



Universidade Federal de São João del-Rei
Núcleo de Educação a Distância
Re@d - Revista de Educação a Distância
ISSN: 2675-0651



O “NOVO” MARCO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A REDUÇÃO DA QUALIDADE À PRESENCIALIDADE: EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Braian Veloso¹

RESUMO: O crescimento acelerado da Educação a Distância (EaD), incorrendo em propostas formativas de baixíssima qualidade, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a chancela do Ministério da Educação, a exigir a semipresencialidade nas licenciaturas. Grosso modo, impõe-se que os cursos de formação de professores devem ter, no mínimo, 50% de carga horária presencial. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir a experiência da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em se tratando de adequação ao “Novo” Marco Regulatório, problematizando a concepção de presencialidade tacanhamente associada à qualidade. Metodologicamente, trata-se de uma discussão teórica, com nuance ensaística, jungida à análise da resposta de um questionário respondido pela Diretoria de Educação Aberta e a Distância (DEAB) da UFLA. Os resultados evidenciam avanços na incorporação da EaD, como presença da modalidade em documentos institucionais. Contudo, décadas de experiência em cursos a distância não foram suficientes para superar o cenário de instabilidade e incertezas que afeta o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política de fomento à EaD pública.

Palavras-chave: Educação a Distância. Sistema Universidade Aberta do Brasil. “Novo” Marco Regulatório. Semipresencial.

¹ Universidade Federal de Lavras - UFLA

ABSTRACT: The accelerated growth of Distance Education (DE), entailing training proposals of extremely low quality, has led the National Education Council (CNE), with the endorsement of the Ministry of Education, to mandate a semi-presential format in teacher education programs. Broadly speaking, this policy imposes that undergraduate teaching degrees must include at least 50% of their workload in face-to-face activities. In this context, the aim of this article is to examine the experience of the Federal University of Lavras (UFLA) in adapting to the “New” Regulatory Framework, problematizing the narrow conception of face-to-face instruction simplistically associated with quality. Methodologically, this study consists of a theoretical discussion, with an essayistic nuance, combined with the analysis of responses to a questionnaire completed by the Directorate of Open and Distance Education (DEAB) at UFLA. The findings reveal advances in the institutional incorporation of DE, such as the inclusion of the modality in official institutional documents. However, decades of experience with distance education programs have not been sufficient to overcome the scenario of instability and uncertainty affecting the Open University of Brazil System (UAB), the main public policy supporting distance education in Brazil.

Keywords: Distance Education. Open University of Brazil System. “New” Regulatory Framework. Semi-presential education.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que tem se desenvolvido sobejamente nas últimas décadas. Parte de sua expansão associa-se às tecnologias digitais, que têm impulsionado experiências de formação a distância mediadas por recursos diversos, com especial atenção para a internet e, mais recentemente, a Inteligência Artificial Generativa. O crescimento da modalidade vem acompanhado, contudo, de percalços atinentes à redução da qualidade, mormente por parte de instituições que visam fins lucrativos e encontram nos cursos a distância um cabedal de possibilidades para atingir o ótimo da eficiência quantitativa – preceito fundante do modo de produção capitalista e da educação concebida como mercadoria.

Ante o cenário que se perfila, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a chancela do Ministério da Educação (MEC), aprovou, em 2024, o assim chamado “Novo” Marco Regulatório da EaD. Trata-se de uma alteração legal que traz implicações importantes para os cursos ofertados nessa modalidade. No que toca às licenciaturas, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) exigem um percentual de 50% de presencialidade, entre estágios, atividades de extensão curricularizadas e momentos práticos que perpassam a formação de professores (Brasil, 2024).

O objetivo deste artigo, nessa ótica, é discutir a experiência da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em se tratando de adequação ao “Novo” Marco Regulatório, problematizando a concepção de presencialidade tacanhamente associada à qualidade. O texto parte de uma revisão bibliográfica narrativa, com nuances ensaísticas visando à problematização do que, aqui, chamamos de *semiconceito* (Autor, 2025). Após isso, discutimos dados coletados via questionário, no sentido de mapear as percepções mais gerais da UFLA no que respeita à legislação vigente, vislumbrando caminhos e entraves para os desdobramentos da EaD naquela instituição.

