrevista é considerada uma das fontes mais importantes de captação de informação para o estudo de caso, ela pode ser no formato fluída, não rígida, entrevista intensiva, com profundidade ou não estruturada (Yin, 2015). Dentre as variadas classificações de entrevistas, optou-se pelo tipo semiestruturada, considerando o mais apropriado para esta pesquisa. A entrevista semiestruturada nesta pesquisa teve por objetivo alcançar os gestores ligados direta e indiretamente a EaD/IFG. Para isso, foram construídos dois roteiros de pesquisa com cinco perguntas cada, baseados nos estudos de Petter (2019) e Lima (2021).

As primeiras medidas para iniciar a coleta de dados do estudo de caso incluíram a solicitação de autorização para a pesquisa na UFRJ e, em seguida, no IFG. Foi elaborado um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE) (Apêndice A), que, juntamente com o projeto de pesquisa, compôs o processo de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da UFRJ (CEP/HUCFF/FM/UFRJ).

A submissão ao primeiro CEP ocorreu em maio de 2021, com aprovação em outubro do mesmo ano. Em seguida, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do IFG (CEP/IFG), sendo aprovada em dezembro de 2021. A necessidade de passar por dois comitês deve-se ao fato de que a pesquisadora desenvolveu os estudos do programa de mestrado profissional na UFRJ, enquanto a pesquisa foi realizada no IFG, no âmbito da Reitoria.

Foram aplicados dois roteiros de entrevista semiestruturada, com cinco perguntas cada, um para os coordenadores (apêndice B) e outro para os gestores (apêndice C). Os guias para as entrevistas semiestruturadas levaram em conta a dimensão, aspectos e indicadores para modalidade à distância, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Guia para elaboração dos roteiros para entrevista

| Dimensões | Aspectos | Indicadores |
|---------------------------------|---|---|
| Perspectivas | Percepção | O que é a EaD? |
| | Discussão | EaD nos Conselho Superior, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPEX), Câmara de Ensino, Câmara de Pesquisa, Câmara de Extensão. Pautas oficiais |
| Estrutura organizacional da EaD | Estrutura administrativa e infraestrutura | Estrutura da DEaD; UAB, recursos humanos, tecnológicos e outros |
| Institucionalização da EaD/IFG | Continuidade | Papel do gestor, normatização, tomada de decisão |
| | Visão | Dificuldades e incentivos |

Fonte: Elaboração própria com base em Petter (2019); Lima (2021).

A coleta de dados foi iniciada em janeiro de 2022 após a aprovação pelos comitês de ética, abrangendo a aplicação das entrevistas. Os convites para participação na pesquisa foram enviados via e-mail institucional no final de janeiro de 2022. Após o aceite de participação, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos respondentes e os TCLE enviados pelo endereço eletrônico de cada. Antes do início de cada entrevista, os participantes enviavam os TCLE assinado.

A preservação da privacidade dos entrevistados é de suma importância para as pesquisas (Figueiredo, 2010). Com intuito de preservar os nomes dos participantes e cargos, eles serão omitidos neste trabalho e serão substituídos pelas letras G (Gestor) e Coordenador (C), até chegar ao número de entrevistados, por exemplo, G1 e C1, sem estabelecer relação com os seus

nomes. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet⁷. Cabe ressaltar que a coleta ocorreu durante o período da pandemia de Covid-19.

5.3.3 Análise dos dados - entrevistas

Dos 11 convites enviados, nove foram aceitos⁸. Foram realizadas nove entrevistas, com durações de cinquenta minutos a uma hora e meia, totalizando 09h55min de gravação e 108 páginas transcritas.⁹ As entrevistas transcritas foram encaminhadas aos participantes para que eles pudessem ler, analisar ou suprimir trechos que não achassem pertinentes, as devolutivas de transcrição foram do conteúdo na íntegra. Posteriormente no módulo Gestão de Pessoas no SUAP/IFG¹⁰, juntamente com o guia de roteiros para entrevistas traçar o perfil do participante das entrevistas, como: a identificação (sexo, docente, média de trabalho na instituição, titulação, grande área do conhecimento, se possui função e trabalhou com EaD).

Buscou-se estabelecer conexões entre as informações coletadas e os fundamentos teóricos do estudo, abordando o problema de pesquisa com base nos objetivos estabelecidos, com o intuito de fomentar conexões entre o amplo e o específico, a teoria e a prática (Minayo, 2014, p. 79).

Para análise de conteúdo das entrevistas foi utilizada a técnica indicada por Bardin (2011), que descreve análise em três etapas (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados). A primeira fase da pré-análise é realizada uma leitura flutuante dos materiais, definido os objetivos e elaborado um plano de categorização. É um momento de organização e preparação dos dados. Posteriormente vem a segunda fase, a exploração do material, em que cada conteúdo é examinado de forma mais específica.

Segundo Bardin (2011), a segunda etapa deve identificar as unidades de significado, decomposição do conteúdo, onde as entrevistas são segmentadas em unidades de sentido ou

⁷ O Google Meet é uma ferramenta de videochamadas e reuniões online que pode ser usada por empresas e educadores. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>. Acesso em: 21 out. 2024.

⁸ A intenção era ter 11 participantes ao total, mas dois referentes às coordenações dos cursos da Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados e da Docência para a Educação Profissional e Tecnológica-DocentEPT, apesar das diversas tentativas de manter contato por e-mail, a pesquisadora não obteve resposta, motivo pelo qual os representantes não foram ouvidos.

⁹ As transcrições foram realizadas de forma manual, ouvindo a entrevista e transcrevendo. A pesquisadora não utilizou nenhum recurso para a ação.

¹⁰ O SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) do IFG é um sistema que reúne funcionalidades para gerir o fluxo acadêmico do aluno, desde a matrícula até a emissão do diploma, como também outros módulos como o módulo de Gestão de Pessoas do SUAP, sendo uma ferramenta para a Instituição (IFG, 2024).

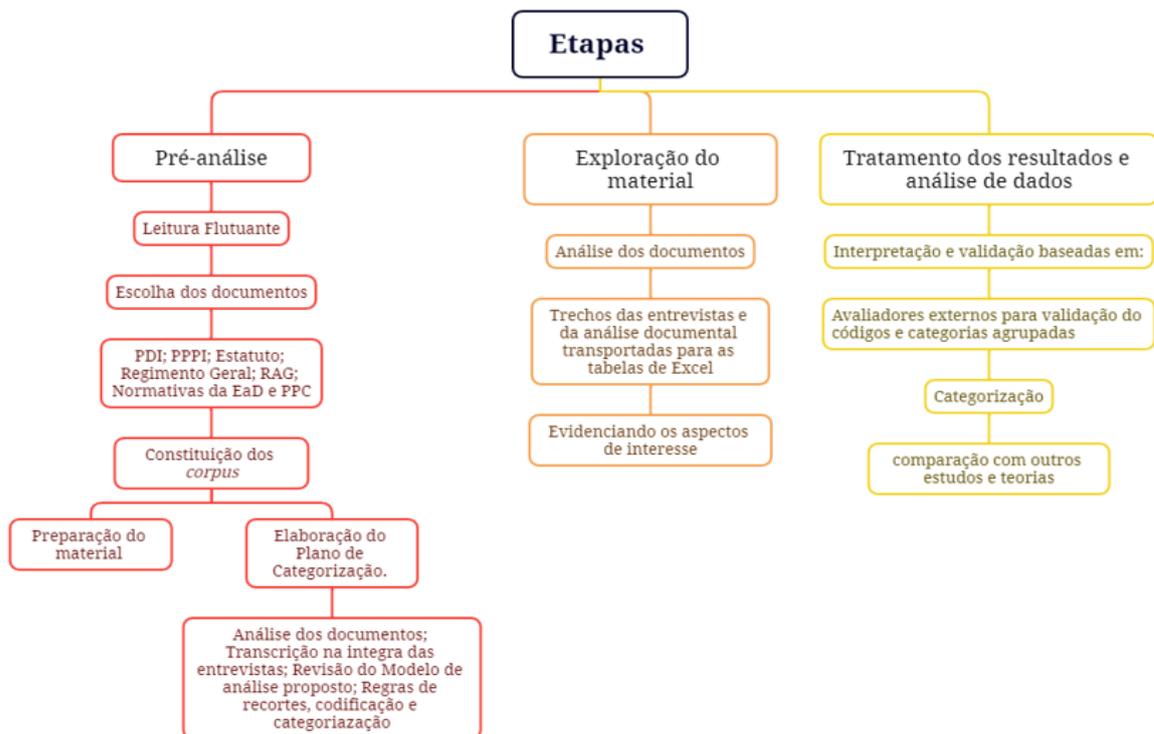
unidades de registro (palavras, frases ou trechos que sejam relevantes para o estudo). Neste estudo as unidades de registros relevantes foram palavras e trechos das entrevistas.

Após a codificação indutiva as unidades emergem dos dados coletados, no caso as entrevistas. As unidades de registros foram agrupadas em categorias com base em suas semelhanças ou relevância para a pesquisa. Essas categorias são temas ou tópicos que resultam dos dados e ajudam a organizar o conteúdo de forma estruturada para interpretação. A categoria que se assemelhou neste estudo foi o tema.

A terceira e última fase envolve o tratamento dos resultados, onde os dados categorizados são interpretados e analisados, buscando-se compreender as relações e significados, podendo ser comparados com outros estudos ou teorias. As três etapas descritas por Bardin (2011) estão exemplificadas na Figura 3, trazendo uma compreensão mais clara do caminho metodológico usado na pesquisa.

Salienta-se que os trechos das entrevistas foram registrados em planilha Excel com uma coluna para cada entrevistado, utilizando os elementos apontados nos estudos de Lima (2021) para análise da institucionalização da modalidade, conforme descritos no Quadro 3, no item 3.2 deste trabalho.

Figura 3 – Organograma das etapas de análise



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2011).

A Figura 3 mostra o passo a passo das etapas da análise de conteúdo, ressaltando a importância da pré-análise, da exploração do material e do tratamento do resultado e análise dos dados. Nesse contexto de análise, segundo Flick (2009), as observações realizadas por outros pesquisadores contribuem para minimizar o viés do pesquisador principal. Com essa premissa, foram convidadas três especialistas — duas da área da educação e uma da área de análise de conteúdo — para a etapa de avaliação e validação das categorias e subcategorias. O objetivo dessa colaboração foi integrar suas diferentes perspectivas na segunda etapa da exploração do material, conforme delineado por Bardin (2011) no item 5.2.3.

Conforme Antunes (2017), a técnica de análise de juízes permite calcular o grau de concordância entre as avaliadoras, obedecendo ao critério de pelo menos 80% de consenso. As especialistas consideraram a relevância das categorias em relação aos Registros de Unidades (RU), além da elaboração das categorias e subcategorias. O índice de aprovação alcançou 90%. Nesse contexto, as avaliadoras propuseram a incorporação de três subcategorias, proposta que foi aceita pela pesquisadora.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 A EaD nos documentos Institucionais do IFG

A avaliação dos documentos institucionais selecionados do IFG (Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto, Regimento, Relatórios de Gestão e Regulamentos de EaD) buscou averiguar se estavam em conformidade com estruturas propostas por Cruz (2022), baseado em Nascimento (2014), onde descreve: planejamento das políticas, diretrizes que envolvem a EaD em sua estrutura organizacional; organização nas avaliações que garantam as ações; infraestrutura, recursos tecnológicos que assegurem o funcionamento da modalidade; política de gestão e auxílio ao discente, como indicado no Quadro 2, na seção 3.2 deste trabalho.

6.2 Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de planejamento estratégico das IES que apresenta a missão, ações, objetivos, diretrizes pedagógicas, metas, prazos a serem alcançados no período de abrangência de cinco anos. É um componente imprescindível para o reconhecimento e a avaliação dos cursos superiores, servem tanto para o credenciamento quanto para o recredenciamento junto ao MEC (Sant'Ana *et al.*, 2017). Já o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um instrumento norteador das práticas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que abarca as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 destaca que no PDI deve conter o PPI (Brasil, 2017).

Nesse contexto de instrumento de planejamento estratégico, foram encontrados dois PDI do IFG, referentes aos períodos de 2012-2016 e 2019-2023¹¹. Esses documentos foram elaborados pela comunidade acadêmica, discutidos amplamente no Congresso Institucional do IFG e aprovados pela instância máxima da instituição, o Consup. O primeiro PDI do IFG abrange o período de 2012-2016 a EaD aparece na seção 1.2.3 Metas Institucionais e, dentre as vinte metas estipuladas, uma meta foi descrita para a modalidade, visando a implementação da EaD em 20% da carga horária total dos cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos pelo MEC. Conforme disposto a seguir:

¹¹ Conforme o IFG (2018), para o exercício de 2017, estavam previstas a organização das discussões e a elaboração do PDI 2018-2022. No entanto, devido a dificuldades operacionais, a conclusão do PDI não ocorreu dentro do prazo estabelecido, resultando na necessidade de reajustar seu cronograma para o ano de 2018.

[...] implantação da modalidade de Educação a distância de forma complementar na graduação, com no máximo 20% da carga horária total dos cursos presenciais reconhecidos pelo MEC e na pós-graduação como atividade da Instituição (IFG, 2013, p. 14).

Além de ter sido contemplada nas Metas Institucionais com o objetivo de flexibilizar a grade curricular das disciplinas dos cursos presenciais de graduação, a EaD esteve presente no PPPI, na divisão de 2.2 “Políticas de Ensino”. É importante destacar que em relação ao PPI no IFG, a nomenclatura para designar o projeto é PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional), dessa forma, faremos referência do documento. Na parte de Políticas de Ensino foram elencados 07 (sete) parâmetros norteadores dos eixos e diretrizes de atuação da educação profissional e tecnológica, e a modalidade à distância apareceu no sétimo parâmetro:

[...] a oferta de cursos especiais presenciais ou à distância, **preferencialmente por meio de parcerias e programas**, assegurando-se o caráter público e gratuito e a qualidade do trabalho acadêmico (IFG, 2013, p. 32, grifo nosso).

Outro ponto que chamou atenção na análise foi que, das 179 páginas do documento em questão, apenas uma página e meia foi dedicada diretamente para EaD, sendo contemplada na seção 2.2.4 de Diretrizes para oferta de Cursos na Modalidade de Educação a distância, na qual foram indicadas 11.

Para verificar o cumprimento da meta institucional e das ações de crescimento relacionadas na seção de Diretrizes e na Oferta de Educação a Distância (EaD) citadas no PDI de 2012-2016, foi organizado o Quadro 7, que apresenta as metas, e o Quadro 8, que detalha as ações crescentes atendidas, parcialmente atendidas e não atendidas. As metas e ações atendidas são aquelas em que foram verificadas políticas e ações concretas de implementação. Em relação às metas e ações não atendidas, estas se referem à ausência de implantação de políticas ou ações. Já as metas e ações parcialmente atendidas são aquelas que, embora não tenham sido totalmente alcançadas, contaram com a implementação de ações ou políticas que as beneficiaram. Assim, esses parâmetros definem a compreensão em torno das metas e ações (Cruz, 2022).

A análise foi conduzida considerando as metas e ações realizadas nos períodos entre 2012-2016. De acordo com Cruz (2022), essa informação que consta nos quadros é crucial do ponto de vista do interesse institucional, indicando se uma meta ou ação será ou não concluída. Ademais, essas considerações são relevantes para embasar nossa avaliação da fase de institucionalização da modalidade EaD no IFG. Fizemos o Quadro 7 do PDI de 2012-2016 referente às metas da EaD que foram atendidas, parcialmente ou não, como indicado a seguir:

Quadro 7 – Estado da meta da EaD no PDI 2012-2016 do IFG

| META INSTITUCIONAL DA EAD NÃO ATENDIDA |
|---|
| implantação da modalidade de Educação a distância de forma complementar na graduação, com no máximo 20% da carga horária total dos cursos presenciais reconhecidos pelo MEC e na pós-graduação como atividade da Instituição. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2013).

Observou-se que a meta institucional estipulada diretamente para a modalidade EaD, descrita acima, não foi atendida dentro do prazo estabelecido pelo documento. Em relação ao atendimento, parcial ou não, das ações organizamos o Quadro 8, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 8 – Estado das ações da EaD no PDI 2012-2016 do IFG

| AÇÕES ATENDIDAS |
|--|
| oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) à distância, por meio de programas específicos da SETEC/MEC. |
| AÇÕES ATENDIDAS PARCIALMENTE |
| oferta de cursos de educação a distância, respeitando as diretrizes pedagógicas para a educação básica e superior, conforme apresentadas neste documento. |
| observância da legislação específica para esta modalidade de oferta, em consonância com as exigências legais de cumprimento de carga horária dos cursos técnicos e superiores. |
| oferta de cursos técnicos e superiores por meio da educação a distância, de acordo com as possibilidades estruturais e de demanda. |
| criar as estruturas físicas, tecnológicas e de pessoal adequadas para a oferta da modalidade de educação a distância. |
| promover a capacitação de recursos humanos (docentes e técnico-administrativos) para atuarem na modalidade de educação a distância. |
| AÇÕES NÃO ATENDIDAS |
| oferta de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais, reconhecidos, por meio da educação a distância. |
| implementação da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, destinando até 20% da carga horária de forma não-presencial. |
| oferta de pelo menos dois cursos superiores, regulares, na modalidade a distância até o ano de 2015 |
| criação de um grupo de estudo sobre a EAD, envolvendo todos os câmpus, com discussão teórica e metodológica e estudos de caso em todos os Câmpus do IFG referente à implantação da modalidade. |
| criar infraestrutura tecnológica exclusiva para EAD. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2013).

