POLÍTICA DE “20% A DISTÂNCIA”: UMA CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS

FLORIANÓPOLIS/SC MAIO/2018

Kelly Aparecida Gomes - UFSC - kellyagomes@yahoo.com.br
Araci Hack Catapan - UFSC - aracihack@gmail.com

Tipo: Investigação Científica (IC)

Natureza: Descrição de Projeto em Andamento

Categoria: Estratégias e Políticas

Setor Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

A dinâmica de convergência presencial-virtual no ensino superior pode superar a tradicional dicotomia entre educação presencial e educação a distância. Uma das possibilidades para essa convergência está implícita nas políticas públicas instituídas pelo governo brasileiro por meio das Portarias nº. 2.253/2002, nº. 4.059/2004 e nº. 1.134/2016, popularmente conhecida como política de “20% a distância”, que autoriza a oferta de atividades/disciplinas à distância em cursos de graduação presenciais. O objetivo deste artigo é mapear as controvérsias que emergem entre os actantes envolvidos na implementação dessa política. Actantes são entendidos aqui na perspectiva da Teoria Ator-Rede (LATOUR 1994, 2012; LEMOS, 2013). Aplica-se a proposta metodológica dessa teoria, a cartografia de controvérsias (VENTURINI, 2010; 2012) para mapear os conflitos e embates que emergem entre os estudantes na implementação dessa política nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, mais especificamente nas IES do Estado de Santa Catarina que compõem a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE. Para o rastreamento dos actantes foram realizados grupos focais e aplicação de questionário baseado em escala de diferencial semântico. Com base nas controvérsias mapeadas entre os actantes, identificou-se que o processo de convergência presencial-virtual está em construção, predominando entre os actantes a ideia de divisão entre educação presencial e educação a distância. A análise dos rastros deixados pelos actantes pode contribuir com IES na construção, organização e implementação dessa política, ou mesmo na melhoria dos projetos já em andamento.

Palavras-chave: 20% a distância. Ensino Superior. Teoria Ator-Rede. Cartografia de Controvérsias.

AGRADECIMENTOS

ESTA PESQUISA RECEBE O APOIO DO PROGRAMA UNIEDU DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, BRASIL.

1. Introdução

A Teoria Ator-Rede (TAR) é uma corrente de pesquisa em teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade na década de 1980 a partir dos estudos de Bruno Latour, Michel Callon, Madelaine Akrich, entre outros.

Nas perspectivas da TAR, tudo aquilo que gera ação, que gera movimento, seja ele humano (gestores, professores, estudantes, por exemplo) ou não humano (leis, dispositivos tecnológicos e até mesmo instituições abstratas como o ensino superior ou a EaD, por exemplo) é considerado um actante.

Um dos principais interesses da TAR é analisar a associação que movimenta esses actantes na rede, entendendo a rede não como aquilo por onde os actantes passam, mas a própria relação de mediação e interação que se desenvolve, gerando, muitas vezes, embates e conflitos: as controvérsias.

Para analisar as controvérsias que emergem da interação entre os actantes, Latour (1994; 2012) juntamente com Venturini (2010; 2012) desenvolveram uma metodologia, conhecida como “cartografia de controvérsias”. Venturini (2010) afirma que apesar de ser uma técnica que vem se desenvolvendo ao longo dos anos e apresentando resultados significativos nas pesquisas sociais e tecnocientíficas, a cartografia de controvérsias ainda é pouco documentada e explorada.

A proposta deste artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa que está sendo realizada na tese de Doutorado da presente autora, na qual é realizada uma cartografia de controvérsias da implementação da política de 20% a distância em instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina.

2. A Política de 20% a Distância

Foi a partir da Portaria nº. 2.253 de 2001, mas amplamente popularizada nas alterações propostas na Portaria nº. 4.059 de 2004, que a chamada política de “20% a distância” passou a ser reconhecida e implementada pelas IES brasileiras.

Autorizar a oferta de até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, em atividades/disciplinas na modalidade a distância, passou a ser visto como oportunidade de convergência entre o presencial e o virtual, um “*blended*” que pode possibilitar uma reformulação do modelo didático-pedagógico no ensino superior.