Estruturalmente, após a introdução o texto se debruça sobre a construção do arcabouço teórico. Em seguida, apresentam-se a metodologia e os procedimentos metodológicos. Após isso, discutem-se os dados coletados junto a um profissional experiente da UFLA, que atua na EaD há décadas. As considerações finais sintetizam a análise.

PRESENCIALIDADE E QUALIDADE COMO SINÔNIMOS?

Retomamos, inicialmente, discussão feita por nós alhures (Autor, 2025). Problematicamos, desde a partida, a associação tacanha entre presencialidade e qualidade. Trata-se de um debate que retorna às querelas que permeiam a EaD há bastante tempo. Há que se distinguir, pois, distância e

ausência, sendo esta um obstáculo à dimensão do ensino-aprendizagem e aquela uma característica conspícua de organização educacional (Mill; Vale, 2014). Na teoria da distância transacional, observa-se que as lacunas que podem se interpor na relação entre o ensino e a efetiva aprendizagem entram em jogo a partir de três variáveis descritas por Moore e Kearsley (2007), a saber: 1) *estrutura*, considerando-se o caráter mais ou menos empedernido de uma proposta formativa, que pode ser mais ou menos estruturada do ponto de vista da flexibilidade e da autonomia de escolha do estudante; 2) *diálogo*, haja vista a abertura para interações dialógicas que são estabelecidas num curso, quer seja entre discentes e docentes/tutores, quer seja entre os próprios estudantes; e 3) *autonomia discente*, que compreende os níveis de autonomia possibilitados ao aluno, que pode ter mais ou menos responsabilidades pela sua própria formação.

À luz da teoria de Moore e Kearsley (2007), tem-se que a distância, em si, gera desafios para o problema de ensino-aprendizagem. Mas o gerenciamento do que os autores chamam de distância transacional, isto é, o espaço cognitivo que existe entre o conteúdo ensinado e o conhecimento aprendido vai depender de variáveis que entram em jogo numa proposta formativa em que os sujeitos estão separados no tempo e/ou no espaço. Ao incluirmos, na discussão, as concepções de Mill e Vale (2014), podemos asseverar que o desafio da aprendizagem compete tanto à EaD como à educação regular – presencial mesmo. Grosso modo, é possível estar fisicamente presente, compartilhando o mesmo espaço e tempo, e ainda assim apresentar-se ausente do ponto de vista cognitivo. Outrossim, ainda que distantes do ponto de vista da organização do processo, estudantes e docentes podem se conectar, gerando sinergia que assegura a presença cognitiva.

Os estudos de Garrison, Anderson e Archer (2000) propõem, nesse prisma, o conceito de Comunidades de Inquirição. De acordo com os autores, experiências pedagógicas podem se pautar num modelo pedagógico colaborativo, de viés construtivista, buscando assegurar a qualidade da aprendizagem on-line. Garrison, Anderson e Archer (2000) defendem, assim, três elementos basilares que se interconectam com vistas à garantia da presença – mesmo que os participantes estejam fisicamente distantes: 1) *presença cognitiva*, como capacidade de construção mútua e contínua de significados por meio de comunicação e reflexão crítica; 2) *presença social*, como capacidade de interação entre os participantes a fim de promover projeção social e emocional, para que as interações reconheçam a existência de pessoas reais que estão por trás dos dispositivos tecnológicos; e 3) *presença de ensino*, atinente ao desenho e, conseqüentemente, à facilitação e diretividade dos processos cognitivos sociais, dimensão que tem relação direta para com a mediação docente – seja de tutores, seja de outros profissionais no cerne do que Mill chama de polidocência (2014).