Em relação às ações atendidas do Quadro 8 do PDI 2012-2016 a oferta de cursos técnicos teve início em 2010 com a Formação Inicial Continuada à distância, ligada ao Programa Brasil Escolarizado. Em 2011 foram autorizados via Resolução do Consup/IFG o funcionamento do curso Técnico em Açúcar e Alcool, subsequente ao Ensino Médio e em 2012 os cursos do Profucionário.¹² (IFG, 2011, 2013, 2014).

Das ações atendidas parcialmente do Quadro 8, se substanciam na parte de oferta de cursos técnicos à distância, organização de pessoal para a modalidade EaD, elaboração de material didático e formação de trabalho da equipe da EaD na Instituição (IFG, 2015).

A respeito da estrutura organizacional da Educação a distância no PDI, a modalidade é representada no documento pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD), subordinada à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e possui duas coordenações: a Coordenação de Administração de EaD e a Coordenação Pedagógica (IFG, 2013, p. 115). É interessante observar também que o documento em análise não abordou pontos relacionados à infraestrutura, tecnologia, recursos materiais, políticas de gestão para formação e capacitação, e serviços oferecidos à modalidade de educação a distância.

É relevante ressaltar que o PDI examinado, correspondente ao intervalo de 2012-2016, foi o primeiro da instituição, em conformidade com o disposto na Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa legislação definiu quais instituições integrariam a rede e estabeleceu as finalidades e características dos Institutos Federais. Isso implica pensar que o IFG, após a integração à RFEPCT, demorou 05 (cinco) anos para publicar seu primeiro PDI.

Já no PDI do período de 2019-2023, a EaD continua inserida nas Metas da Instituição; observou-se um aumento das metas institucionais gerais para 26, mas a meta referente à modalidade continuou sendo uma. Ressalta-se que o teor do texto é o mesmo do documento anterior, com a diferença de que a escrita engloba as palavras “contemplar todos os cursos de graduação e de pós-graduação” (IFG, 2018, p. 17). Para avaliar o cumprimento da meta, foi elaborado o Quadro 9, apresentado a seguir:

¹² Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) do governo federal criado em 2007 que promove a formação de profissionais da educação básica que trabalham em escolas de redes públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/profucionario>

Quadro 9 – Estado da meta institucional da EaD no PDI 2019-2023 do IFG

| META INSTITUCIONAL ATENDIDA |
|---|
| implantar a modalidade de Educação a distância de forma complementar todos os cursos de graduação e de pós-graduação reconhecidos pelo MEC com, no máximo 20% da carga horária total, durante a vigência do PDI 2019/2023 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2018).

Nesse gesto de análise, encontra-se a primeira e única meta institucional direcionada à EaD no PDI atendida, que foi concretizada através da Resolução do Consup nº 33/2017, que aprova as diretrizes operacionais para inclusão de carga horária na modalidade à distância em cursos presenciais do IFG, anterior à data do documento supracitado. Pelo que se observou na avaliação aqui realizada, essa meta era do documento anterior, por isso a normatização saiu no ano de 2017. No entanto, as orientações norteadoras foram criadas em 2020, com a Instrução Normativa (IN) da Proen – IN/PROEN nº 04, de 25 de março de 2020 –, que orienta e regulamenta procedimentos para inclusão de 20% de carga horária de atividades à distância em cursos presenciais.

Além disso, a modalidade é incluída de forma breve no início da seção 4. “Organização Didático-Pedagógica da Instituição”. O tópico relaciona-se às ações do campo de ensino, que buscam aprimorar o desempenho acadêmico, ampliar o atendimento à sociedade e capacitar docentes e gestores acadêmicos na direção de promover a formação continuada, na oferta de cursos presenciais e à distância para cumprir a sua missão educacional (IFG, 2018, p. 25-30). Entretanto, as 42 ações enumeradas como o objetivo de atender a essa missão não fazem menção à EaD.

Durante a investigação, observou-se que o documento, na seção 9 intitulado “Infraestrutura Física e Instalações Acadêmicas Específicas”, visa atender às demandas tanto do ensino presencial quanto à distância. Para atender a essas medidas, foram elencadas 14 ações, sendo notável a ausência de favorecimento à EaD em nenhuma delas (IFG, 2018, p. 69-71). A seção ainda aponta para um Anexo VI - Inventário de Infraestrutura Física, que seria apenso ao documento até o mês de março de 2019. Entretanto, após realizarmos uma extensa pesquisa nos documentos disponíveis na página eletrônica da Instituição, o anexo não foi localizado.

Outro aspecto que se destaca no PDI 2019-2023 é que o documento possui 147 páginas, sendo a seção 11 destinada para “Oferta de Educação a distância” com 03 (três) páginas, havendo um aumento de páginas destinadas à modalidade em relação ao documento anterior. Na seção, é abordada a oferta de cursos EaD na instituição no segundo semestre de 2018 e relata

os detalhes sobre os polos, localização e infraestrutura estarão disponíveis no Anexo XI – Polos EaD. Ao procurarmos pelo Anexo no documento, encontramos a informação, “a ser construído pelos setores da Reitoria e apensado ao PDI até março de 2019” (IFG, 2018, p. 101). No entanto, o anexo não foi localizado na página eletrônica da instituição e não foi apensado ao documento.

Ademais, o texto da seção 11 menciona a caracterização da EaD como modalidade educacional nos termos do Decreto 9.235/2017 e enfatiza que a modalidade “contribui para o processo de democratização e expansão do acesso à educação” (IFG, 2018, p. 74). O texto ainda ressalta a organização metodológica e curricular para disciplinas híbridas no planejamento dos projetos políticos de cursos. Apesar disso, o documento não detalha e não define o método para escolha das mídias e nenhum registro foi encontrado nas páginas da Proen ou DEaD nesse sentido.

Outro ponto que merece atenção no exame da EaD no PDI de 2019-2023 é que a modalidade se integrou ao Plano de Oferta de Cursos e Vagas de EaD (POCV-EaD), como o realizado para os cursos presenciais. O plano visa incluir a previsão dos cursos que os câmpus planejam oferecer durante a vigência do documento. Dessa forma, os câmpus do IFG interessados na proposta enviaram à DEaD o texto até o mês de dezembro de 2019.

A Proen, após debate com o Colégio de Dirigentes e a Câmara de Ensino, ficou responsável por receber os documentos e estruturar o POVC-EAD e anexá-lo ao PDI até o mês de abril de 2020 (IFG, 2018, p. 76). Todavia, buscou-se na página do IFG, da Proen e da DEaD e não foi localizado o anexo do POVC da EaD, nem o dos cursos presenciais. Para avaliar o cumprimento do POCV-EaD proposto no PDI, foi organizado um quadro, no mesmo sentido do quadro das metas e ações do PDI anterior. As informações do Quadro 10 foram embasadas no Planejamento Estratégico Institucional (PEI)¹³ do IFG, que abrange o período de 2021-2023, como indicado abaixo:

¹³ De acordo com a Instrução Normativa nº 24/2020, art. 2º, inciso II, descreve que: “o PEI é um produto do planejamento estratégico, que documenta, no mínimo, a cadeia de valor, a missão, a visão, os valores, os objetivos, os indicadores, as metas e os projetos estratégicos”.

Quadro 10 – Estado da meta institucional da EaD no PDI 2019-2023 do IFG

| Análise do ambiente interno - fraquezas | | |
|---|---|---|
| Swot ¹⁴ | Aspecto Evidenciado | Recomendações |
| Fraquezas | Ausência do Plano de Ofertas de Cursos e Vagas (POCV) | • elaboração do POCV do IFG. |
| Análise do ambiente externo - ameaças | | |
| Swot | Aspecto Evidenciado | Recomendações |
| Ameaças/Fatores Políticos | Oferta compulsória de ensino à distância | • O grupo não apresentou recomendações relativas a este aspecto evidenciado |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PEI de 2021/2023 do IFG (2021).

Com base nas informações reveladas no Quadro 10, presume-se que os POVC dos cursos presenciais e da EaD não foram elaborados. Essa questão será discutida com mais profundidade no tópico de discussão. Continuando a avaliação, verificou-se a presença de 06 (seis) ações vinculadas à oferta de EaD. Essas ações estão na seção 11.1 do documento estudado, intitulado “Ações relacionadas à Oferta de Educação a distância que devem ser implementadas durante a vigência do PDI 2019-2023”, para o crescimento da modalidade (IFG, 2018, p. 76).

Da mesma maneira que ocorreu com as metas e ações relacionando atendimento parcial e o não cumprimento, às ações relacionadas à oferta de EaD durante a vigência do PDI de 2019-2023 serão avaliadas no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Situação das Ações Relacionadas à Oferta da EaD do PDI 2019-2023

| AÇÕES ATENDIDAS |
|---|
| localizar a coordenação dos cursos no Câmpus proponente do projeto, com tutores presenciais junto aos polos ofertantes. |
| cadastrar e ofertar cursos junto a Universidade Aberta do Brasil (UAB). |
| criar tempos e espaços formativos com discussão teórica e metodológica sobre a EAD |
| ofertar cursos com abrangência regional, tendo os Câmpus do IFG como polos presenciais |

¹⁴ SWOT (na sigla em inglês, também conhecida em português como FOFA) é uma técnica usada para identificar forças, oportunidades, fraquezas e ameaças com o intuito de desenvolver um plano estratégico para o cenário organizacional (IFG, 2021).

(conclusão)

| AÇÕES PARCIALMENTE ATENDIDAS |
|---|
| debater amplamente junto à comunidade do Câmpus proponente as propostas de ofertas de cursos na modalidade à distância. |
| garantir a infraestrutura física, tecnológica, pedagógica, disponibilidade de carga horária docente e administrativa para oferta EAD. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2018).

As ações atendidas e parcialmente cumpridas apresentam informações novas e pertinentes para a modalidade neste documento, conforme evidenciado no Quadro 11. De acordo com o Relatório Anual da Proen/IFG de 2018, no primeiro semestre de 2018 a DEaD ofertou o curso intitulado “Curso de Formação em uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Disciplinas presenciais e à distância”, atendendo um quantitativo de 90 servidores, entre docentes e técnicos administrativos. O objetivo do curso foi oferecer formação básica para utilização de tecnologias em disciplinas e cursos ofertados pela Instituição, em atendimento a Resolução Consup nº 33/2017. E por fim a realização do III Colóquio de Educação Aberta, continuada à distância em 2017 (IFG, 2018).

A inclusão da oferta de cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa uma novidade, revelando avanços significativos para a modalidade no âmbito do IFG. Por outro lado, as ações de crescimento parcialmente atendidas fornecem informações relevantes, com destaque para a questão da “disponibilidade de carga horária docente e administrativa para oferta de EaD”, que no cenário atual não é uma realidade do IFG. A resolução¹⁵ que trata da jornada dos docentes é de 2011 e não inclui a carga horária para os cursos à distância, assim como a regulamentação¹⁶ para os técnicos administrativos não orienta e nem computa essa carga horária. No entanto, o tema mencionado por um entrevistado, é considerado um dos entraves para a expansão da modalidade na instituição; essa menção será explorada com mais detalhes na seção de discussão.

É possível, assim, confirmar a hipótese de que o IFG aderiu ao edital da UAB, por meio das informações também descritas no Anexo III do PDI de 2019-2023, que relatam a oferta de cursos nos 14 câmpus da Instituição, dos quais foram identificados dois cursos na modalidade EaD pela UAB: a Especialização na Docência na Educação Profissional, com 230 vagas, e a

¹⁵ Resolução do Consup do IFG nº 09 de 01 de novembro de 2011, que aprova o regulamento da jornada de trabalho dos servidores docentes do IFG. A normativa está sendo revisada através de uma comissão designada pela Portaria nº 2954 – Reitoria/IFG, de 17 de novembro de 2023.

¹⁶ Portaria nº 540 – Reitoria/IFG, de 09 de maio de 2012, orienta a jornada de trabalho dos servidores Técnicos Administrativos em Educação do IFG.

Formação Pedagógica para graduados não licenciados, com 200 vagas. Ambos os cursos tinham previsão de início no segundo semestre de 2018.

Pelo que se observou nas análises até aqui, a EaD esteve presente no PPPI, na seção de Política de Ensino. Nos parâmetros destinados a essa política, foram elencados 13, sendo que apenas um deles evidenciou a modalidade. Destaca-se, ainda, que a única meta da EaD mencionada é a mesma do PDI anterior, ocorrendo uma repetição. No tópico 2.4 denominado "Diretrizes para Oferta de Cursos na modalidade de Educação a distância, foram viabilizadas 09 (nove) ações¹⁷ para assegurar a consolidação do projeto pedagógico nos cursos na modalidade, a avaliação e a realimentação dos projetos e currículos, entre outros fins, conforme descrito a seguir:

- a. observância da legislação específica para esta modalidade de oferta, em consonância com as exigências legais de cumprimento de carga horária dos cursos técnicos e superiores;
 - b. oferta de cursos técnicos e superiores por meio da educação a distância, de acordo com as possibilidades estruturais e de demanda;**
 - c. implementação da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, destinando até 100% da carga horária de forma não presencial, considerando a legislação vigente;
 - d. oferta de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC) à distância, por meio de programas específicos da SETEC/MEC;**
 - e. criar as estruturas físicas, tecnológicas e de pessoal adequadas para a oferta da modalidade de Educação a distância;**
 - f. promover a capacitação de recursos humanos (docentes e técnico administrativos) para atuarem na modalidade de Educação a distância;**
 - g. criação de um grupo de estudo sobre a EAD, envolvendo todos os câmpus, com discussão teórica e metodológica sobre a EAD e estudos de caso em todos os Câmpus do IFG referente à implantação da EAD;**
 - h. criação de uma comissão especial sobre EAD, instituída no âmbito da Câmara de Ensino do CONEPEX, com no mínimo um representante de cada câmpus, membros da Câmara de Ensino e Diretoria de EAD/PROEN com vistas a prospecção das potencialidades e construção de diretrizes pedagógicas para esta modalidade no âmbito do IFG;
 - i. criação de uma infraestrutura tecnológica exclusiva para EAD.**
- (IFG, 2018, p. 118-119, grifo nosso).

Conforme o padrão estabelecido anteriormente na classificação das ações, separando as ações entre as atendidas, parcialmente atendidas e não atendidas, organizamos as ações provenientes das Diretrizes para a oferta de cursos na modalidade EaD, as quais serão apresentadas no Quadro 12 a seguir:

¹⁷ As ações destacadas em negrito também foram consideradas no PDI de 2012-2016 do IFG.

Quadro 12 – Situação das ações nas Diretrizes para oferta de cursos da EaD no PDI 2019-2023

| AÇÕES ATENDIDAS |
|--|
| observância da legislação específica para esta modalidade de oferta, em consonância com as exigências legais de cumprimento de carga horária dos cursos técnicos e superiores |
| implementação da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, destinando até 100% da carga horária de forma não presencial, considerando a legislação vigente |
| AÇÕES PARCIALMENTE ATENDIDAS |
| oferta de cursos técnicos e superiores por meio da educação a distância, de acordo com as possibilidades estruturais e de demanda |
| oferta de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC) à distância, por meio de programas específicos da SETEC/MEC |
| criar as estruturas físicas, tecnológicas e de pessoal adequadas para a oferta da modalidade de Educação a distância |
| promover a capacitação de recursos humanos (docentes e técnico administrativos) para atuarem na modalidade de Educação a distância |
| criação de uma infraestrutura tecnológica exclusiva para EAD |
| AÇÕES NÃO ATENDIDAS |
| criação de um grupo de estudo sobre a EAD, envolvendo todos os câmpus, com discussão teórica e metodológica sobre a EAD e estudos de caso em todos os Câmpus do IFG referente à implantação da EAD |
| criação de uma comissão especial sobre EAD, instituída no âmbito da Câmara de Ensino do Conepex, com vistas a prospecção das potencialidades e construção de diretrizes pedagógicas para esta modalidade no âmbito do IFG; |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2018).

As ações atendidas, conforme ilustrado no Quadro 12, evidenciam um avanço para a modalidade. Já as ações parcialmente atendidas, relacionadas à oferta de cursos técnicos e superiores, concretizam-se apenas nos cursos superiores. Sendo que em 2017 o IFG encerra as ofertas dos cursos técnicos da modalidade EaD pelo Profucionário.

Em relação à estrutura organizacional da EaD, permanece a mesma mencionada no PDI de 2012-2016. Quanto à infraestrutura física, o PDI de 2019-2023 abordou o tema, indicando que os laboratórios para atender às demandas de ensino presencial e à distância serão atendidos de acordo com as prioridades e metas das novas ofertas de cursos assumidas pela Instituição. Porém, o documento não deixa explícito se possui um levantamento e que pretende expandir. Para o tópico de infraestrutura foram enumeradas 14 ações, no entanto, a EaD não apareceu em nenhuma delas (IFG, 2018, p. 69-72).