Na visão de muitos gestores, a política de 20% a distância é uma grande oportunidade de reformulação de práticas tradicionais de ensino, possibilitando uma reconfiguração do espaço-tempo no processo ensino-aprendizagem, além de contribuir para a sustentabilidade da instituição, ao possibilitar o agrupamento de turmas e liberação de salas de aula físicas durante as atividades realizadas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

A mais recente publicação legal acerca desse tema, a Portaria nº. 1.134 de outubro de 2016, amplia ainda mais a autonomia das IES com relação à oferta de 20% a distância em seus cursos de graduação presenciais, possibilitando que a oferta também aconteça em cursos autorizados, desde que a IES tem ao menos um curso reconhecido.

Uma análise das três Portarias que regulamentam o 20% a distância e demais decretos relacionados, apresentada no 23º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância por Gomes e Catapan (2017), identificou que a regulamentação da política de 20% a distância no Brasil cria incentivos à ampliação desse fenômeno e sua implementação pelas IES, entretanto não estabelece critérios e processos de avaliação para acompanhamento das IES e verificação da qualidade desses projetos.

Nesse contexto, se as políticas educacionais incentivam e ampliam a autonomia das IES na oferta de 20% a distância e os números demonstram que a cada dia mais IES aderem à convergência presencial-virtual em seus cursos, faz-se necessário analisar como essa política tem se desenvolvido no interior das IES, mapeando as implicações que podem surgir da implementação dessa política.

3. TAR e a Cartografia de Controvérsias

A TAR apresenta a perspectiva de que não há definições rígidas que possam ser aplicadas em todas as situações, há sim associações, instáveis e não rígidas, que promovem a interação entre os atores (actantes) de forma que redes sejam formadas e desmanteladas com a mesma facilidade.

Actante é um termo emprestado da semiótica greimasiana e significa tudo aquilo que gera uma ação, que provoca movimento, que produz diferença (LEMOS, 2013). Um actante é mediador, articulador, aquele que modifica uma situação e ao gerar diferença, deixa rastros. Nesse movimento de mediação, um actante pode ser humano ou não-humano, visto que a TAR defende uma simetria generalizada com o propósito de superar o conceito cartesiano de dualismos e purificação dos híbridos (natureza/cultura, humano/objeto, sociedade/técnica).

Na interação entre os actantes nada é fixo, a rede está em constante movimento, por isso o surgimento de controvérsias, que na concepção da TAR, não são entendidas apenas no sentido denotativo de “discórdia” ou “desentendimento”, mas como redes em formação, movimentos de circulação e negociação entre os actantes. Quando cessam as controvérsias e a rede se estabiliza surgem as caixas-pretas.

Caixa-preta é entendida na TAR como estabilização. Quando a controvérsia é solucionada, a rede se estabiliza e se torna uma caixa-preta. Como afirma Latour (2012) toda associação tende a virar uma caixa-preta, estabilizando e cessando a controvérsia. Mas a estabilização não é definitiva. Ao surgir novas controvérsias que revelem novas associações, a rede se torna visível e as caixas-pretas se abrem para novas mediações.

De acordo com Venturini (2010) a cartografia de controvérsias apresenta premissas para que o pesquisador possa analisar embates e conflitos que emergem das mais diversas associações entre os actantes. Foi desenvolvida por Bruno Latour como versão didática da TAR para orientar estudantes universitários na investigação do debate sociotécnico contemporâneo.

Venturini (2010) descreve três princípios importantes para um cartógrafo de controvérsias: não restringir a observação a uma única teoria ou metodologia; observar a partir de tantos pontos de vista quanto possível; ouvir as vozes dos atores mais do que as próprias presunções do pesquisador.