O que precede permite-nos entrever a necessidade de sobrepujar a tacanhice da associação imediata e rasa entre presencialidade e qualidade. O compartilhamento de espaços e tempos não é garantia, *per se*, de boas experiências pedagógicas. Como dito, é possível estar fisicamente numa sala e, mesmo assim, mostrar-se ausente do ponto de vista cognitivo e social. A atribuição de uma pecha intrínseca à EaD, dada a sua configuração peculiar, é uma visão reducionista que retrocede em debates e análises feitas ao longo do desenvolvimento dos cursos a distância. É escusado dizer que, se presencialidade e qualidade fossem atributo indissociáveis do ponto de vista factual, não teríamos problemas de aprendizagem na educação regular. Da mesma forma, não teríamos experiências bem-sucedidas de formação a distância.

Por certo, a expansão acelerada da EaD no Brasil, em especial devido às reiteradas lacunas na fiscalização e avaliação, conduziu a um cenário de profusão de cursos de baixíssima qualidade. Porém, advogamos que esse cenário tem muito mais a ver com a concepção educacional que subjaz à proposta, cabendo à modalidade um status mais relacionado à perspectiva instrumental. Quer dizer, na medida em que se permite, no Brasil, formação humana com viés mercadológico – colimando o lucro –, a EaD se torna uma poderosa ferramenta de redução de gastos e maximização do alcance, ainda que isso seja feito à custa da qualidade formativa. A relação direta entre desenvolvimento tecnológico e expansão capitalista não foi inaugurada recentemente, remontando às próprias origens do capitalismo e suas diferentes revoluções industriais e produtivas. Ora, por óbvio, a educação como mercadoria tende a se beneficiar de possibilidades tecnológicas caras à qualidade economicamente orientada. Ciência e tecnologia modernas são filhas legítimas da sociedade capitalista.

O SEMIPRESENCIAL E O SEMICONCEITO: PARA ALÉM DO REDUCIONISMO

Esclarecidas as diferenciações entre distância e ausência, seguimos para uma crítica contundente ao que o “Novo” Marco Regulatório apresenta como *semipresencial*. A proposta, em síntese, é proibir, no caso das licenciaturas, cursos classificados como *a distância*. Por meio de uma porcentagem bem definido, os ditos 50%, estabelece-se que a formação de professores agora deve estar calcada numa noção de semipresencialidade (Brasil, 2024; 2025). Pois bem, a resposta do CNE e do MEC à patuscada da EaD de baixíssima qualidade foi a associação imediata entre presencialidade e qualidade. Mas, em nosso entendimento, a legislação atual impinge um problema notável à própria definição conceitual, afetando profissionais da área, inclusive pesquisadores.

Vejamos o que preconizam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2024. No artigo 14, inciso IV, define-se, nalguns parágrafos, que:

§ 5º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º As 320 (trezentas e vinte) horas destinadas às atividades de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 7º Nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 (oitocentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial (Brasil, 2024, on-line).

Na medida em que as licenciaturas exigem, como carga horária mínima de estágio obrigatório supervisionado, 400h, chega-se à conclusão, pela somatória dos quantitativos, que os cursos a distância deverão ter, ao menos, 1.600h de atividades presenciais. Ou seja, metade da carga horária mínima de 3.200h, exigida para a formação de professores no Brasil. As atividades obrigatoriamente presenciais incluem, como dito, os estágios, a extensão curricularizada e parte das atividades referentes ao Núcleo II – posto que os currículos, conforme as DCN, devem ser divididos em quatro grandes núcleos de disciplinas e conteúdos.

A alta carga horária presencial engendrou o que se tem chamado de *semipresencialidade*. Conceito que, a bem dizer, não é recente, mas retorna como um espectro que historicamente tem assombrado propostas de formação a distância. Na tentativa de cercear o crescimento desenfreado de cursos de baixíssima qualidade, com especial atenção para as propostas de universidades privadas, adotou-se uma medida de certa forma emergencial. Ao demandar pelo menos 1.600h de atividades presenciais, espera-se que as licenciaturas sejam reorganizadas, forçadamente reconfiguradas para superar um padrão que tem primado pelo ótimo da eficiência quantitativa – em detrimento da qualidade.