Em 2019 o IFG recebeu da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica o recurso no valor R\$ 233.500,00 (duzentos e trinta e três mil e quinhentos reais), destinado à montagem do estúdio de audiovisual da DEaD, que foi oficializado por meio da assinatura do Termo de Execução Descentralizada¹⁸ (TED). A fala da entrevistada G6 vem nesse encontro:

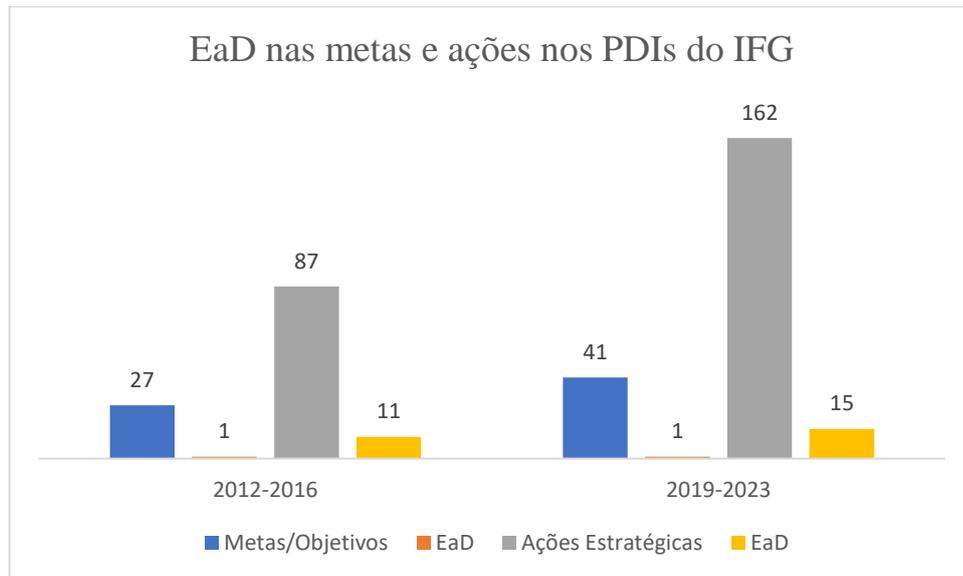
Quando a gente entrou na EaD não tinha nenhum estúdio, ela não tinha nada. Então assim a gente fez uma luta e no final do ano de 2018 nós conseguimos um recurso e trouxemos um estúdio para EaD. Compramos equipamentos, boas filmadoras e tal (G6).

A ação “criação de uma infraestrutura tecnológica exclusiva para EaD”, mencionada no PDI de 2012-2016 e reiterada no PDI 2019-2023 no item 2.4 Diretrizes para Oferta de Cursos na modalidade de Educação a distância, foi realizada somente no ano de 2019. Durante esse período, foram adquiridos equipamentos tecnológicos, tais como gravador de som, acessórios fotográficos, gravação e reprodução de vídeo, tela de projeção, entre outros (IFG, 2024). O investimento nos equipamentos para compor o estúdio de áudio visual da DEaD sinaliza um progresso significativo para modalidade no IFG, permitindo que vídeos, aulas, textos possam ser gravados.

As descobertas prévias das análises dos PDI revelaram que, entre um documento e outro, houve correlações positivas e negativas na presença da EaD nos instrumentos pesquisados. No PDI de 2012-2016, foram propostos 27 objetivos e metas gerais, dos quais uma meta era destinada à EaD. Em relação às ações estratégicas, foram apresentadas 87, sendo 11 voltadas para a modalidade. No documento do PDI de 2019-2023, o número de objetivos e metas gerais aumentou para 41, continuando apenas uma para a modalidade.

No que diz respeito às ações estratégicas, passaram a ser 162, e 15 delas foram destinadas à EaD. Destaca-se que a única meta mencionada nos dois documentos foi a mesma e das 15 ações destinadas à EaD no segundo documento, 05 delas foram similares ao documento anterior de 2012-2016, conforme exibido no Gráfico 1 a seguir:

¹⁸ TED nº 8823/2019, termo assinado entre Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e IFG.

Gráfico 1 – EaD nas metas e ações gerais nos PDI do IFG

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PDI de 2012-2016 e 2019-2023 do IFG.

A análise também lança luz sobre aspectos ainda não explorados, como o lapso temporal na elaboração de um documento para o outro; esse tempo pode afetar o processo da institucionalização da EaD no IFG. Sant'Ana *et al.*, (2017) afirmam que o PDI é necessário para o credenciamento das IES na oferta de cursos à distância.

6.3 Estatuto e Regimento Geral

O Estatuto é um documento que contém os princípios, finalidades, estruturas acadêmicas e organização administrativa de forma geral. O Regimento trata da estrutura organizacional, das competências administrativas e das atribuições dos dirigentes e da relação funcional (Ruas; Maciel; Lima, 2020). Ambos os documentos são orientadores no sentido de conduzir a organização, tanto nos princípios quanto em sua estrutura organizacional.

Na análise do Estatuto, foram encontrados dois documentos: um do ano de 2009 e outro de 2018, ambos aprovados pelo Conselho Superior do IFG, sendo o de 2018 o que está em vigor. No documento de 2009, no capítulo I – Da Natureza e das Finalidades, não há menção explícita à Educação a distância (EaD), mas foram identificados dois trechos que indiretamente podem estar relacionados à EaD, conforme descrito nos parágrafos § 1º e § 4º do art. 1º, como demonstrado a seguir:

§ 1º. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi,

especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas **diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

§ 4º. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás tem autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da **oferta de cursos à distância**, a legislação específica (IFG, 2009, p. 1, grifo nosso).

Dando sequência à investigação, observou-se que no capítulo II – Dos princípios, das finalidades, características e objetivos evidenciados no art. 4º, foram apresentadas 10 finalidades e características do IFG, dentre essas, destacaram-se duas. A primeira é descrita no inciso I, citada como “oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos”; enquanto a segunda é descrita no inciso II, como “assegurar a gratuidade do ensino em qualquer modalidade de cursos oferecidos pela Instituição” (IFG, 2009, p. 2).

Além disso, identificou-se que o Estatuto de 2009 foi o primeiro após a inserção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) na RFEPCT, que instituiu os Institutos Federais, representados por 08 (oito) câmpus. Continuando o exame, no Estatuto de 2018 notou-se apenas a repetição dos fragmentos encontrados nos § 1º e § 4º do art. 1º, assim como nos incisos I e II do art. 4º do documento anterior. Isso evidencia a ausência de evolução da modalidade de EaD no documento vigente analisado. No entanto, destaca-se o crescimento expressivo na quantidade de câmpus do IFG, que passou de 8 em 2009 para 14 em 2018.

Avançando na análise, agora no Regimento Geral do IFG¹⁹, foi encontrado um documento referente ao ano de 2018, aprovado por meio da Resolução do Consup nº 40, de 13 de dezembro de 2018. No segundo semestre de 2019, teve início o movimento para revisão deste documento. Em 2021, a atividade foi suspensa devido à pandemia de Covid-19 e, em 2023, os trabalhos foram retomados.

A modalidade EaD está contemplada na organização administrativa, art. 3º do Capítulo III, na letra g. A Proen descreve quais são as diretorias que a compõem, e entre elas encontra-se a DEaD, com uma coordenação pedagógica de EaD. No entanto, o PDI de 2012-2016 relata que na organização administrativa a DEaD possuía duas coordenações, a Coordenação de Administração de EaD e a Coordenação Pedagógica. Isso demonstra que a diretoria perdeu uma

¹⁹ O documento está sendo revisado por uma comissão sistematizadora, que iniciou o trabalho em 2009 com a discussão da metodologia e cronograma. No entanto, devido à pandemia do Covid-19 em 2020, as atividades foram suspensas, tendo sido retomadas no início de 2023 (IFG, 2024).

coordenação, ficando apenas com a coordenação pedagógica, diminuindo sua estrutura organizacional.

Nesse contexto organizacional, a DEaD está subordinada à Proen. No documento, na subseção IV intitulada Diretoria de Educação a Distância e setores subordinados, são listadas as competências tanto da diretoria quanto da coordenação pedagógica, totalizando 19 e 13, respectivamente (IFG, 2018, p. 41-44). Elaborou-se um quadro sintetizando as competências de cada uma, conforme demonstrado no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Competências da DEaD e Coordenação Pedagógica

(continua)

| Diretoria de Educação a distância (DEaD) | COMPETÊNCIAS | Coordenação Pedagógica | COMPETÊNCIAS |
|---|---|-------------------------------|--|
| | Desenvolver uma cultura institucional para integração de tecnologias. | | Coordenar atividades dos cursos EaD. |
| | Apoiar o uso de tecnologias nos cursos presenciais regulares | | Planejar e acompanhar profissionais para cursos EaD |
| | Promover o acesso ao ensino técnico e superior mediante programas de EaD | | Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem nos cursos EaD |
| | Assessorar a Reitoria e as Pró-Reitorias em assuntos a EaD e tecnologias digitais em todos níveis e modalidades | | Analisar, conjuntamente com DPES os PPC dos cursos na modalidade EaD |
| | Aprimorar a produção e integração de mídias e tecnologias para EaD. | | Acompanhar o processo de proposição, produção e atualização dos materiais didático e conteúdo áudio visual |
| | Promover a formação continuada dos servidores em tecnologias digitais. | | Analisar, orientar, avaliar e emitir parecer de cunho pedagógico nos processos da EaD |
| | Fomentar a articulação com instituições nacionais e internacionais para projetos e EaD. | | Acompanhar em conjunto com a Coordenação de Estágio Curricular estágio supervisionado |
| | Dimensionar, conjuntamente com os câmpus, as ações e recursos necessário para implantação da EaD | | Acompanhar junto com Procuradoria Educacional Institucional o processo de avaliação dos cursos |
| | Acompanhar a aplicação financeira dos recursos destinados à EaD | | Diagnosticar em conjunto com as Coordenações de Cursos, evasões e baixo rendimento acadêmico |

(conclusão)

| | | | |
|---|---|-----------------------------------|---|
| Diretoria de Educação a distância (DEaD) | COMPETÊNCIAS | Coordenação Pedagógica | COMPETÊNCIAS |
| | Gerenciar o cadastramento, autorização e avaliação de bolsista da EaD | | Implementar e acompanhar as ações de permanência e êxito |
| | Analisar a viabilidade da oferta de cursos na modalidade. | | Propor e auxiliar a DEaD na elaboração do Plano Anual de Atividades |
| | Elaborar calendário acadêmico e coordenar eventos de formação continuada da EaD | | Desenvolver outras atividades delegadas pela DEaD |
| | Sistematizar informações sobre legislação relacionada a EaD | | |
| | Subsidiar a elaboração do relatório anual de atividades da EaD | | |

Fonte: Organizado pela autora, com base no Regimento Geral do IFG de 2018.

As competências da DEaD e da Coordenação Pedagógica, descritas no Quadro 13, contemplam desde a promoção de uma cultura digital até a implementação de programas e a gestão estratégica da EaD, demonstrando a extensão de atribuições delegadas a cada.

6.4 Relatório de Gestão

O Relatório Anual de Gestão (RAG) é um documento que relata o que foi realizado anualmente na instituição e são apresentados aos órgãos internos e externos como prestação de contas anuais, seguindo as normativas exauridas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (IFG, 2022).

A análise dos relatórios anuais de gestão abrangeu o período dos anos de 2000 a 2022. A escolha de iniciar a análise a partir de 2000 se justifica em compreender a presença e a evolução da EaD nesses documentos ao longo do tempo. Isso possibilita traçar uma linha temporal da modalidade desde o Cefet-GO até o atual IFG. Dessa forma, observou-se nos relatórios analisados, dos anos de 2000 a 2007 do Cefet-GO, uma lacuna significativa da modalidade.

Em 2008, o Cefet-GO passou por uma reestruturação na rede, foi o ano da criação da RFEPTC. Os anos de 2008 a 2009 foram períodos de adaptação para a mudança do IFG, tanto na estrutura administrativa quanto a organizacional e nas unidades acadêmicas. Vale ressaltar que a organização da EaD, a partir de 2008, passou a ser gerenciada pela Coordenação de Educação a Distância, subordinada à Proen. Em 2010 o IFG aderiu ao Programa Brasil

Escolarizado com a Formação Inicial Continuada a Distância, que possuía a finalidade de contribuir com a universalização da Educação Básica. Em 2011 o programa foi substituído pela Rede e-Tec²⁰, instituída pelo Decreto nº 7.589/2011, e coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para a oferta de cursos do programa Profucionário), preferencialmente na modalidade EaD (IFG, 2011).

Prosseguindo na análise dos RAG do IFG, observou-se que em 2014 a Coordenação de Educação a distância passou a Diretoria de Educação a Distância (DEaD), ainda vinculada à Proen. Durante essa análise, notou-se que no relatório de gestão do ano de 2015 foi realizado o I Colóquio da EaD: Educação Aberta, Pública e à distância, no câmpus Luziânia. No evento, foram discutidas as experiências didático-pedagógicas e a formação para os docentes. No documento mencionado, encontrou-se o seguinte fragmento: "foram discutidos desafios e estratégias para a institucionalização da EaD no IFG" (IFG, 2015, p. 154). Nesta perspectiva, destaca-se este como o primeiro ato de discussão para a institucionalização da modalidade EaD na instituição.

No RAG de 2015 e 2016 nota-se que o auxílio permanência foi oferecido aos estudantes de EaD. Nessa perspectiva, no ano de 2015 a Assistência Estudantil do IFG lançou o edital nº 02/2015, oferecendo 133 auxílios, dos quais apenas 43 foram preenchidos. No ano seguinte, o edital nº 04/2016 disponibilizou 549 auxílios, mas somente 232 foram concedidos. Os documentos acentuam que a baixa adesão foi atribuída à pouca divulgação e à diferença nos calendários acadêmicos (IFG, 2015, 2016).

Ainda no ano de 2016, a revisão do PPC foi citada para o credenciamento institucional no MEC e UAB para cursos superiores à distância. Em 2017, a Proen e a DEaD regulamentaram diretrizes para inclusão da carga horária à distância nos cursos presenciais através da Resolução do Consup nº 33/2017. Assim, no mesmo ano a DEaD ofertou curso de formação para uso de tecnologias digitais e realizou o II Colóquio de EaD (IFG, 2017).

Já no relatório de 2018 a proposta sugerida de especialização pelo câmpus Senador Canedo não foi aprovada pelo Consup. No entanto, essa especialização em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica foi adequada para o ensino à distância e aprovada

²⁰ A Rede e-Tec Brasil foi criada em 2011 pelo MEC para aprimorar a educação profissional e tecnológica a distância, substituindo o e-Tec Brasil. Seu objetivo foi ampliar e democratizar o acesso à educação profissional gratuita, sendo uma iniciativa estratégica do Ministério. A rede integra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para promover a interiorização e democratização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>.

por meio do Edital CAPES nº 05/2018²¹, o qual aprovou também o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ambos com início de oferta pelo IFG no segundo semestre de 2018.

A adesão ao sistema UAB corrobora o avanço da modalidade no IFG. Ainda no relatório de 2018, a Proen relata no seu Planejamento Estratégico e Governança 30 ações, dentre elas 03 estão diretamente ligadas a EaD, conforme descrito a seguir:

- Propor a aprovação, no âmbito do CONSUP do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes dos Cursos Presenciais e à distância;
- Realizar o diagnóstico da situação acadêmica e avaliação in loco dos cursos de Demanda Aberta ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - Educação a distância;
- Propor melhorias no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Moodle) e suporte aos usuários dos cursos à distância (IFG, 2018, p. 35).

Das ações propostas da Proen referente ao planejamento estratégico, no relatório de 2019 a primeira ação não foi realizada dentro do prazo proposto. Em 2019 a DEaD através da Proen realizaram o III Colóquio da EaD no IFG. O IFG através da Proen/DEaD aderiu a proposta de oferta em rede da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) vinculada ao MEC, a especialização Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) ofertada em rede²². O início da oferta da especialização em rede teve início no segundo semestre de 2020.

O quadro 14 traz a relação dos cursos ofertados em parceria com a UAB do Edital Capes nº 05/2018 e em rede pela SETEC, detalhando o edital de seleção realizado pela Proen no IFG, início da oferta, quantidade de vagas e polos, ao total foram oferecidas 850 vagas, como mostra o Quadro 14:

²¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital nº 05/2018 – Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do Programa UAB. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/editais-uab/edital-5-2018-chamada-para-articulacao-de-cursos-superiores-na-modalidade-ead-no-ambito-do-programa-uab>.

²² Curso ofertado em rede pela SETEC/MEC, acordo firmado por meio do Termo de Execução Descentralizada (TED) de nº 8747. A unidade gestora responsável pelo acompanhamento da execução é o IF-Espírito Santo. O público-alvo da especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) são professores das redes estaduais e distrital (IFG, 2020, p. 6).

Quadro 14 – Cursos ofertados pelo IFG/ UAB Edital Capes nº 05/2018 e em Rede DocentEPT

| Cursos | Origem do Fomento | Edital IFG/ PROEN | Início da oferta | Vagas Ofertada | Nº de Polos em Goiás |
|--|-------------------|-------------------|------------------|----------------|----------------------|
| Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados | UAB | Nº 45/2018 | 2018/2 | 300 | 6 |
| Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica | UAB | Nº 16/2018 | 2018/2 | 200 | 7 |
| Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para Educação Profissional Técnica e Tecnológica - DocentEPT - SETEC/MEC/UAB | SETEC/UAB | Nº 48/2020 | 2020/2 | 350 | 6 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais do Centro de Seleção do IFG (2018, 2020).

No relatório de 2020, a DEaD/Proen ofereceu cursos de Formação Continuada de Autoformação em Ambientação Docência Online e Ensino Híbrido. Os cursos são ofertados semestralmente e visam a capacitação da comunidade acadêmica da Instituição, com o intuito de implementar o ensino híbrido nos cursos cujos Projetos Pedagógicos preveem a utilização de disciplinas híbridas na metodologia (IFG, 2020). Salienta-se que no mês de março no ano de 2020 devido a pandemia do Covid-19, todas as atividades acadêmicas no IFG foram suspensas²³, considerando as recomendações do Ministério da Saúde.