Diversas são as implicações que podem ser conjecturadas a partir dessa medida. Quiçá, uma das mais notáveis seja a canibalização entre as modalidades. Isto é, se a legislação permite que cursos presenciais tenham até 30% de atividades a distância, a imposição de um semipresencial que exige 50% de presencialidade coloca-nos frente a um questionamento fundamental, qual seja: faz sentido manter a educação regular e a distância, com porcentagens tão aproximadas de presencialidade, na medida em que muito provavelmente o público atendido por ambas será o mesmo? A EaD é capaz de atingir um público que, devido a condições diversas, como família constituída e inserção no mercado de trabalho, não tem condições de frequentar regularmente uma

sala de aula convencional. Público esse que muito provavelmente não será plenamente atendido pelo semipresencial.

No esforço teórico que empreendemos em Autores (2024), procuramos mostrar que é possível imprimir qualidade às experiências de EaD sem que isso tenha relação direta para com a presencialidade. Ao revés, discutimos que a flexibilidade de tempo e espaço dos cursos a distância é uma característica que traz consigo um potencial latente, capaz de ser explorado desde que se almeje uma qualidade socialmente referenciada. Valorização da cultura e economia locais, interiorização, recrudescimento da atenção às idiossincrasias de cada indivíduo e valorização das modulações próprias da modalidade são apenas alguns exemplos de indicadores que podem contribuir para uma matriz-qualidade para a EaD (Autores, 2024).

Nessa discussão, direcionamos nossa crítica à redução, para nós equivocada, da presencialidade à qualidade. Fato é que medidas precisavam ser adotadas para frear a EaD lucrativa, pouco preocupada com a formação humana. Mas há que se lembrar que estágios, avaliações e atividades práticas já eram previstas de modo presencial nas licenciaturas. Acreditamos que o problema está muito mais atrelado a lacunas de ordem da fiscalização e, por conseguinte, da calibração dos instrumentos avaliativos do MEC, que parecem não se coadunar com as especificidades dos cursos a distância. A legislação e a imposição da presencialidade de nada adiantam se, no plano da avaliação dos cursos, persistirem instrumentos que ingênua ou deliberadamente negligenciam pontos importantes da EaD e sua qualidade socialmente referenciada. Mais do que isso, ao deslocar o problema de aspectos sensíveis para a ordem do discurso da presencialidade, tem-se efeitos contraproducentes.

Em Autor (2025), propusemos que o *semipresencial* é, em verdade, um *semiconceito*. Vale esclarecer essa discussão, problematizando-a. Conforme Machado da Silva (2006, p. 84), algumas noções teórico-científicas “permitem o acesso ao entendimento racional de fenômenos que o quadro de referência adotado (um sistema conceitual abstrato, estabelecido como generalidade) tende a desconhecer ou considerar como não-essenciais”. Noutras palavras, conceitos nucleares, de certa maneira estabelecidos no campo, procedem à classificação dos desvios por meio de uma generalização que negligencia especificidades. O “quase-conceito”, para Machado da Silva (2006), busca definir fenômenos desviantes que, não incluídos na lente analítica nuclear, são taxados como variações frequentemente amorfas do conceito central.

Adensamos a discussão em tela ao introduzir a noção de semicultura, presente na Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer (1985). Os autores, analisando a indústria cultural, afirmam que os meios de comunicação de massa, em sua lógica capitalista, produzem uma consciência esvaziada de

sua dimensão crítica. A semicultura é uma alienação atrelada à semiformação. Cerceia-se a liberdade do sujeito, bem como sua capacidade reflexiva, o que se desvela por meio de uma crise na formação cultural. A semicultura não é, portanto, a ausência de cultura, mas a supressão de seu potencial formativo e libertador (Duarte, 2005). Não se trata de um meio-termo, como uma espécie de mediação que poderá conduzir à formação plena. “A semicultura não é um estado intermediário para alcançar a cultura; é, na verdade, sua maior inimiga” (Duarte, 2005, p. 163).

Ao trasladarmos esse debate para a EaD, como fizemos em Autor (2025), compreendemos que o semipresencial é, assim, um semiconceito. Na medida em que busca associar de forma imediata e reduzida a qualidade à presencialidade, tenta explicar o objeto mediante simplificação improdutiva. Busca-se deslindar tudo ao passo que não se consegue deslindar suficientemente nada. Ademais, em diálogo com a Teoria Crítica, o semipresencial pode ser entendido como uma condenação à incompletude. Referimo-nos a uma ideia enuviada de presencialidade que não se completa – e nem almeja fazê-lo, enquanto semiconceito. A EaD, historicamente analisada como forma conspícua de organização do processo educacional, é suprimida em favor de uma visão reducionista. Tem-se como parâmetro a educação regular e tradicional. Porém, o horizonte de expectativa nunca será atingido, porque o semipresencial, já o dissemos, é uma condenação à parcialidade. É um presencial que não conseguiu sê-lo e, quanto mais caminha em sua direção, tanto mais dele se distancia.

Conquanto reconheçamos a importância de uma resposta concreta e incisiva à proliferação de cursos de baixíssima qualidade na EaD, rejeitamos veementemente a proposta do CNE e do MEC. Uma vez mais, na história brasileira, parte-se de problemas reais para propor soluções esdrúxulas que, não por acaso, ignoram as contribuições de especialistas da área – o novo ou novíssimo ensino médio é exemplo sintomático. O que se tem, diante de uma demanda por respostas necessárias, é uma mixórdia. Reforça-se a ideia reduzida de que o parâmetro de qualidade educacional é a educação regular, servindo esta como norte para a análise doutras modalidades. Toda a produção histórica da EaD, com seus erros e acertos, é consubstanciada numa proposta limitada de semipresencialidade que tenta reduzir os cursos a distância, uma vez mais, ao jugo da educação regular – como se esta fosse, em si mesma, perfeita e livre de problemas.

METODOLOGIA

Este é um estudo de abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, tem-se um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicado no segundo semestre de 2025 no

contexto da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Lavras (DEAB/UFLA). A investigação é desdobramento de esforços maiores levados a cabo pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens da Universidade Federal de São Carlos (Grupo Horizonte-UFSCar).

A proposta do questionário, inserido numa pesquisa-piloto de maior envergadura, foi analisar o processo de institucionalização da EaD, considerando-se a trajetória das universidades e suas projeções em face do “Novo” Marco Regulatório e das inconstâncias do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este considerado como a principal política pública de indução à modalidade no país (Ferreira; Carneiro, 2015; Ferreira; Costa; Mill, 2021; Ferreira; Mill, 2014). Conforme Autor (2022), o Sistema UAB é, na maioria das universidades federais e estaduais brasileiras, o fomento que assegura a oferta de EaD. Sua inexistência tende à descontinuidade de várias propostas, o que evidencia fragilidades, atrasos e entraves importantes na incorporação orgânica da modalidade nas instituições públicas (Autores, 2021; Autor, 2022).

Ora bem, no que concerne ao questionário, este foi enviado à DEAB e respondido por servidor técnico-administrativo com mais de 30 anos de experiência na modalidade – tendo participado de boa parte da história dos cursos a distância na UFLA. Esse servidor é responsável pela administração e organização do Campus Virtual, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição que utiliza o sistema Moodle. Ainda que a incumbência de responder ao questionário tenha sido centralizada, as respostas contaram com diálogos que foram empreendidos junto a docentes e profissionais que atuam na DEAB/UFLA. Os dados foram analisados por meio de qualitativa das respostas. As inferências não almejam estabelecer generalizações estatísticas, mas tão somente apresentar um painel no que toca à situação da Universidade Federal de Lavras.

O “NOVO” MARCO REGULATÓRIO E O FUTURO DA EaD NA UFLA

Ao analisarmos a situação dos cursos a distância na UFLA, haja vista o processo de institucionalização da modalidade, constata-se avanços, mas retrocessos e percalços na incorporação orgânica. De acordo com a resposta ao questionário, verifica-se que, na percepção da DEAB, a EaD encontra-se parcialmente institucionalizada. Avanços importantes são relatados, como inserção no Plano de Desenvolvimento Institucional (PD), criação de normativas e regimentos próprios, bem como outros documentos que demarcam a presença da modalidade no seio organizacional. Entretanto, desafios importantes persistem, como ausência de políticas

integradas de acesso e permanência estudantil, posição ainda institucionalmente marginalizada e dependência direta de políticas de fomento externo, sobretudo o Sistema UAB.