O relatório de 2020 enfatiza que os cursos de Formação Continuada ofertados pela DEaD/Proen, tiveram uma relevância ímpar no cenário da pandemia do Covid-19 e auxiliaram a comunidade acadêmica na implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Outro ponto de destaque foi a participação da DEaD na operacionalização, abertura de salas virtuais no Moodle/IFG, orientação e auxílio aos docentes nesse processo (IFG, 2020).

Ainda nesse contexto de participação da DEaD no ERE, a infraestrutura do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle foi remodelado para atender a logística do ensino remoto. O relatório de gestão anual de 2020 trouxe números dos atendimentos mediados pela DEaD quanto à utilização do Moodle no IFG, como o cadastro de 166. 396 docentes, discentes

²³ Resolução do Consup/IFG nº 12/2020 – aprovou a suspensão do calendário acadêmico do IFG; Resolução do Consup/IFG nº 17/2020 – mantém por tempo indeterminado a suspensão do calendário acadêmico do IFG e Resolução do Consup/IFG nº 20/2020 – aprovou o calendário acadêmico do IFG e autorizou em caráter excepcional o ensino remoto emergencial. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/conselhos/consup?showall=&start=4>.

e servidores na plataforma, mais de 8.430 salas virtuais criadas e 912 chamados no suporte técnico/pedagógico no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) (IFG, 2020).

Além de apoiar o ensino emergencial remoto em 2020, a DEaD acompanhou os cursos em parceria com a UAB por meio do Edital Capes nº 05/2018, recebendo R\$ 197 mil para custeio e material de consumo. Também firmou parceria com a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM) para oferecer o curso de Formação de Voluntárias do Projeto Mães Unidas. Ainda colaborou com o Ministério da Saúde, com subsídio do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), no curso de Formação de Profissionais de Saúde Bem Gestar e Acolher, todos na modalidade à distância (IFG, 2020).

Em 2021, o RAG do IFG apresentou dados de encerramento referente aos cursos ofertados em parceria com a UAB. O curso Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados foi concluído por 199 discentes. Ele também trouxe a previsão de concluintes para especialização em Docência para e Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT de 217 discentes. O relatório não menciona a quantidade de concluintes da especialização em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, oferecida em parceria com a UAB.

Ainda em 2021, a DEaD ofertou 11 cursos de autoformação²⁴ na modalidade EaD para o público-alvo, desde iniciantes na modalidade até profissionais da educação. Os cursos são abertos à comunidade interna do IFG, tiveram 13 mil participantes e 4 mil concluintes. A descrição dos cursos e carga horária encontra-se detalhada no Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Relação dos cursos de autoformação ofertados pela DEaD em 2021

| (continua) | | |
|------------|---|-------------------|
| Nº | Cursos de autoformação | Carga horária (h) |
| 1 | Ambientação para Educação a distância | 20 |
| 2 | Docência no Ambiente Virtual Moodle | 40 |
| 3 | Educação de Jovens e Adultos mediada pelas TDIC | 30 |
| 4 | Ensino Híbrido: Reflexão e prática | 20 |
| 5 | Informática básica para o estudo on-line | 20 |

²⁴ São cursos de duração curta, ofertados pela DEaD do IFG, que visa trabalhar as dimensões tecnológicas e pedagógicas nos processos de aprendizagem (IFG, 2017).

(conclusão)

| Nº | Cursos de autoformação | Carga horária (h) |
|----|--|-------------------|
| 6 | Produção de materiais didáticos para a EaD: principais ferramentas | 20 |
| 7 | Sala de aula invertida: por onde começar? | 20 |
| 8 | Vai dar aulas on-line? Conheça os fundamentos da EaD | 20 |
| 9 | Videoaulas para EaD: Por onde começar? | 20 |
| 10 | Webconferências: os momentos síncronos na prática! | 20 |
| 11 | Como desenvolver um curso MOOC no Moodle | 60 |

Fonte: Relatório de Gestão Anual de 2021 do IFG.

No ano de 2021 a DEaD desenvolveu materiais didáticos para o uso pedagógico das tecnologias digitais, sendo 07 apostilas digitais e 01 Guia de Orientação, conforme demonstrado na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Apostilas digitais e guia de orientação



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Guia da EaD no IFG.

O último relatório anual de gestão analisado foi o de 2022, referente à conclusão dos discentes da especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT, relata mais 31 concluintes, totalizando 311. Referente aos cursos do edital nº 05/2018 da Capes foram contabilizados no Quadro 16 a relação de matriculados e evadidos para cada curso. Salientando que a especialização Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - DocentEPT teve a segunda oferta do curso iniciada em 2022/2, conforme a seguir:

Quadro 16 – Oferta de cursos pela UAB/IFG e relação de matriculados, certificados e evadidos

| UAB - Edital Capes nº 05/2018 e DocentEPT | | | | | | | | | |
|---|----------------|---|--------|-------|----------|--------|------------|--------------|----------|
| Origem | Modalidade | Cursos | Oferta | Vagas | Nº Polos | Início | Matrículas | Certificados | Evadidos |
| UAB | Especialização | Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica | Única | 200 | 7 | 2018/2 | 206 | 131 | 21 |
| | Complementar | Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados | Única | 300 | 5 | 2019/2 | 417 | 204 | 76 |
| SETEC/ UAB | Especialização | Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - DocentEPT | 1ª | 350 | 5 | 2020/2 | 391 | 256 | 83 |
| | | Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - DocentEPT | 2ª | 300 | 6 | 2022/2 | 243 | 123 | 143 |
| TOTAL | | | | | | | 1257 | 714 | 323 |

Fonte: SUAP/IFG (2024) e Relatório Anual Gestão IFG (2022).

Fazendo a relação da quantidade de estudantes certificados e evadidos nos cursos ofertados pela UAB do Edital da Capes n.º 05/2018 em parceria com o IFG temos uma relação de 57% certificados e 26% evadido.

O relatório faz menção aos cursos aprovados no Edital UAB/Capes nº 09/2022, onde foram aprovados 05 especializações e 03 cursos superiores de tecnologia, com previsão no

início setembro de 2022, março e agosto de 2023 e março de 2024, totalizando 1.470 vagas para o IFG, como indicado na Quadro 17 a seguir:

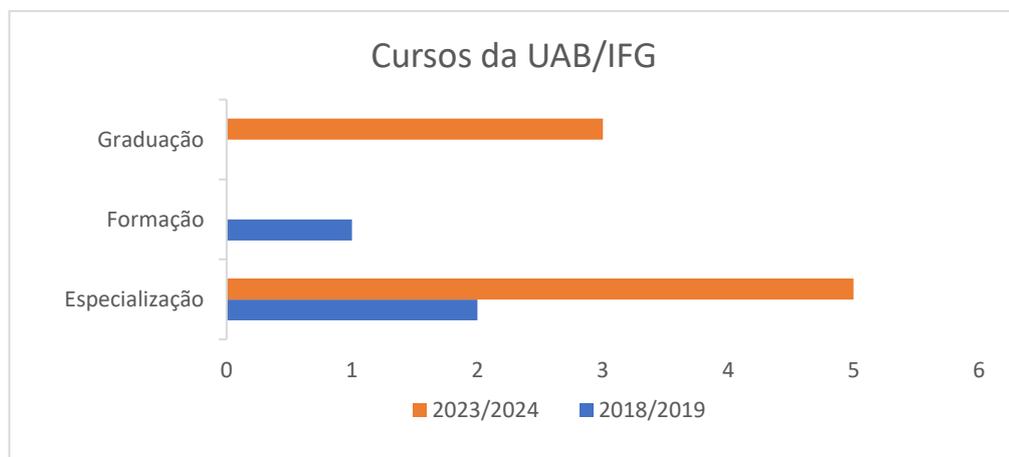
Quadro 17 – Relação dos cursos do IFG aprovados na UAB Edital Capes nº 09/2022

| Curso | Câmpus Proponente | Previsão de Início | Vagas |
|---|----------------------|--------------------|-------|
| Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância | Jataí | Setembro de 2022 | 220 |
| Especialização em Docência para a EPT - DocentEPT - SETEC/MEC | SETEC/MEC | Setembro de 2022 | 300 |
| Especialização em Alfabetização e Letramento | Goiânia Oeste | Março de 2023 | 200 |
| Especialização em Educação Física Escolar | Inhumas | Março de 2023 | 150 |
| Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural | Aparecida de Goiânia | Agosto de 2023 | 150 |
| Especialização em Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade | Uruaçu | Agosto de 2023 | 150 |
| Curso Superior de Tecnologia em Biocombustíveis | Uruaçu | Março de 2024 | 150 |
| Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial | Uruaçu | Março de 2024 | 150 |

Fonte: Relatório Anual de Gestão do IFG 2022.

O Quadro 17 revela o aumento dos cursos ofertados na modalidade à distância na Instituição e evidencia a primeira oferta do curso de graduação, o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, com início em 2023/2²⁵. Comparando com os dados de 2018-2019, pela UAB foram ofertadas 2 especializações e 1 curso de formação complementar, enquanto em 2023-2024 foram ofertadas 5 especializações e 3 cursos superiores (Figura 5):

Figura 5 – Ampliação dos cursos ofertados pelo IFG em parceria com a UAB



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos RAG/IFG de 2018 a 2022 do IFG.

²⁵ Processo Seletivo para o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, em nível de Graduação, na modalidade EaD, ofertado em parceria com a UAB - CAPES/Edital n. 09/2022, para o segundo semestre do ano letivo de 2023. Vestibular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) EAD 2023/2 e Edital da Proen nº 12/2023, disponível em: <http://www.ifg.edu.br/estude-no-ifg/selecoes-antiores/ead>.

A Figura 5 demonstra um expressivo aumento no número de ofertas de cursos na modalidade à distância pela UAB no IFG desde a adesão ao sistema em 2018.

6.5 Normativas da EaD no IFG

O IFG iniciou a educação a distância em 2010 com a oferta do curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Açúcar e Álcool, no câmpus Inhumas, como parte das ações da Rede e-Tec Brasil e a oferta de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio pelo programa Profucionário em 2012 (IFG, 2024). A primeira normatização que trata indiretamente da EaD foi a publicação da Resolução Consup/IFG nº 33/2017, que aprovou as diretrizes operacionais para inclusão de carga horária na modalidade à distância em cursos presenciais do IFG. No entanto, a normatização da Resolução nº 33/2017 só foi estabelecida em 2020 com a publicação da IN da Proen nº 04/2020, que orientou e regulamentou os procedimentos para inclusão.

Dando continuidade na análise das normativas referente à EaD, observamos que a Resolução Consup/IFG nº 19/2020²⁶ alterou o regulamento geral dos programas de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Para os cursos presenciais, foi permitido que até 20% da carga horária total do curso fosse oferecida na modalidade à distância. No ano de 2022, foram encontradas duas regulamentações, uma ligada indiretamente e outra diretamente à EaD. A IN/Proen nº 04/2022, que dispõe sobre os fluxos e procedimentos na oferta de cursos de autoformatação abertos no formato MOOC²⁷ ou cursos *online* no IFG, e a IN/Proen nº 05/2022 que orienta os procedimentos de matrícula dos discentes da UAB.

No ano de 2023, a Resolução Consup/IFG nº 157, de 22 de março de 2023, aprovou a criação e o funcionamento do Centro de Formação em Rede de Trabalhadores (CEFORT) do IFG, alinhado e indiretamente ligado à EaD. O documento é composto por justificativa, objetivos, proposta de formação inicial e continuada, público-alvo e estrutura física e administrativa (IFG, 2023).

No início do documento, relata-se que o CEFORT será vinculado à Diretoria Executiva do IFG em colaboração com as demais Pró-Reitorias. Na justificativa de criação, se ampara em oferecer ações de formação continuada para trabalhadores no mercado de trabalho. Foram elencados 5 (cinco) objetivos, e a EaD esteve presente em 1 (um), que é de ofertar cursos de

²⁶ A normatização da resolução ocorreu por meio da Instrução Normativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, a qual cabe a gerência e acompanhamento da pós-graduação no IFG, a IN/Proppg nº 03/2020. Disponível em: www.ifg.edu.br/documentos-proppg?showall=&start=2.

²⁷ Massive Open Online Courses (MOOC) (IFG, 2022).

formação continuada presenciais ou à distância em parceria com instituições do poder público, formadores, sociedade civil de acordo com a demanda interna e externa (IFG, 2023).

No CEFORT serão ofertadas diversas modalidades educacionais, desde cursos FIC, MOOC, graduação até pós-graduação *lato sensu*. O centro visa consolidar as ações e políticas educacionais por meio da oferta integrada de cursos presenciais e à distância (IFG, 2023). No entanto, o documento não especifica como essa consolidação será realizada na Instituição. Já na parte do público-alvo, foram priorizados a comunidade externa e acadêmica, servidores públicos, profissionais da educação e públicos específicos definidos por instrumentos jurídicos de parceria em acordos com órgãos do poder público ou da sociedade civil. Referente a estrutura física e administrativa, propõe-se que o centro seja integrado à estrutura física e organizacional da DEaD, por possuir experiência na gestão e oferta de cursos FIC e MOOC, sendo assim, o centro criado não demandaria aporte financeiro, orçamentário e nem de pessoal, por utilizar a estrutura física da DEaD (IFG, 2023).

Em primeiro lugar, a análise do regulamento do CEFORT do IFG chama a atenção para a ausência do processo operacional, o delineamento preciso dos fluxos de atividades e das diretrizes que regem o funcionamento do centro. Em segundo lugar, o regulamento apresenta ambiguidade em relação à vinculação do centro, carecendo de clareza quanto à sua subordinação. Inicialmente, o texto da normativa relata que o CEFORT será vinculado à Diretoria Executiva, posteriormente, descreve que utilizará a estrutura física da DEaD, gerando incerteza quanto à sua real alocação e subordinação institucional. Vale lembrar que a DEaD é subordinada à PROEN.

O Conselho Superior do IFG aprovou o primeiro e único regulamento que trata diretamente da EaD quanto aos fluxos e diretrizes da modalidade na Instituição no final de 2023, por meio da Resolução do Consup/IFG nº 193, de 22 de dezembro de 2023. O documento possui 10 páginas e está dividido em três títulos, que são subdivididos em capítulos/seções e um glossário no final, conforme o Quadro 18 a seguir:

Quadro 18 – Estruturação das Diretrizes da EaD no IFG

(continua)

| Título | Capítulo / Seção | Definições essenciais |
|------------------------------|-----------------------------|--|
| I - Disposições Preliminares | I - Dos Marcos Regulatórios | Relata e cita os principais marcos regulatórios da EaD no Brasil e no IFG. |

(continuação)

| | | |
|--------------------|--|---|
| | II - Da Natureza da Educação a distância | Destaca a importância em garantir a qualidade da EaD e ressalta a necessidade de planejamento pedagógico integrado, acesso apropriado às tecnologias, acompanhamento contínuo e formação específica para os profissionais envolvidos. |
| | III - Dos Objetivos | Define e elenca os objetivos. |
| | IV - Dos Princípios Norteadores da EaD | Definem os princípios da EaD no IFG como a integração do trabalho com a ciência, cultura e pesquisa. Planejamento na oferta de cursos à distância considerando os eixos tecnológicos, o compromisso e garantia de acesso aos dispositivos tecnológicos e acessibilidade assistiva e outros. |
| II - Funcionamento | I - Das Formas de Oferta | Dispõe que a oferta da modalidade EaD nos cursos do IFG podem ser com esforço próprio, fomento externo e inclusão na carga horária à distância nos cursos presenciais. |
| | II - Da Oferta dos Cursos à distância com Esforço Próprio | Dispõe que a oferta de cursos à distância na graduação e pós-graduação devem constar no POCV dos câmpus. A criação e extinção de cursos ofertados na modalidade em EaD seguirão os trâmites estabelecidos na resolução do IFG. E que o planejamento dos cursos de graduação e pós-graduação devem incluir a customização dos ambientes virtuais, elaboração de materiais didáticos, curadoria de recursos pedagógicos e adequação das atividades. |
| | Seção I - Da Proposição e Oferta de Cursos de Autoformação | Define que servidores e docentes podem ofertar cursos MOOC para comunidade interna e externa, com a carga horária total dos cursos entre 20 e 60 horas. |
| | III - Da Oferta dos Cursos à distância com Fomento Externo | Estabelece que os cursos com fomento externo virão de parcerias. A coordenação do curso, a seleção de docentes e tutores por meio de Chamadas Públicas. |
| | IV - Da Inclusão de Carga Horária (CH) à distância em Cursos Presenciais | Define que a inclusão da CH à distância no PPC deverá ser proposta pelo Colegiado do Curso/Núcleo Docente Estruturante do Curso e posteriormente encaminhado via processo eletrônico à Diretoria de Políticas de Educação de Educação Básica e Superior (DEBS). Os cursos presenciais como Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na forma articulada e subsequente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, FIC, graduação e pós-graduação podem prever a CH à distância. A inclusão da CH à distância deve ocorrer por meio da Educação Híbrida. A oferta das disciplinas híbridas deve ocorrer no período letivo posterior à aprovação do PPC nas instâncias institucionais. E o planejamento da oferta das disciplinas híbridas deve seguir quatro etapas. |

(continuação)

| Título | Capítulo / Seção | Definições essenciais |
|---|---|--|
| | Seção I - Da Inclusão de Carga Horária à distância nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional | Determina que até 20% da CH total disciplinas podem ser ofertadas à distância . Os estudantes ingressantes devem realizar curso de introdução à EaD. A educação híbrida pode ser utilizada nas atividades de progressão de dependência. A frequência pode ser lançada em blocos de 10 aulas por vez. |
| | Seção II - | Ausente no texto |
| | Seção III - Inclusão da CH à distância nos Cursos Superiores de Graduação e Pós-Graduação | Delimita que nos cursos superiores de graduação e da pós-graduação a CH à distância não pode ultrapassar a 20% da CH total do curso. As disciplinas ofertadas integralmente devem prever o mínimo de 4 horas aulas síncronas por semestre. |
| | Seção IV - Da Organização Didático-Pedagógica das Disciplinas Híbridas | Estabelece que a CH à distância das disciplinas híbridas deve ser distribuída ao longo do semestre/ano. A escolha da disciplina deve levar em conta a natureza do conteúdo e potencial de integração com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Os materiais e atividades devem seguir o Guia Pedagógico de EaD do IFG. Os planos de ensino devem discriminar CH presencial e à distância e serem registrados no diário da disciplina. |
| | V - Do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) | Especifica que o AVEA adotado pelo IFG é o Moodle. |
| | VI - Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem | Descreve que a avaliação da aprendizagem na EaD pode ser mediada pelas tecnologias e cita oito meios. Recomenda-se escolha diversificada nas ferramentas do AVEA. |
| III - Formação Docente - Atuação na Modalidade de EaD | Ausência de capítulo/seção | Relata a importância da qualificação para atuação na modalidade da EaD. |
| Das Disposições Finais | | Estabelece que o ingresso dos discentes nos cursos de graduação ou na pós-graduação com ou sem fomento seguirá em conformidade com o Regulamento institucional vigente. Que os alunos dos cursos presenciais e à distância compartilham dos mesmos direitos e deveres conforme o regulamento e os casos omissos serão dirimidos pelo Conepex. |

(conclusão)

| Título | Capítulo / Seção | Definições essenciais |
|---------------|-------------------------|---|
| Glossário | | Definição de alguns termos utilizados na Resolução. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento do IFG (2023).

A publicação da Resolução do Consup/IFG nº 193/2023 têm importância relevante nesta análise, demonstra um amadurecimento no processo de institucionalização da modalidade na instituição. No entanto, o IFG iniciou as primeiras ações na EaD em 2010, com a implementação do com adesão à Rede e-Tec e em 2018 com UAB, mas demorou 13 anos para publicar uma regulamentação referente à modalidade.

Outro ponto da análise que merece destaque é que a CH à distância foi regulamentada para os cursos presenciais do ensino médio integrado, EJA, FIC, graduação e pós-graduação, indicando os fluxos para a solicitação de inclusão da CH à distância no PPC. O regulamento estabelece que os cursos à distância tenham o mesmo procedimento administrativos que os cursos presenciais, não fazendo distinção entre as modalidades, como citado no art. 8º, § 2º (criação e extinção dos cursos), art. 20 (solicitação de inclusão da CH à distância nos cursos presenciais) e o art. 45 (discentes dos cursos presenciais e à distância partilham dos mesmo direitos e deveres, conforme regulamentação (IFG, 2023).

Na análise dos documentos, observa-se que a oferta de cursos na modalidade de EaD no IFG revela uma tendência crescente para a formação de parcerias institucionais. Segundo Lima (2021), o processo de institucionalização não se restringe a indicadores fixos; ele deve abranger aspectos fundamentais, como a articulação e a presença nos documentos institucionais, a continuidade da oferta sem dependência de fomento externo e a clareza em relação à finalidade da modalidade, entre outros. Entretanto, as diretrizes da EaD estabelecidas pela Resolução do Consup/IFG n.º 193/2023, prevê a oferta de cursos à distância com recursos próprios, destacando-se positivamente nesse sentido.

Ainda nesse contexto, outro aspecto que merece destaque nas diretrizes da EaD é o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Essa escolha promove padronização e estabelece que os materiais das atividades das disciplinas híbridas devem atender às normas de acessibilidade, respeitando as possibilidades institucionais e em conformidade com o Guia Pedagógico de Educação a Distância do IFG.

No entanto foram observados na análise da Diretrizes da EaD no IFG a ausência de alguns aspectos, que segundo Cruz (2022) podem ser consideradas inibidoras no processo da institucionalização da EaD na Instituição, como:

1. Mesmo com a atualização da Portaria do MEC n.º 2.117/2019 permitindo até 40% (quarenta por cento) da carga horária total de um curso de graduação presencial na modalidade de EaD, as diretrizes indicaram que a carga horária a distância não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso de graduação ou pós-graduação, mostrando uma desatualização frente a normatização.
2. O documento não apresentou um modelo de elaboração didática para os PPC, como deve ser apresentado o item discriminando o uso da carga CH a distância. Dessa forma, os PPC continuarão sem uma padronização.

Considerando a análise dos PDI, Estatutos, Regimento Geral e Relatórios de Gestão do IFG e Normativas da EaD, observa-se que educação a distância esteve presente em alguns momentos e houve uma evolução ponderada tanto na organização administrativa quanto na estrutural da modalidade e regulamentação. A demonstração dessa evolução da modalidade na Instituição pode ser mais bem compreendida na Figura 6, conforme apresentado a seguir:

Figura 6 – Linha temporal da EaD desde Cefet-GO a IFG



Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos instrumentos normativos do IFG.

6.6 Integração de Carga Horária à Distância nos cursos presenciais

No Brasil a primeira normativa que permitiu o uso da carga horária a distância em cursos presenciais foi a Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regulamentou a possibilidade de as instituições de ensino superior oferecerem até 20% da carga horária de cursos presenciais na modalidade a distância. E a última Portaria Mec nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, atualizou as diretrizes permitindo que os cursos presenciais ofereçam até

40% de sua carga total à distância e incorporem tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2004, 2019).

A educação de qualidade vai muito além do tipo de modalidade. É plausível ter uma educação de qualidade presencial, a distância ou em desenhos híbridos. Os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias temáticas, intensificando assim, as mediações do processo de aprendizagem (Santos, 2019). Nessa linha, Silva e Silva (2023) discorrem que a implantação do ensino híbrido em escolas e universidades pode fortalecer o processo educativo.

No contexto do IFG, a concretização da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais é uma das formas de institucionalizar a modalidade, conforme apontado nos PDI dos períodos de 2012-2016 e 2019-2023 e no PPPI de 2019-2023. O IFG permite, segundo seu regulamento da EaD, a oferta de até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade à distância. A primeira normatização pertinente à temática foi constituída no ano de 2017²⁸ e a última normatização, que revogou a primeira, foi estabelecida em 2023. Na pós-graduação, a primeira e única normatização é a instrução normativa²⁹, elaborada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) em 2020. Em 2018, foi ofertado pela DEaD curso de formação, para capacitar técnicos e docentes no uso das tecnologias digitais e comunicação para oferta de disciplinas à distância.

Dessa forma, foram analisados PPC dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais do IFG para mensurar quantos cursos aderiram à proposta de oferta de carga horária à distância. Neste trabalho, só foram considerados os documentos que especificam a carga horária, quantidade de disciplinas, ambiente virtual de aprendizagem e se orientava sobre avaliação, frequência das aulas na modalidade à distância.

Nesta análise, observamos que a adesão a carga horária à distância começou em 2018 nos seguintes câmpus: Águas Lindas, Anápolis, Cidade de Goiás, Formosa, Inhumas e Uruaçu. Posteriormente, os câmpus de Goiânia e Jataí, também adotaram essa prática, totalizando 8 câmpus dos 14 da Instituição. Em relação aos tipos de cursos, identificamos que, dos 50 cursos de graduação oferecidos na modalidade presencial, 13 utilizam a carga horária à distância.

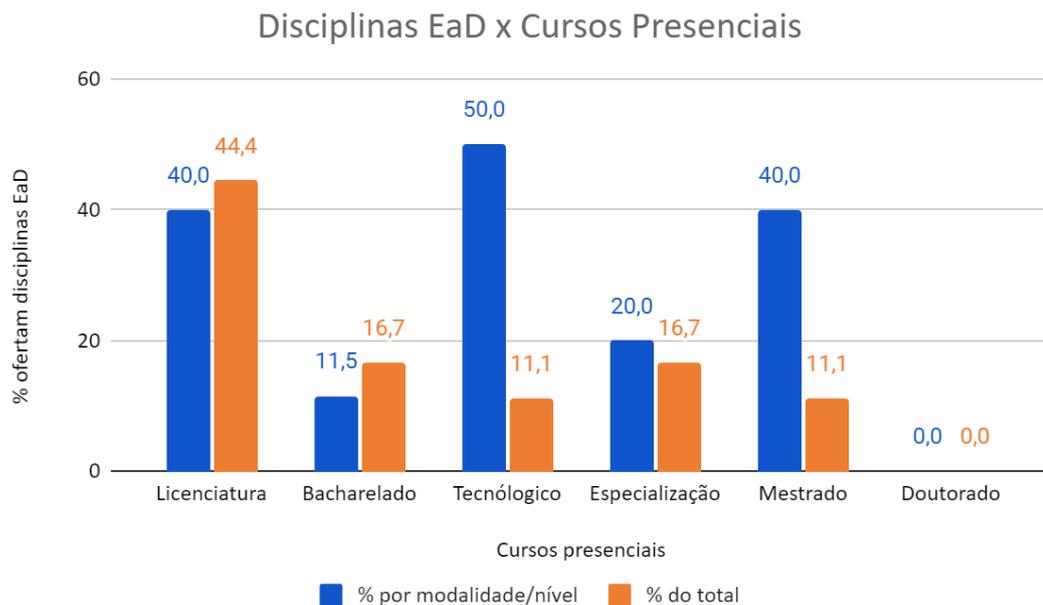
²⁸ Instrução Normativa nº 04, de 22, março de 2020 – orienta e regulamenta procedimentos para inclusão de até 20% de carga horária de atividades. Está normatização foi revogada pela publicação da Resolução do Consup/IFG nº 193, de 22 de dezembro de 2023 – dispõe sobre as diretrizes para educação a distância e a educação híbrida no IFG. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Ue1jv>.

²⁹ Resolução Consup/IFG nº 19, de 21 de maio de 2020 – permite aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade presencial, a ofertar 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Ek0hQ>.

Desses 13, apenas 4 especificaram no plano de ensino a frequência e avaliação, enquanto 9 não o fizeram. Todos os 13 cursos mencionaram que o Moodle IFG é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado.

Do total de cursos com carga horária EaD em seus programas (18), quase metade (44%) é de cursos de licenciatura. São 20 cursos de licenciatura oferecidos pelo IFG, sendo 8 com EaD. Apesar de um número mais alto de bacharelados ser oferecido (26), apenas um sexto deles (3) é oferecido com EaD (figura 7). O tipo de curso com maior percentual de oferta com EaD, no entanto, é a graduação tecnológica (50%): 2 dos 4 cursos ofertados têm EaD no programa. Vale ressaltar que os mestrados com EaD são os profissionais em rede, ProfEPT³⁰ e PROF-ARTES³¹.

Figura 7 – Distribuição percentual de cursos com EaD, por nível e tipo de graduação, em relação ao total de cursos com EaD (barra laranja). Percentual de cursos com EaD em relação ao total de cursos oferecidos, por nível e tipo de graduação (barra azul)



Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise do PPC do IFG (2024).

³⁰ Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), proposto pelo CONIF e apoiado pela SETEC/MEC, o programa é gerido pelo Instituto Federal do Espírito Santo e conta com 16 instituições associadas, criado em 2016. Disponível em: <https://profepit.ifes.edu.br/sobreprofepit>.

³¹ O Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES faz parte dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na Modalidade Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), deve início em 2014. O PROF-ARTES é constituído por 15 Instituições de Ensino Superior Associadas e a coordenação nacional a cargo da Universidade Federal de Uberlândia e o IFG aderiu em 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/profartes>.

A análise dos PPC revelou que a introdução da carga horária à distância ocorreu em anos diferentes para os cursos de graduação e pós-graduação: 2018 para a graduação e 2020 para pós-graduação. Também foi observado que não há um padrão uniforme nos documentos dos PPC, pois apresentam diferenças na organização, na forma de apresentar os dados e detalhar os tópicos da adoção da carga horária à distância.

Especificamente em relação à apresentação da carga horária à distância, 5 do PPC de cursos de licenciatura mencionaram a adoção dessa carga horária, incluíram o item sobre o assunto. No entanto, abordaram de forma rasa, fazendo referência à Resolução do Consup/IFG nº 31/2017 e mencionando que os professores que pretendem ofertar 20% da carga horária da disciplina nessa modalidade devem detalhar no plano de ensino. Esses PPC não foram considerados na contagem, pois não especificaram quais disciplinas seriam oferecidas na matriz curricular e nem a carga horária para cada uma delas. Os detalhes sobre o câmpus, os cursos e anos dos PPC estão descritos na Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 – Os PPC citam a utilização da carga horária a distância e não detalham

| Câmpus | Tipo de Curso | Curso | Ano |
|---------------|----------------------|----------------------------|------------|
| Formosa | Licenciatura | Ciências Biológicas | 2018 |
| Goiânia | | Letras - Língua Portuguesa | |
| Itumbiara | | Música | |
| Valparaíso | | Química | |
| | | Matemática | |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC analisados do IFG (2024).

Os PPC dos cursos técnicos do IFG não foram analisados, pois não fazem parte do recorte desta pesquisa. A representatividade da modalidade ainda é pequena: dos 71 cursos presenciais na graduação e pós-graduação, apenas 18 (25%) oferecem disciplinas à distância.

6.7 Percepção de gestores: institucionalização da EaD no IFG

Nas instituições de ensino, a atuação dos gestores é crucial, pois é sua atribuição auxiliar no planejamento e gestão dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros. Além de gerenciar projetos de programas de EaD, que apresentam diferentes níveis de complexidade, eles também conduzem esses processos de forma eficaz (Petter, 2019).

Para traçar o perfil dos entrevistados, utilizou-se o módulo Gestão de Pessoas no SUAP/IFG para coletar informações sobre a função docente, o tempo de trabalho na instituição,

a titulação e a grande área do conhecimento, se está em função ou/não e se já trabalhou em EaD. Ademais, por meio do guia de roteiros para entrevistas empregado para coletar informações sobre a experiência dos participantes com a EaD, cujos dados estão descritos no Quadro 20.

Quadro 20 – Perfil dos entrevistados

| Identificação | Especificidade | Quantidade |
|-------------------------------|-----------------------------|------------|
| Sexo | Feminino | 5 |
| | Masculino | 4 |
| Docentes | - | 9 |
| Média trabalho na Instituição | - | 11 anos |
| Titulação | Mestrado | 5 |
| | Doutorado | 4 |
| Grande Área | Ciências Humanas | 4 |
| | Ciências Biológicas | 1 |
| | Linguística, Letras e Artes | 3 |
| | Ciências da Saúde | 1 |
| Função | Direção | 5 |
| | Coordenação | 4 |
| Trabalhou com EaD | Sim | 7 |
| | Não | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no SUAP/IFG.

As informações apresentadas no Quadro 20 indicam que, dos nove entrevistados, sete já trabalharam com EaD, cinco possuem função de direção, em média possuem 11 anos de Instituição. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dos gestores em relação à modalidade.

É importante destacar que as entrevistas (apêndice A e B) evidenciaram quais os pontos de medidas indicados e os obstáculos para a institucionalização da modalidade, pois os principais documentos institucionais analisados demonstraram que nem sempre a modalidade apareceu de forma evidente e clara. Foram aplicados dois roteiros de entrevista semiestruturada, com cinco perguntas cada, um para os gestores e outro para os coordenadores, conforme

relatado no apêndice 2 e 3 deste trabalho. Considerando o objetivo do estudo, foram analisadas as respostas que expressaram as percepções do papel dos gestores para institucionalização da EaD e as dificuldades apontadas para a institucionalização da EaD. Dessa forma, foi elaborado o Quadro 21, conforme descrito no item 5.2, indicando a Categoria, Subcategoria e Unidade de Registros (UR) extraídos das entrevistas:

Quadro 21 – Descrição das Categorias, Subcategorias e UR relacionadas a percepção do papel dos gestores e das dificuldades apontadas para institucionalização no IFG

| Categoria | Subcategoria | Unidades de Registro (UR) |
|---|--|---|
| Percepção do papel dos gestores para institucionalização da EaD | Visão da EaD | Percepção da EaD, Democratização, Formação |
| | | Visibilidade, Acessibilidade, Expansão, geográfica |
| | Desenvolvimento da EaD | Compreender, importância da EaD |
| | | Diálogo e Discussão da EaD, indução |
| | | Inserir a EaD em pautas |
| | Resistências a EaD | Desconhecimento da modalidade |
| | | Aceitação da educação a distância |
| | | Rivalidades entre as modalidades de ensino |
| | Dificuldades apontadas para institucionalização da EaD | Desafios Organizacionais |
| Poucas pessoas para atender as demandas, ausência | | |
| Infraestrutura e Suporte Operacional | | Falta de infraestrutura, salas, internet de qualidade |
| | | Poucos equipamentos |
| | | Dificuldades Operacionais |
| | | Falta de técnicos especializados |
| | | Direcionamento do orçamento para EaD |
| Lacunas nas Normatizações | | Normativas objetivas para modalidade |
| | | Inclusão da EaD na jornada docente |
| | | Desvalorização dos trabalhos dos docentes |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

No que diz respeito à categoria de percepção do papel dos gestores na institucionalização da EaD, as declarações dos entrevistados relacionadas à subcategoria da visão da modalidade são evidenciadas nos trechos a seguir:

[..]o principal componente dela é a acessibilidade, principalmente quando a gente fala de uma academia que envolve trabalhadores, de quando a gente fala de cidades mais distantes, quando a gente fala de polos do interior (G5).