Quanto à gestão dos cursos, a UFLA possui uma unidade gestora que, atualmente, centraliza ações da EaD, contando com secretaria própria para os cursos, servidores e trabalhadores terceirizados, além de infraestrutura voltada à modalidade. Essa centralização choca-se com um movimento descentralizado que vincula os cursos de graduação às unidades acadêmicas da UFLA. Os docentes, inclusive, não são vinculados à DEAB, mas aos departamentos didático-pedagógicos que ofertam disciplinas tanto para os cursos presenciais como a distância. Há que se destacar, aliás, que a oferta notadamente da Pedagogia a distância na instituição conta com apoio direto do Colégio de Aplicação Núcleo de Educação da Infância (CAp Nedi). As docentes, da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), têm contribuído para a oferta das turmas de Pedagogia na modalidade a distância.

Cita-se, ademais, que a EaD representa parte fundamental da história da UFLA. Os primeiros cursos a distância, na área de ciências agrárias, foram ofertados na década de 1980. Esse reconhecimento é formalmente apresentado no PDI da universidade. Porém, essa importância histórica vai de encontro com ações de desvalorização ou mesmo retrocesso, cabendo citar o movimento de tentativa de descontinuidade do órgão gestor da EaD – à época uma coordenadoria – na gestão anterior àquela que, quando da escrita destas páginas, encontra-se à frente da UFLA. Conforme Autor (2022), a institucionalização da modalidade é, com efeito, um processo complexo; um *continuum* que transcende a lógica binária e depende de elementos endógenos e exógenos. Sendo histórico e social, pode tanto avançar como retroceder – o que o histórico da UFLA muito bem nos mostra.

Acerca do “Novo” Marco Regulatório, o questionário procurou apreender perspectivas institucionais. Buscamos analisar a experiência de EaD na universidade e como isso contribui – ou não – para ações concretas em face das imposições resultantes da legislação mais recente. As respostas ratificam um cenário de incertezas, especialmente devido à dependência da política de fomento externo, a saber, o Sistema UAB. Assim como em Autor (2022), corrobora-se que, na UFLA, a EaD ainda está submetida à inconstância das ofertas. Cenário que decorre da não incorporação dos recursos à matriz orçamentária. Em linhas gerais, a oferta de cursos, como a licenciatura em Pedagogia, depende de editais lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que imprime uma condição claudicante à modalidade.

No questionário, verificamos que a UFLA tem iniciado movimentos de reconfiguração institucional, tendo em vista o “Novo” Marco Regulatório. A instituição vislumbra mudanças

importantes, como reorganização na oferta dos cursos de licenciatura, maior exigência de presença nos polos e implicações para o perfil discente que procura pela EaD. Destacam-se, também, desafios relacionados ao esforço docente, porquanto as novas exigências legais certamente terão impacto na carga horária didática semanal. Em muitos contextos, como no caso do departamento do autor deste texto, não é possível desonerar professores que atuam na EaD, dada a escassez de recursos humanos para atuação no presencial. Isso quer dizer que profissionais que ofertam disciplinas a distância geralmente o fazem em paralelo às demandas rotineiras inseridas nas 40h semanais de dedicação exclusiva. Ainda não se sabe, ao certo, qual será o impacto do “Novo” Marco Regulatório para o trabalho docente e como isso irá levar a embates institucionais para maior reconhecimento no que respeita à atuação na modalidade.