Educação a Distância como a primeira palavra já diz é educação né.[...] educação a distância pode alcançar populações vulneráveis que não tiveram acesso a formação e que não tem condições de se deslocar até os centros de estudos (G7).

A Educação a Distância tem papel relevante, no sentido de ampliar as possibilidades de formação, ampliar a oferta de vagas para várias regiões que muitas vezes a instituição não alcança (C8).

[...] possibilidade de acessar a educação formal principalmente de regiões às vezes mais remotas é que não tinha ali o acesso principalmente ao ensino superior (G3).

A EaD ela sempre foi uma maneira de pensar na democratização do acesso à educação (G4).

[...] a Educação a Distância como um instrumento de democratização da educação, uma possibilidade. [...] a educação a distância traz essa possibilidade para muitos que não tem as condições de frequentar presencialmente a escola, ou seja, ter acesso a esse conhecimento sistematizado (G6).

[...] a EaD é uma forma das pessoas que às vezes não tem tanta facilidade de ir para os grandes centros, conseguem ter a sua graduação, a sua especialização, de forma que elas não têm que se locomover da sua cidade, e acho que facilita muito para as pessoas também que tem uma vida muito agitada que querem fazer pela EaD e não só isso, as pessoas que de repente tem tempo, mas querem fazer um curso (G1).

[...] lugar da educação a distância como espaço de qualidade socialmente referenciada (G2).

[...] nos lugares em que a universidade não consegue chegar de forma presencial a educação a distância chega. [...]ela democratiza a educação, ela chega em locais onde muitas vezes os alunos pouco acesso à educação, mas isso não pode de forma alguma significar também precarização da oferta, precarização da educação (C9).

Em relação à visão dos entrevistados sobre a EaD, destacou-se nas falas de quase todos que essa modalidade proporciona acesso a áreas remotas, inclui minorias e promove a democratização da educação. Nesse aspecto, Gatto (2024) enfatiza que uma das características marcantes da modalidade é sua abrangência, ao oferecer cursos *online* que alcançam regiões distantes. A autora também ressalta que essa abrangência é especialmente importante em nações com disparidades regionais. Além de superar barreiras geográficas, a EaD transcende restrições temporais, promovendo a inclusão de grupos minoritários. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Lima (2021), que a institucionalização da EaD promove a democratização do acesso à educação superior, dado que existe uma preocupação global.

As palavras que mais se destacaram na fala dos entrevistados sobre a visão da EaD (ead, educação, possibilidade, forma de acesso, formação, ensino, região e importante) foram agrupadas e organizadas para facilitar a clara identificação por meio da nuvem de palavras na Figura 8.

[...] necessário compreender a importância da modalidade a distância, porque não tem forma de você começar, se você não discute o que é institucionalização da educação a distância [...] (G1)

[...]gestor que sensibilize para a necessidade de se discutir os documentos, pensar em documentos que possam contribuir para ampliação e desenvolvimento da EaD. [...] papel do gestor, o gestor que ouça que a comunidade quer, que entenda a importância da educação a distância [...] (C8).

Os gestores precisam trabalhar em conjunto, a gestão precisa ter um diálogo aberto entre as pró-reitorias e a diretoria de educação a distância (G7).

Os gestores têm o papel fundamental de iniciar esse processo de debate institucional. É de projetar a política institucional, de provocar a comunidade em torno daquele assunto, então os gestores são fundamentais nesse movimento, no movimento de evidenciar, de tornar aquele assunto como algo que precisa ser debatido (G3).

[...] a função do gestor, é encaminhar esse processo, encaminhar essas discussões (G4).

Nos trechos das falas dos entrevistados, o G5 relata que o gestor precisa trazer a EaD para as discussões internas e para sua regulamentação. O G1 destaca a necessidade de compreender a modalidade, enquanto o G4 ressalta que a função do gestor é encaminhar os processos. No entanto, as falas do G5, G6 e do C9 indicam que a EaD enfrenta resistência, muitas vezes devido à falta de conhecimento. O coordenador C9 também salienta que há um preconceito em relação à modalidade. Nesse aspecto, Pareschi e Mill (2024) afirmam que esse preconceito muitas vezes advém da falta de preparo das Ipes para incorporar a EaD, o que provoca preconceitos e resistências à modalidade. Além disso, por ser uma inovação inicial, a EaD altera a cultura institucional da presencialidade.

A perspectiva de Lima (2021), indica que na fase da pré-institucionalização a importância em incluir os participantes para a relevância da discussão da modalidade. Além disso, sugere que na próxima fase da institucionalização, deve-se levar em conta a participação de todos envolvidos no processo - alto escalão, gestores e implementadores. A Figura 10 representa as nuvens das palavras que mais se destacaram nessa categoria (gestor, precisar, ead, distância, gestão, resistência, processo, papel instituição, educação, discussão, diálogo e institucional).

Figura 9 – Nuvens de palavras sobre as subcategorias Desenvolvimento e Resistência a EaD



Fonte: Gerado pela autora, a partir do corpus textual.

A Figura 10 representa a nuvem de palavras que mais se destacaram nas subcategorias de Desenvolvimento e Resistência da Educação a Distância (EaD), com ênfase nas palavras: gestor, EaD, papel, instituição, resistência, documento, processo, precisar e distância. Em relação à categoria de Dificuldades apontadas para a institucionalização da EaD, as falas dos entrevistados refletem-se nas subcategorias de Desafios Organizacionais, Infraestrutura e Suporte Operacional, e Lacunas nas Normatizações. Assim, começamos pela subcategoria de Desafios Organizacionais e pela subcategoria de Infraestrutura e Suporte Operacional, conforme demonstrado nos trechos das falas a seguir:

[...] tem essa falta de servidor, essa falta de técnico, essa falta, por exemplo, de estrutura de audiovisual, até de, como é que vou dizer, dessas questões técnicas. [...] a gente tem uma equipe de EaD e uma estrutura pequena para atender o que a gente consegue, então quando a gente fala na operacionalização disso é muito difícil (G5).

Você precisa de recursos humanos por quê? porque você precisa de equipe... tudo demanda recursos humanos (G4).

Não tem o desenhista educacional (G1).

E agora nós estamos na luta por recursos humanos né que a gente precisa de profissionais, como designer educacional (G6).

[...] a infraestrutura precisa melhorar bastante ainda (C9).

[...] cultura da presencialidade de achar que só a presencialidade que traz qualidade, então esse movimento de colocar a educação a distância em outro lugar, ainda não é uma temática simples de se tratar, porque como eu te disse esses cursos de licenciatura adotaram nos seus PPC, mas esses PPC já estão rodando hoje e é com muita dificuldade essa carga horária à distância (G2).

[...] nós temos um curso de bacharelado que adotou também a carga horária a distância nas disciplinas em função dessas dificuldades ele vai submeter novamente o PPC para nossa análise retirando a carga horária a distância dada a dificuldade de operacionalização (G2).

O IFG até hoje não deu conta do 20% imaginam dos 40% (G7).

No que se refere a falta de trabalhadores para EaD e de especialistas como um designer educacional e evidenciado nas falas G5, G4, G1 e G6. Outro aspecto presente nas falas foi o da infraestrutura ainda não atender às especificidades da demanda da modalidade e as dificuldades de operacionalização da EaD nos cursos presenciais que adotaram os 20% (vinte por cento) à distância, essa dificuldade foi apontada pelos entrevistados G2 e G7.

Em relação a infraestrutura da Instituição, Petter (2019), salienta que tanto a estrutura quanto os recursos humanos e financeiros precisam ser considerados para que a EaD seja incorporada à cultura da instituição e ainda aponta que é importante abordar a dualidade do presencial e a distância para integrar ambos. Quanto a dificuldades operacionais apontadas para os cursos presenciais que aderiram a CH à distância, reflete também a capacitação e formação para utilizar os recursos tecnológicos, Lima (2021) menciona que é essencial que a instituição promova a formação continuada e permanente e crie mecanismos de acompanhamento e avaliação dessas ações específicas da modalidade, apontado nas considerações para o processo de institucionalização da EaD em Ipês, explícitas no Quadro , no item 3.2 deste trabalho.

Ainda sobre o uso da CH à distância em cursos presenciais, Moreira e Horta (2020, p. 1) pontuam que “[...] reengenharia dos processos de ensino e mudanças culturais, nas instituições e nos atores” são necessárias.

Dando continuidade, apresentamos os trechos das falas referentes à subcategoria "Lacunas nas normatizações", que estão descritos nos depoimentos a seguir:

[...]a gente tem várias coisas não só em questão da modalidade a distância que não são claras nessas discussões de jornada de trabalho. E isso acaba se limitando [...] (G5).

O IFG não tem um documento que, dentre os seus documentos institucionais, permita que esse curso seja ofertado nos diferentes campus. A oferta por campus ela limita isso. Ela tem que ser uma legislação que consegue, por exemplo, abarcar a jornada de trabalho docente por exemplo. A jornada de trabalho docente ela nem tem. O

documento que nós temos nem é capaz de enxergar a educação a distância como modalidade a ser contada (C8).

[...] das lacunas da resolução, já se percebe isso que há uma desvalorização, ou seja, não há reconhecimento do trabalho dos docentes né, de servidores técnico administrativos também, na educação a distância assim como na pós-graduação também há uma dificuldade sobre isso né, de contar a carga horária (G3).

[...] a Diretoria de Educação a Distância não tem cadeira cativa na câmara de ensino, sempre a pró-reitora me convidou, mas não temos cadeira. Fica na Proen, quer dizer, não tem uma visibilidade institucional, então assim nós não temos essa representatividade nas instâncias (G7).

um comitê de educação a distância dentro da Diretoria. Docentes que possuem carga horária mínima nos câmpus e desejam completar a carga horária com a gente para poder fazer esse tipo de análise, elaboração de PPC de cursos, elaboração de material didático, elaboração de vídeo aulas (G7).

[...] a educação a distância quando ela é institucionalizada, então ela tem um interesse que é a matrícula, tem um percentual, ela é atribuída um percentual né que a gente fala de matrícula equivalente, que isso impacta no orçamento da instituição né (G6).

a gente não pode esquecer que o IFG não tem como outras instituições públicas têm essa experiência toda de educação a distância, é tudo muito recente. As primeiras experiências do IFG foram com os cursos do Pronatec e do Profucionário. Principalmente como Profucionário e depois com a parceria com Capes/UAB passamos a ofertar dois cursos de pós-graduação e um curso de formação pedagógica, então assim é um processo também de amadurecimento para nós enquanto diretoria, enquanto UAB e para própria instituição (C9).

ter cursos com fomento pela Capes ajuda manter os cursos, mas são experiências né que o IFG precisa adotá-las como experiência positivas e também assumir né o compromisso se quer ou não adotar a educação a distância, se vai adotar apenas cursos que sejam ofertados por fomento, isso tudo precisa ficar claro né para comunidade e nos documentos institucionais (C9).

Nas respostas, observa-se que os entrevistados identificaram as dificuldades na institucionalização da EaD no IFG como decorrentes das lacunas nas normatizações. Em relação à Resolução do Consup/IFG n.º 9/2011, que aprova o regulamento da jornada de trabalho dos servidores docentes, as falas dos entrevistados G5, C8 e G3 evidenciam que a normatização não especifica como deve ser computada a carga horária para os docentes que desejam atuar na modalidade à distância. Nesse contexto, G3 enfatizou que, devido a essa lacuna, percebe-se uma desvalorização do trabalho dos docentes. Lima (2021) destaca que na fase da institucionalização o parâmetro importante é que a EaD esteja presente nos documentos institucionais.

No que se refere à representatividade nas instâncias colegiadas do IFG, o entrevistado G7 ressalta que a EaD não está contemplada nos conselhos institucionais, como o Conepex e o Consup. Embora a Proen participe desses conselhos, a DEaD não possui uma representação direta. Petter (2019), dialoga que essa representatividade deve ser impulsionada, pois a representação pode ocorrer pelas vias do Estatuto da Instituição. Segundo o Estatuto do IFG no

art. 8º que trata sobre o Consup o órgão consultivo e deliberativo, considerado a instância máxima da Instituição, existe a possibilidade de representação pelo segmento explícito nos incisos II e III, via representação de servidores docentes e representação do corpo discente respectivamente. A autora ainda enfatiza que para que isso ocorra é necessário mobilização dos docentes e discentes da EaD.

Ainda na fala do entrevistado G 7, foi abordado a criação de um comitê para dar suporte e emitir parecer nas demandas relativas a EaD. Segundo o entrevistado, esse comitê poderia ser composto pelos docentes que possuem carga horária mínima de hora aula nos câmpus. Essa ideia já é utilizada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR).

Quanto ao orçamento, os discentes matriculados em cursos à distância impactam as finanças da instituição e a imaturidade do IFG na oferta da EaD conforme mencionado pelo G6. Embora a Instituição ainda não tenha alcançado a mesma maturidade na oferta de EaD que outras Ipes do Estado de Goiás, como a UFG, representada pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), e o CEAR da UEG, que iniciaram suas primeiras ofertas de EaD em 2000, o IFG começou essa modalidade em 2010. Até o presente momento, o IFG oferece apenas cursos por meio de fomento. No entanto, houve um avanço nesse processo com a publicação das Diretrizes da EaD, por meio da Resolução n.º 193/2023, que estabelece que o IFG pode oferecer cursos tanto por fomento quanto por esforços próprios, utilizando os POCV da EaD.

Nesse sentido, Lima (2021) relata que a institucionalização da EaD nas Ipes deve-se levar em conta a realidade da instituição juntamente com sua trajetória e suas particularidades. Assim, para análise das “Dificuldades apontadas para institucionalização da EaD no IFG”, foi elaborado uma nuvem de palavras Figura 12 a seguir:

- f) criação do CEFORT;
- g) regulamentação das Diretrizes da EaD no IFG
- h) oferta à comunidade externa e interna do IFG através dos cursos MOOC
- i) a visão positiva dos gestores sobre a modalidade;
- j) na percepção do papel dos gestores para institucionalização, demonstraram a consciência que os gestores possuem e a importância em induzir, conduzir os diálogos para a compreensão da modalidade e processo de institucionalização da modalidade.

Em relação aos aspectos negativos da institucionalização da EaD apontados pela análise documental e das entrevistas destacam-se:

- a) ausência da EaD no Regimento Geral da Instituição;
- b) a repetição na única meta geral da Instituição do PDI para modalidade;
- c) ausência de acompanhamento e avaliação das diretrizes e metas propostas nos documentos do PDI e PPPI por um comitê conforme indicado no PEI;
- d) as ações parcialmente e as não atendidas nos PDI, como a criação de um comitê para modalidade;
- e) dos 71 cursos presenciais, incluindo da graduação e pós-graduação, apenas 18 (25%) oferecem disciplinas à distância;
- f) dificuldades operacionais nos cursos presenciais na oferta de disciplinas à distância;
- g) envolvimento e participação de todos os gestores para os ajustes organizacionais, uniformização e rotinização dos procedimentos;
- h) insuficiência de trabalhadores na DEaD e profissionais técnicos como “Designer Educacional”;
- i) deficiência na infraestrutura própria para modalidade e tecnologia adequada;
- j) ausência de assistência estudantil para discentes da modalidade;
- k) lacunas em normatizações como a Jornada de Trabalho dos servidores docentes;
- l) a falta de mecanismos que acompanhem e avaliem a EaD;
- m) ausência da oferta de cursos de graduação com esforço próprio.

De acordo com Lima (2021), a avaliação referente ao processo de institucionalização dos Ipes não deve se limitar a métricas fixas, ao contrário, deve ser conduzida a partir de diferentes pontos de vista que considerem elementos mínimos, como mencionado no Quadro

3, item 3.2. Além disso, é fundamental levar em conta a realidade, a trajetória e as particularidades da instituição na oferta da modalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central desta pesquisa gerou uma discussão sobre a institucionalização da EaD. Este estudo buscou entender como essa modalidade tem sido desenvolvida no IFG desde sua primeira oferta. Nesse contexto, procurou-se compreender a presença da EaD nos documentos institucionais e analisar o processo de institucionalização.

Para abordar essa indagação, adotou-se como ponto de partida a conceituação de institucionalização como um procedimento que envolve um conjunto de regras e comportamentos de uma atividade social reconhecida como relevante, que recebe normatização legal. Esse processo resulta na cristalização de práticas e comportamentos, independentemente de sua relevância social (Ferreira; Mill, 2013). De acordo com essa perspectiva, o estudo procurou responder à seguinte questão: como está estruturado o processo de institucionalização da EaD no IFG e quais são os principais desafios enfrentados até o momento?

Foram selecionados autores que abordam direta e indiretamente a questão da institucionalização da EaD, incluindo Cruz (2022), Ferreira e Carneiro (2013), Ferreira e Mill (2014), Lima (2013), Lima e Faria (2016), Petter (2019) e Santos, Lima e Nogueira (2021). Esses pesquisadores nortearam as bases do presente estudo.

A partir do problema delineado, definiu-se como objetivo central analisar o processo de institucionalização da EaD no IFG, considerando sua organização normativa a partir da teoria institucional. Para isso, traçaram-se objetivos secundários, como: analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e pós-graduação que aderiram à Portaria nº 2.117/2019 do MEC; examinar os principais documentos institucionais do IFG entre 2008 e 2022 e as diretrizes que versam sobre a EaD; compreender a visão dos gestores sobre o processo de institucionalização da EaD; e identificar em que fase a modalidade se encontra segundo a teoria.

Os resultados revelaram que, apesar dos avanços como a inclusão da EaD nos PDI dos períodos de 2012-2016 e 2019-2023, criação de infraestrutura tecnológica e adesão ao sistema UAB, persistem desafios. Entre eles estão lacunas normativas, resistência docente, ausência de padronização nos PPC, limitações no acompanhamento e suporte à modalidade e ausência de uma comissão especial sobre EaD instituída no Conepex.

Além disso, a análise lançou luz sobre aspectos ainda não explorados, como o lapso temporal entre a elaboração de um documento e outro, o que pode afetar o processo de institucionalização da EaD no IFG, e a ausência de acompanhamento das comissões internas no alcance das metas e objetivos dos documentos, como o PDI e PPPI.

Referente ao Estatuto e Regimento Geral do IFG, as descobertas evidenciaram que, no Estatuto, foram encontrados dois documentos: um de 2009 e outro de 2018, sendo o de 2018 o vigente. No Estatuto de 2018, observou-se apenas a repetição dos fragmentos encontrados nos §§ 1º e 4º do art. 1º, assim como nos incisos I e II do art. 4º do documento anterior.

Quanto ao Regimento Geral, foi encontrado o de 2018, no qual a modalidade EaD está contemplada na organização administrativa, subordinada à Proen. Observou-se que a DEaD possui uma coordenação pedagógica; no entanto, o PDI de 2012-2016 relatou que a diretoria possuía anteriormente duas coordenações: a de Administração de EaD e a Pedagógica, indicando uma redução na estrutura organizacional, uma vez que atualmente conta apenas com a coordenação pedagógica. Essas descobertas ressaltam a necessidade de uma revisão mais aprofundada das diretrizes institucionais para promover a evolução da organização administrativa da DEaD. Portanto, conclui-se que os principais documentos institucionais analisados mostraram que a modalidade nem sempre é apresentada de forma clara e evidente.

Em relação aos RAG, a análise abrangeu o período de 2000 a 2022, com foco na presença e evolução da EaD. Observou-se uma lacuna significativa na modalidade nos relatórios de 2000 a 2007 do Cefet-GO. Em 2014, a Coordenação de Educação a Distância foi transformada em DEaD e vinculada à Proen. Em 2018, a adesão ao sistema UAB marcou um avanço na EaD, com a oferta de especializações em parceria com a SETEC/MEC. Outro aspecto significativo para a modalidade foi a aprovação de novos cursos, incluindo cinco especializações e três cursos de graduação, no Edital UAB, em 2022, com previsão de início entre 2022 e 2024, totalizando mais de 1.470 vagas. Embora esses cursos estejam condicionados ao financiamento pela Capes/MEC e ainda não tenham sido institucionalizados no IFG, uma vez que não se incorporam à perspectiva pedagógica nem ao orçamento, os dados evidenciam a potencialidade da oferta na modalidade a distância.

Em relação às normatizações sobre a EaD no IFG, observou-se que a primeira regulamentação que abordou indiretamente a modalidade foi publicada em 2017, aprovando diretrizes operacionais para a inclusão de carga horária na modalidade a distância em cursos presenciais. No entanto, as diretrizes para a normatização ocorreram apenas em 2020, com a orientação dos procedimentos necessários para a inclusão da EaD. Outro marco importante nesse contexto foi a aprovação, em 2020, que permitiu que os programas de Pós-Graduação Lato Sensu oferecessem até 20% da carga horária total dos cursos na modalidade a distância.

A criação do CEFORT, em 2023, representa outro passo significativo; contudo, a análise do regulamento revela a falta de clareza sobre seus processos operacionais e sua vinculação, que poderá ser realizada pela DEaD ou pela Diretoria Executiva. Embora as diretrizes para o

funcionamento do centro ainda não tenham sido estabelecidas, a integração da EaD ao PPPI, com a publicação da Resolução Consup/IFG nº 193, em dezembro de 2023, é um progresso importante. Este regulamento é o primeiro a abordar diretamente os fluxos e diretrizes para a modalidade. Em suma, apesar de as atividades da modalidade a distância terem sido iniciadas em 2010, a normatização que aborda diretamente a modalidade ocorreu 13 anos depois, evidenciando um amadurecimento tardio.

No que tange aos fluxos e diretrizes da EaD estabelecidos pela Resolução, alguns aspectos negativos foram identificados. Um deles é a limitação que determina que a carga horária a distância não pode ultrapassar 20% da carga horária total dos cursos de graduação ou pós-graduação, o que demonstra uma desatualização em relação à normatização da Portaria do MEC nº 2.117/2019. Além disso, o documento não apresentou um modelo de elaboração didática para os PPC, o que significa que esses projetos continuarão sem uma padronização adequada. A análise dos PPC revelou que a introdução da carga horária a distância ocorreu em anos distintos para os cursos de graduação e pós-graduação, sendo 2018 o ano de implementação para a graduação e 2020 para a pós-graduação. Ademais, constatou-se a ausência de um padrão uniforme nos documentos dos PPC, que apresentam variações significativas na organização, na apresentação dos dados e no detalhamento dos tópicos relacionados à carga horária a distância.

A representatividade da EaD ainda é limitada; entre os 71 cursos presenciais oferecidos, apenas 18 (25%) incorporam disciplinas na modalidade a distância. Esses fatores indicam a necessidade de uma revisão e padronização mais robustas nos PPC, visando fortalecer a presença da modalidade. Além disso, é fundamental que os cursos e docentes que oferecem disciplinas nessa modalidade recebam acompanhamento contínuo, a fim de garantir a qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem (Gatto, 2024).

A análise das entrevistas realizadas com gestores e coordenadores revelou a importância crucial da atuação desses profissionais na institucionalização da EaD. Os gestores têm a responsabilidade de auxiliar no planejamento e na gestão dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros, além de gerenciar projetos da modalidade que apresentam diferentes níveis de complexidade (Petter, 2019). Dos nove entrevistados, sete já possuíam experiência anterior com EaD, e cinco ocupavam funções de direção, com uma média de 11 anos de vínculo.

As entrevistas também destacaram as medidas indicadas e os obstáculos enfrentados para a institucionalização da EaD. Em relação à categoria de percepções sobre o papel dos gestores na institucionalização da EaD, destacou-se a visão positiva da modalidade por parte

dos entrevistados, que enfatizaram seu potencial para proporcionar acesso à educação em áreas remotas, incluir minorias e promover a democratização do ensino. Lima (2021) já apontava que a institucionalização da EaD é fundamental para a democratização do acesso à educação superior, refletindo uma preocupação global.

Por outro lado, na subcategoria de Desenvolvimento da EaD e Resistência, as falas dos entrevistados evidenciaram a consciência dos gestores sobre a necessidade de induzir e conduzir diálogos que favoreçam a compreensão e a institucionalização da modalidade. Uma das fragilidades apontadas na percepção dos gestores e coordenadores é a resistência dos docentes em relação à modalidade, frequentemente devido à falta de conhecimento. Dessa forma, esses resultados indicam a necessidade de um esforço conjunto para superar as barreiras existentes, promovendo a formação contínua dos gestores e a conscientização sobre os benefícios da EaD, de modo a garantir uma implementação mais eficaz e ampla dessa modalidade na instituição.

Referente à categoria de Dificuldades apontadas para a institucionalização da EaD, as falas dos entrevistados refletem subcategorias como Desafios Organizacionais, Infraestrutura e Suporte Operacional, e Lacunas nas Normatizações. A falta de profissionais qualificados para a EaD, como designers educacionais, foi evidenciada. Outro aspecto de destaque foi que a infraestrutura atual ainda não atende às especificidades da demanda da modalidade, além das dificuldades de operacionalização da EaD nos cursos presenciais que adotaram 20% da carga horária à distância.

Os entrevistados também identificaram dificuldades na institucionalização da EaD no IFG como decorrentes das lacunas nas normatizações. Verificou-se que a modalidade não é contabilizada na carga horária docente, devido à falta de normatização específica, revelando, assim, uma possível falha no processo de institucionalização. Além disso, constatou-se que a modalidade carece de representatividade e legitimidade nas instâncias colegiadas do IFG. Por fim, inferiu-se que as respostas dos entrevistados indicaram que existem aspectos positivos e negativos associados ao processo de institucionalização da EaD no IFG, em consonância com as fases de institucionalização apontadas por Lima (2021).

Assim, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* no IFG está condicionada exclusivamente a programas de fomento; por outro lado, as considerações apontadas nas normativas referentes à EaD na instituição demonstram uma evolução para a modalidade, na inserção de oferta de cursos à distância com recursos próprios. É interessante observar também que o Sistema UAB é um programa condicionado a uma política governamental, que, segundo Petter (2019), falhou em progredir e se estabelecer como uma política de Estado. Atualmente, a oferta de cursos EaD nas Ipes é realizada exclusivamente por

meio de editais. Nesse sentido, cabe registrar ainda a afirmação de Lima e Santos (2018, p. 110-111), ao indicarem a falta de alocação de recursos orçamentários das Ipes pelo MEC: “[...] um limitador para a institucionalização da modalidade porque não se torna atividade permanente da IFEs, com rotina e processos administrativos sólidos”.

Nesse cenário, Pareschi e Mill (2024) expõem que a institucionalização nas Ipes é um processo complexo e multifacetado, que implica alterações na organização administrativa, na infraestrutura, na cultura e na formação dos núcleos de EaD. No caso do IFG, a situação não é diferente; ainda são necessários avanços culturais para superar preconceitos em relação à EaD, além de melhorias na infraestrutura e na organização da modalidade. Atualmente, a DEaD está subordinada à Proen. Em síntese, para garantir uma gestão mais consolidada e alinhada às especificidades da EaD, sugere-se realizar uma reorganização estrutural.

O estudo de caso revelou que a EaD no IFG, apesar de apresentar pontos positivos no avanço da modalidade, como a oferta de novos cursos e ações estratégicas, o estudo conclui que a modalidade na Instituição encontra-se na fase de institucionalização, ainda distante da etapa de pós-institucionalização. Para superar essas limitações, sugerem-se ações como maior padronização de documentos, alocação de recursos próprios, formação contínua de gestores e docentes, e a consolidação de uma estrutura administrativa dedicada à EaD. Esta fase, segundo Lima (2021), abrange uma clareza da finalidade já instaurada e valorizada, comunicação padronizada e rotineira entre os diferentes fluxos da instituição, além de demonstrar a disponibilidade de capital e estrutura física para desenvolvimento. Também é importante destacar a implementação de um sistema de formação continuada de forma perene, bem como a oferta de cursos e programas por esforços próprios, sem a dependência de fomento externo.

Em resumo, com base no que foi apresentado neste trabalho de conclusão de mestrado (TCM), pode-se afirmar que os objetivos propostos para a pesquisa foram atingidos e, conseqüentemente, que o problema de pesquisa foi respondido. Ressalta-se que o estudo oferece contribuições relevantes para as pesquisas no campo, com ênfase na metodologia elaborada para atingir os objetivos deste trabalho, particularmente no que se refere aos aspectos levantados através da análise dos documentos institucionais, bem como os dados extraídos das entrevistas.

PRODUTO

Considerando as evidências apresentadas no estudo sobre o processo de institucionalização da EaD e sua estruturação no IFG entre 2008 e 2022, indicam os desafios

enfrentados e os avanços institucionais alcançados, foi elaborado um produto que servirá de apoio à gestão do IFG nas tomadas de decisão em relação à modalidade a distância.

O relatório técnico, intitulado " Institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás: um estudo de caso", contextualiza a trajetória da EaD e expõe sua evolução no IFG de 2000 a 2022. Demonstra como a modalidade está inserida nos documentos institucionais, destacando tanto os pontos positivos quanto os negativos. O relatório também indica as lacunas identificadas durante a análise do processo de institucionalização e apresenta a percepção dos gestores sobre a EaD.

Acreditamos que tornar os resultados desta pesquisa de forma mais acessível e didática, será uma forma de estimular o avanço da institucionalização da EaD para a oferta com recursos próprios, pois segundo NBR 10719 (2015), o objetivo do relatório é de apresentar “os princípios gerais para a elaboração e a apresentação de relatório técnico e/ou científico, sendo um documento que descreve formalmente o progresso ou o resultado de pesquisa científica e/ou técnica. Nesse contexto, o relatório técnico será entregue ao gabinete da reitora, com cópias destinadas à Pró-Reitoria de Ensino e à Diretoria de Educação a Distância.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO

O progresso do estudo e vasta quantidade de dados coletados juntamente com o resultado das discussões do estudo de caso da institucionalização da EaD no IFG, levou a algumas limitações que serão apresentadas a seguir: A primeira foi a impossibilidade de analisar todas as respostas recebidas, devido ao tempo disponível para a conclusão do mestrado. A segunda limitação refere-se à dificuldade em obter devolutivas dos participantes da pesquisa. A terceira e última limitação diz respeito ao fato de que os gestores e coordenadores se sentiram inibidos ao responder sobre as dificuldades da institucionalização.

Quanto às perspectivas deste estudo, elas incluem a análise posterior das respostas dos entrevistados que não foram contempladas neste trabalho, a contribuição para estudos sobre a institucionalização nas Instituições de Ensino Público e a inclusão, em estudos futuros, dos profissionais, como docentes e tutores envolvidos nos cursos da UAB.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. S.; MARQUES, F. P. MOOCS: uma análise das experiências pioneiras no Brasil e Portugal. *In: Encontro Internacional da Abed, 2015, Rio Grande do Sul. Anais [...]* Porto Alegre: [s. n.], 2016. p. 215. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_215.pdf . Acesso em :19 nov. 2021.
- ALVES, J. R. M. A história do EAD no Brasil. *In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13
- ANTUNES, Larissa. **Representações sociais da hipertensão arterial e do tratamento para profissionais de saúde, pessoas que vivem com hipertensão e seus familiares.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182698/349120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10719:** informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: <https://projetoacademico.com.br/wp-content/uploads/2019/11/nbr-10719-atualizada.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **The social construction of reality:** a treatise in the sociology of knowledge. New York: Penguin Books, 1967.
- BEZERRA, D. de S.; MACHADO, P. F.; BARBOSA. W. De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000-2012). *In: Barbosa. W. (org.) O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015).* Goiânia: IFG, 2016.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **EaD em Foco**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.18264/eadf.v8i1.709. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/709>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative research journal**, 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 09 de julho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7589-26-outubro-2011-611701-norma-pe.html>. Acesso em 19 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm . Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2018**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm#:~:text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONIF. 15 Anos dos Institutos Federais 2008-2023. **Histórico**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://15anos.redefederal.org.br/#in%C3%ADcio> . Acesso em: 11 out. 2024.

COSTA, António Pedro; FARIA, Brígida Mónica; REIS, Luís Paulo. Investigação qualitativa através da utilização de software: workflows metodológicos. **RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, [S. l.], n. 19, p. IX-XII, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/13795>. Acesso em: 25 jun. 2022.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 9-16, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/viewFile/63/53>. Acesso em: 7 out. 2024.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, Joseany Rodrigues. **A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF Goiano**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a5aa4005-ea80-45b0-b79f-99eeb976cd2d>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 155-192.

FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel, Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. *In*: REALI, Aline M. M. R.; MILL, Daniel R. S. (org.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 330 p.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Roberto Cataldo Costa (Trad.). São Paulo: Bookman: Artmed, 2009.

FURCO, A. **Self-assessment rubric for the institutionalization of service learning in higher education**. Berkeley: Service Learning Research and Development Center, 1999.

GALLINDO, E. L.; CRUZ, H. A. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Números: uma década de matrículas (2010-2019) e a trajetória dos estudantes no mercado de trabalho formal. *In*: PACHECO, E.; FIORUCCI, R. **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023.

GATTO, Marilaine. Educação a distância capilaridade e inclusão das minorias. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-a-distancia-capilaridade-e-inclusao-das-minorias>. Acesso em: 22 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Elisângela; DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **Comunicação & Sociedade**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 31-51,

2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/9261>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HODGES, Charles B; MOORE, Stephanie; LOCHKEE, Barbara, B; TRUST, Torrey; BOND, Mark, M. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/a8e51482-265c-457f-9249-4717908b2022/content>. Acesso em: 21 out. 2024.

HOFFMANN, Y. T.; BISSET ALVAREZ, E.; MARTÍ-LAHERA, Y. Análisis textual con IRaMuTeQ de investigaciones recientes en história de la educación matemática en Brasil: un ejemplo de Humanidades Digitales. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, México, v. 34, n. 84, p. 103-133, jul. 2020. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58097/52107>. Acesso em: 21 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Diretoria de Educação a Distância**. Goiânia. 2022a. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ead?showall=&limitstart>. Acesso em: 26 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Diretoria de Tecnologia Informação. **IFG em Dados**. 2023. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Diretoria de Tecnologia Informação. **Memorando Circular nº 6**. Goiânia: IFG, 2021. (não publicado).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **EaD no IFG**. Goiânia: IFG, 2016. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ead?id=1003>. Acesso em: 12 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Estatuto do IFG**. Goiânia: IFG, 2009. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Gabinete. **Memorando Circular nº 7**. Goiânia: IFG, 2012. (não publicado).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016**. Goiânia: IFG, 2013. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023**. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Conselho Superior. **Portaria Normativa nº 14/2020, de 14 de julho de 2020**. Estabelece, por tempo indeterminado, as normas e os procedimentos relativos às atividades administrativas e acadêmicas do IFG. Goiânia: IFG, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/PKUtGa>. Acesso em: 29 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Relatório de Contas Ordinárias Anual: Relatório de Gestão Consolidado no Exercício de Goiânia: IFG, 2014**. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2014.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Relatório de Gestão IFG 2017**. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relatorio_Gestao_IFG_2017_TCU.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Relatório de Gestão IFG 2018**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%207%202019.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução nº 17/2020, de 13 de abril de 2020**. Goiânia. 2020. Mantém a suspensão do Calendário Acadêmico 2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2017_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022. Acesso em: 30 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Conselho Superior. **Resolução nº 122/2022, de 17 de fevereiro de 2022**. Consolida o Plano de Ação Geral para o Retorno Seguro e Gradual das Atividades Presenciais Acadêmicas e Administrativas. Goiânia: Conselho Superior, 2022b. Disponível em: <https://bityli.com/leASwS>. Acesso em: 29 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2019 a 2023**. Goiânia: Conselho Superior, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Administração. **TED nº 8823/2019**: termo assinado entre Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e IFG. Goiânia: IFG, 2019.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 16 jun. 2022.