Ainda no questionário, o respondente esclareceu que não há um consenso institucional sobre a nova legislação. Permanecem incertezas sobre financiamento, em especial porque a Capes não apresentou respostas concretas, a fim de evidenciar os desdobramentos para o Sistema UAB e sua política de fomento à EaD. No curso de Pedagogia, registra-se que foi iniciado o trabalho de readequação da matriz orçamentária. O colegiado chegou ao entendimento de que reduzir a carga horária do curso ao mínimo exigido pela legislação – 3.200h – será necessário para atender aos novos percentuais de presencialidade, dirimindo os impactos para a atuação docente e para a formação discente. Seja como for, a ausência de respostas claras por parte da Capes e do principal fomento à modalidade a distância institui um regime de incertezas que obnubilam e entravam ações mais concretas e longitudinais.

O próprio CNE, aquando da elaboração deste texto, tem retornado às discussões sobre o “Novo” Marco Regulatório, sinalizando possibilidades de alterações diante da pressão de entidades públicas e sobretudo privadas. O que se observa é, afinal, um contexto pouco claro que produz inseguranças. A título de exemplificação, uma consulta à procuradoria da UFLA redundou na recomendação de aguardar possíveis mudanças legais, ante tantas incertezas. A universidade, portanto, optou por interromper a oferta de graduações na EaD, com expectativa de que novas turmas possam vir a ser abertas a depender da resposta da Capes e das adequações do Sistema UAB. Nesse prisma, reforça-se que os cursos a distância, na UFLA, permanecem instáveis, dependentes de fomento externo e altamente incertos em decorrência do “Novo” Marco Regulatório e seus possíveis desdobramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir a experiência da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em se tratando de adequação ao “Novo” Marco Regulatório, problematizando a concepção de presencialidade tacanhamente associada à qualidade. Começamos com uma diferenciação entre ausência e distância. Destacamos que é possível estar ausente, do ponto de vista cognitivo, em que pese o compartilhamento do tempo e do espaço entre os sujeitos. Além disso, buscamos demonstrar que o engajamento na EaD é complexo, e compreende aspectos sociais, cognitivos e de ensino, desbordando de uma visão simplista que se restringe à presencialidade.

Em seguida, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e as imposições que afetam os cursos a distância. Problematicamos a ideia de semipresencialidade como um semiconceito. Ou seja, um reducionismo que condena a EaD à sua incompletude, retomando a educação regular como parâmetro e horizonte de expectativa inalcançável. Ignora-se problemas reais da modalidade a fim de propor soluções apressadas e esdrúxulas. A redução da qualidade à presencialidade implica o retorno a um debate já ultrapassado por pesquisadores e profissionais que atuam há bastante tempo na EaD.

Por fim, discutimos dados coletados com um servidor técnico-administrativo que atua em cursos a distância na Universidade Federal de Lavras há mais de 30 anos. Observamos que a modalidade nessa instituição faz parte de uma trajetória histórica importante. Identificamos, ainda, que existem avanços no processo de institucionalização da EaD, como incorporação dos cursos a distância em documentos normativos. Persistem, no entanto, atrasos que obstaculizam a continuidade da oferta, gerando instabilidade e incertezas.

Face ao “Novo” Marco Regulatório, a UFLA vive um momento de insegurança. Há interesse institucional, mormente no contexto da Diretoria de Educação Aberta e a Distância, concernente à reorganização das licenciaturas para atender à legislação mais recente. Porém, permanece a incerteza quanto ao fomento, uma vez que não se sabe qual será a resposta concreta da Capes e do Sistema UAB. De modo geral, é possível afirmar que, na UFLA – assim como noutras instituições estaduais e federais –, o futuro dos cursos a distância se mostra dependente de uma política de fomento externo, instável e sujeito às trocas de governo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 maio 2025.

DUARTE, R. Teoria crítica e indústria cultural. **ALEA: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 161–166, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/6jqXxFJG7d7ptzhWh7Y4dzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

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**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07>. Acesso em: 27 abr. 2026.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MILL, D. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 3, 28 nov. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13242>. Acesso em: 27 abr. 2026.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

Autores, 2024.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87–105, 2000.

MACHADO DA SILVA, L. A. Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho). **Caderno CRH**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v15i37.18603. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MILL, D.; VALLE, L. do. Espaço, tempo, presença e distância: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 103-114.

Autores, 2021.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

Autor, 2025.

Autor, 2022.