KEZAR, Adrianna J. Tools for a time and place: Phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. **The Review of Higher Education**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 413-439, 2007. DOI 10.1353/rhe.2007.0025. Disponível em: <https://bit.ly/3OS8kik>. Acesso em: 20 jun 2022.

KESAR, A.; SAM, C. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. *In*: KESAR, A. (ed.). **Embracing non-tenure track faculty: changing campuses for the new faculty majority**. New York: Routledge, 2012. p. 28-53.

LEANDRO, Cláudio Roberto; AMATO NETO, João. Uma abordagem cognitiva sobre o processo de institucionalização de sistemas locais de produção e inovação. **Production**, [S. l.], v. 25, p. 428-440, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/n4f444mvhHSM6Fb39Kc5gnw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

LIMA, Daniela da Costa B. P. **Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EaD**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: Unesco, 2014. (Produto 1. Projeto 914BRZ1142.3). Disponível em: <https://bityli.com/pdLKay>. Acesso em: 25 jun. 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição. *In*: SANTOS, Catarina de Almeida; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona (org.). **Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste**: temáticas em questão. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. p. 23-35. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/92>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LIMA, Daniela da Costa B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 27, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9093>. Acesso em: 3 out. 2024.

LIMA, Daniela da Costa B. P.; ALONSO, Katia Morosov; Moreira, José António Marques. Idiossincrasias da qualidade da universidade aberta do Brasil e um olhar sobre o modelo de Portugal: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e284780. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.284780>. Acesso em: 13 dez. 2024.

LIMA, Daniela da Costa B. P.; FARIA, Juliana Guimarães. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; CARVALHO, Rose Mary Almas (org.). **Educação a distância: teorias e práticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

LIMA, Daniela da Costa B. P.; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e Institucionalização da Educação a Distância no Brasil: Reflexões Referentes ao seu Processo. In: MACIEL, C.; ALONSO, Kátia M.; PEIXOTO, Joana (org.). **Educação a Distância: experiências, vivências e realidades**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. 474 p. (Coleção Educação a Distância, v. 12).

LIMA, Daniela da Costa B. P.; SANTOS, Catarina de A. Editorial. In: LIMA, Daniela da Costa B. P. (coord.). **Relatório Final: A institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: processos, organização e práticas**. Goiânia: UFG, 2018. v. 1.

LOUIS, K. S. **Organizing for School Change: contexts of learning**. New York: Routledge, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9093>. Acesso em: 30 set. 2024.

MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. de A.; BARBOSA, W. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LOBO, S. A. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. v. 1.

MACHADO, Wanessa. **O professor na janela: representações sociais da videoaula para os professores do CEDERJ**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências Instituição de Ensino) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://farmacia.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/01/DISSERTACAO_WANESSA-MACHADO.pdf. Acesso em: 12 jan 2021.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les premiers socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). In: JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11., 2012, Belgique. **Actes des [...]**. Belgique: JADT, 2012. pp. 687-699. Disponível em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Referenciais para o processo de institucionalização da Educação a Distância (EaD) no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_Doc_GT_Institucionalizacaodauab_2017.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

MEC. Portal MEC. **O que é educação a distância?** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 1 out. 2024.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de. **Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21355>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, [S. l.], n. 2, p. 340-363, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2008.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do. **Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5919/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [S. l.], v. 24, p. 308-336, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yptm9tgG7Xjbg3zC9dLbyVt/?format=html>. Acesso em: 15 maio 2022.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARESCI, Claudinei Zagui; MILL, Daniel. A institucionalização da educação a distância, a resistência e o preconceito contra ela: uma revisão sistemática de literatura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2024, São Carlos, SP. **Anais [...]**, São Carlos, SP: CIET:Horizonte, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2768>. Acesso em: 22 out. 2024.

PEREIRA, L. A. C. Institutos Federais: o desafio da (re)significação. In: BARBOSA, W., SOUZA, R. R. de, MORAIS, M. R. de. S. R. **A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros**. Goiânia: IFG, 2016. v. 3.

PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p.183 -208, jun. 2007.

PETTER, Rosemary Celeste. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2242>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PIMENTEL, N. M. O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. **Educação e Comunicação**, [S. l.], n. 24, ano 13, p. 93-128, 1995.

PLATT, P. A. **Promoting Change Through a School-Based Model of Comprehensive Student and Family Support**: Kentucky’s Family Resource and Youth Services. 2009. Disponível em:

https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf?sequence=7. Acesso em: 25 jun. 2022.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2020. Software de computador Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 21 out. 2024.

RELATÓRIO Anual de Gestão IFG RAG 2021 - IFG. Disponível em:

https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG-2021_final-15-6-22.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

RUAS, Kelly Cristina da Silva; MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Política de Organização da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás: o que dizem os documentos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 3. , 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14646>.

RUAS, Kelly Cristina da Silva; TAVEIRA, Franciele Aparecida Henrique; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas Públicas para a Oferta da Carga Horária a Distância na Educação Superior – 2001-2020. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO)*, 4. 2022, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/20371>. Acesso em 25 jun. 2022.

SANT'ANA, Tomas Dias *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Beatriz Nunes da; AGUIAR, Mateus Mundim; COSTA, Simone Teles da Silva. Ensino híbrido: uma nova experiência na Educação Superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2402>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, C. da. S. Sopros de mudanças e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. *In: BARBOSA, W., PIRES, L. L. A.; SANTOS, N. J. de V. O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. Goiânia: IFG, 2016. v. 2.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13658, fev. 2021.

SILVA, J. C. S.; SILVA, L. G. Implantação e institucionalização da EAD na UNIVASF. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 9., 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife: UniRede, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/419lr>. Acesso em: 8 out. 2024.

SILVA, Júlia Marques Carvalho da; ACCORSI, Maria Isabel. Institucionalização da educação a distância em um Instituto Federal. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 73–85, 2018. DOI: 10.53628/emrede.v5i1.306. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/306>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, R. R. da.; SILVA, S. P. Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CC7XKz8XzTfgS7HxMdmJfgR/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jul. 2024.

TOLBERT, P.; ZUCKER, L. G. Institutional analyses of organizations: legitimate but not institutionalized. **ISSR-Working Papers in the Social Sciences**, Los Angeles, v. 6, n. 5, 1994.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; SILVA, Ana Paula Sotero da. Direito educacional e o ensino remoto temporário na educação superior durante a pandemia do coronavírus: a

emergência da transformação digital. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 253-274, 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2590/2925>. Acesso em: 26 maio 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. International Institute for Educational Planning. **Covid-19 Educational Disruption and Response**. Paris: Unesco, 8 feb. 2022. Disponível em:

<http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>.

Acesso em: 26 maio 2022.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth Farias da. A Universidade Virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2023, Quito, Equador. Anais [...]* Quito, Equador: UNESCO, 2003.

VIEIRA, E. M. F. *et al.* Institucionalização da EaD nas universidades públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 11, p. 64-72, 2012.

VILELA, Tania Jucilene Vieira. **Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): histórico, processos e fases**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: https://btd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_9744bea94468aad66c1ac28543c84d40. Acesso em: 2 out. 2024.

WISEMAN, E. The institutionalization of organizational learning: a neoinstitutional perspective. *In: ORGANIZATION LEARNING, KNOWLEDGE AND CAPABILITIES CONFERENCE, 2007, London, Ontario, Canadá. Anais [...]*. London, Ontario, Canadá: [s. n.], 2007. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-INSTITUTIONALIZATION-OF-ORGANIZATIONAL-A-Wiseman/a9802a88a59177ec1543bcf5a492aaa6cbd87c80>. Acesso em: 25 jun. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
INSTITUTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA LEOPOLDO DE MEIS
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está convidada(o) a participar de uma pesquisa de estudo de caso sobre a Institucionalização da Educação a Distância. Caso concorde, você será entrevistada(o) pela pesquisadora responsável, Danielly Maciel Barbosa. Essa pesquisa faz parte do trabalho de mestrado da pesquisadora (MP-EGeD/UFRJ), sob a orientação do professor Mario Gandra – Faculdade de Farmácia/UFRJ. **Título do projeto de pesquisa:** A institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás -IFG. **Objetivo do estudo:** Analisar o processo de institucionalização da modalidade de ensino da Educação a Distância no Instituto Federal de Goiás a partir da teoria institucional. **Descrição dos procedimentos para coleta de dados:** a sua participação será através de uma entrevista. A entrevista terá duração de aproximadamente 30 minutos, com cerca de 5 a 7 perguntas. A pesquisa emprega entrevistas on-line e, para tanto, utilizaremos o aplicativo de videoconferência Google Meet, da empresa Google, para realização e gravação das entrevistas. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem a entrevista. A pesquisadora informa que conhece a política de privacidade da ferramenta e informa que ela está disponível em; <https://support.google.com/meet/answer/9852160?hl=pt-BR> . Se você não se sentir seguro quanto às garantias e limitações da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando concordar com a gravação da entrevista. Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que: O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. Não são utilizadas listas ou outro meio que permita a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas. Devido à coleta de dados ocorrer em ambiente virtual, ressaltamos aos participantes da pesquisa a importância de guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico. A pesquisadora responsável informa, que fará o download dos dados coletados da gravação das entrevistas e dos termos assinados dos TCLE para um dispositivo eletrônico pessoal (computador da pesquisadora), logo que a coleta de dados for finalizada e **não** utilizará de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” para guardar as informações coletadas. **Riscos/benefícios aos participantes da pesquisa:** A participação neste estudo não lhe oferece benefícios imediatos e/ou aparentes. De forma mais ampla, esta pesquisa poderá ajudar a compreender o processo de institucionalização da EaD, trazendo benefícios indiretos para diferentes instituições de ensino e diretos ao Instituto Federal

de Goiás. Os riscos característicos do ambiente virtual são: segurança do software, quebra de sigilo, link hackeado, vazamento de senha, arquivo corrompido e perda de dados. Em função da impossibilidade de eliminar todos os riscos descritos acima, a pesquisadora não pode assegurar total confidencialidade dos dados. Entretanto, a pesquisadora responsável tomará ações para minimizar esses riscos, utilizando programas de segurança (antivírus) e conexão segura, e fará o download da gravação da entrevista logo após esta terminar, eliminando em seguida qualquer registro em ambiente virtual, compartilhado ou “nuvem”. Quanto aos riscos à sua saúde física, mental ou emocional, associados à sua participação, a pesquisadora responsável avalia que são mínimos, a saber: exposição do seu nome vinculado às suas respostas na pesquisa. Porém a identidade pessoal dos sujeitos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo, evitando a exposição dos sujeitos e os constrangimentos. **Garantia de acesso aos pesquisadores:** Em qualquer fase da pesquisa você terá pleno acesso a pesquisadora responsável através do endereço: Avenida Assis Chateaubriand, nº 1658, Setor Oeste, Goiânia - GO, pelo telefone: (62) 98417-2939 - e-mail: danielly.barbosa@ifg.edu.br e havendo necessidade, será possível, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da UFRJ, Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, 255, 7º. Andar, Ala E, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição (UFRJ) e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema. Informamos que a pesquisa cumprirá as exigências contidas nos itens IV.3 (Resolução 466/2012) e da Resolução nº 510/2016. **Garantia de liberdade:** Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro deste raciocínio, todos os participantes estão integralmente livres para, a qualquer momento, negar o consentimento ou desistir de participar e retirar o consentimento, sem que isso provoque qualquer tipo de penalização. Lembramos, assim, que sua recusa não trará nenhum prejuízo à relação com a pesquisadora ou com a instituição e sua participação não é obrigatória. Mediante a aceitação, espera-se que você participe da entrevista. **Direito de confidencialidade e acessibilidade:** Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail danielly.barbosa@ifg.edu.br. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail. O(a) entrevistado(a) terão acesso ao conteúdo da entrevista, após a transcrição completa das falas, que serão enviadas por e-mail individualmente a cada sujeito participante para conferência. O(a) entrevistado(a) não poderá alterar a fala transcrita, e sim, omitir, cortar trechos ou anular a entrevista se desejar. Em caso de dúvidas ou questionamentos, você poderá se manifestar agora ou em qualquer momento do estudo para explicações adicionais. Só após a transcrição e ciência do entrevistado(a) que as falas serão utilizadas no projeto. **Despesas e compensações:** Você não terá, em momento algum, despesas financeiras pessoais diretas ou indiretas. A utilização da ferramenta eletrônica Google Meet utilizada para coleta de dados das entrevistas é gratuita e não possui custos aos participantes da pesquisa. O único custo está relacionado à contratação de internet para realização da entrevista virtual. Também, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você terá direito à indenização por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Os pesquisadores também garantem assistência gratuita, imediata e integral caso seja constatado qualquer dano aos participantes. Assegura aos participantes da pesquisa os benefícios resultados do projeto. Cabe enfatizar que a questão da indenização não é prerrogativa

das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e no. 510 de 2016, estando originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil). **Registro da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** este projeto foi submetido e aprovado pelo CEP do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, sob CAAE N° 48917021.2.0000.5257. Você pode conferir a aprovação através do link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>. Em caso de dúvidas ou questionamentos, você pode se manifestar agora ou em qualquer momento do estudo para explicações adicionais. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente e autorizo a divulgação dos dados obtidos nesse estudo.

Goiânia, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante.

Assinatura da pesquisadora responsável.

APÊNDICE B – Roteiro de questões para entrevistas - Coordenadores



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
INSTITUTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA LEOPOLDO DE MEIS
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCÊNCIAS

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

Público - alvo: Coordenadores de cursos EaD em parceria com UAB

Pesquisadora: Danielly Maciel Barbosa

Entrevistado: _____

Cargo / Função: _____

Entrevista realizada em: ____ / ____ / ____

Início: _____ **Término:** _____

Questões:

1. Qual a sua visão sobre Educação a Distância?
2. Como a Educação a Distância tem sido discutida dentro da sua coordenação? 3.

História do início do curso.

- a. iniciativa da comunidade acadêmica, da Diretoria de Educação a Distância ou de ambas?
 - b. instâncias que atuaram na elaboração
4. Resultados já observados dos cursos.
 - a. proporção de entrada de aluno vs. permanência vs. evasão
 - b. feedback de alunos e professores
 5. Problemas/dificuldades enfrentados na oferta de um curso em EaD.

a. infraestrutura, tecnologia e equipe oferecidas pelo IFG foram suficientes para oferta do curso?

1/1

6. PREÂMBULO: Apresentar na tela a definição de institucionalização segundo Ferreira e Mill (2014)¹, “*processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, a institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante*”. Nós sabemos que a institucionalização da EaD depende de todos os membros da comunidade acadêmica. Mas qual é o papel e a importância dos gestores na institucionalização da EaD?

Goiânia, 10 de maio de 2021.

Danielly Maciel Barbosa

Pesquisadora

¹. FERREIRA, M.; MILL, D. R. S. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MILL, D. (Orgs.) **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 93.

APÊNDICE C – Roteiro de questões para entrevistas - Gestores



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

INSTITUTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA LEOPOLDO DE MEIS

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCÊNCIAS

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

Público - alvo: Gestores ligados direta e indiretamente a EaD no IFG

Pesquisadora: Danielly Maciel Barbosa

Entrevistado: _____

Cargo / Função _____

Entrevista realizada em: ____/____/____

Início: _____ Término _____

Questões:

1. Qual a sua visão sobre Educação a Distância?
2. Como a Educação a Distância tem sido discutida dentro da sua Pró-Reitoria/Diretoria/Coordenação?
 - a. nos colegiados superiores (Colégio Dirigente, Consuni e nas Câmaras de Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Ensino)?
 - b. a EaD tem surgido nas discussões e pautas oficiais? Como?
3. A modalidade EaD tem crescido substancialmente e, de acordo com dados do último Censo Superior da Educação (INEP, 2019), os ingressantes na EaD saltaram de 16,1% em 2009 para 43,8% no ano de 2019. No Estado de Goiás, o IFG foi a última Instituição de Ensino Superior Pública a aderir a UAB e não ofertou cursos de graduação a distância. O que você acha do IFG estar perdendo a oportunidade de alcançar esse público alvo?

- a. contribuição do seu setor para reverter essa situação
4. PREÂMBULO: Apresentar na tela a definição de institucionalização segundo Ferreira e Mill (2014)¹, “*processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, a institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante*”. Nós sabemos que a institucionalização da EaD depende de todos os membros da comunidade acadêmica. Mas qual é o papel e a importância dos gestores na institucionalização da EaD?
5. Qual é o futuro da Educação a Distância no IFG?
- a. maiores dificuldades para a institucionalização da EaD (os principais atores)
 - b. maiores incentivos para a institucionalização da EaD (os principais atores)

Goiânia, 10 de maio de 2021.

Danielly Maciel Barbosa
Pesquisadora

¹ FERREIRA, M.; MILL, D. R. S. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MILL, D. (Orgs.) **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 93.