Ou seja, a recomendação de rastrear os actantes sem uma metodologia ou técnica específica não pode passar uma impressão ilusória de que a cartografia de controvérsias não segue um rigor científico, mas sim de que será a partir da escolha de procedimentos metodológicos adequados, que possibilitem olhares de diversos pontos de vista, que o cartógrafo conseguirá revelar as controvérsias que circulam na rede. O terceiro princípio destaca o cuidado que o pesquisador deve ter em ouvir os actantes, muito mais do que as suas crenças e opiniões. Essa recomendação pode parecer inequívoca em toda pesquisa científica, mas numa abordagem da TAR ela se torna ainda mais importante, pois o interesse é rastrear os actantes e investigar os vários pontos de vista que eles lançam sobre o objeto de estudo do pesquisador, sem que definições a priori ou a interferência do próprio pesquisador, que também é um actante, possam direcionar o curso da controvérsia.

Outro aspecto de extrema importância é definir a controvérsia (ou as controvérsias) que será observada. Nesse sentido, Venturini (2010) afirma que não há instruções exatas sobre como escolher uma boa controvérsia, mas algumas recomendações: a) evitar

controvérsias frias: se a controvérsia é o espaço entre a polêmica de qualquer coisa e a plena harmonia, ela será melhor observada quando estiver no estágio de superaquecimento. Se não há debate ou o debate é letárgico, então não há controvérsia autêntica; b) evitar controvérsias passadas: as questões devem ser estudadas quando são salientes e não resolvidas. Uma vez que um acordo tenha sido alcançado, uma solução foi imposta ou a discussão foi encerrada de alguma outra maneira, as controvérsias perdem rapidamente interesse; c) evitar controvérsias ilimitadas: as controvérsias já são por definição complexas, se forem abertas demais tendem a tornar-se cada vez mais complexas à medida que mobilizam novos atores e problemas; d) evitar controvérsias secretas: para uma controvérsia ser observável, tem que ser, pelo menos, parcialmente aberta a debates públicos.

Constata-se que a controvérsia a ser escolhida pelo pesquisador deve ser aquela que gera conflitos entre os actantes, os quais mobilizados por um objetivo em comum, compartilham incertezas ou opiniões distintas. Deve-se eleger questões que estão atualmente em debate, em efervescência, ou que trazem embates camuflados.

3. Uma cartografia de controvérsias

De acordo com Lemos (2013) em uma cartografia de controvérsias o próprio cartógrafo torna-se actante, rastreando outros actantes e produzindo perspectivas de análise da controvérsia estudada. Nesse sentido, apresenta-se neste trabalho “uma” cartografia, visto que outros actantes poderão produzir outros olhares sobre a mesma rede, uma vez que essa rede está em constante movimento e transformação.

Apresenta-se aqui os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, a qual analisa as controvérsias que emergem da implementação da política de 20% a distância nas IES que integram a Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACADE. São 16 IES (11 Universidades e 5 Centros Universitários) que atendem juntas 53 cidades do Estado de Santa Catarina, dividindo-se atualmente em 14 IES caracterizadas como comunitárias e 2 IES públicas.

Das 16 IES, 4 IES informaram não ofertar a política de 20% a distância; 2 IES preferiram não participar da pesquisa por estarem passando por reformulações nas matrizes curriculares dos cursos e também no projeto de 20% a distância; 10 IES informaram ofertar a política de 20% a distância e autorizaram a realização da pesquisa.

A pesquisa tem o objetivo de rastrear gestores, professores e estudantes. Devido aos limites deste artigo, apresenta-se as controvérsias mapeadas entre os estudantes,

actantes fundamentais na rede que movimenta a política de oferta de 20% a distância.

Para “ouvir” os estudantes, foram utilizadas duas técnicas: grupos focais e questionário baseado na escala de diferencial semântico. Os grupos focais foram realizados presencialmente. Foram convidados entre 6 e 10 estudantes de cada IES, apresentando como única exigência que os estudantes tivessem cursado ao menos 1 disciplina dentro da política de 20% a distância. Após a realização do grupo focal, os estudantes foram convidados a responder o questionário baseado na escala de diferencial semântico.

A escala de diferencial semântico foi desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957) para mensurar o significado conotativo de conceitos. O método consiste em uma escala bipolar de pontos cujos extremos são definidos por um adjetivo ou uma frase adjetivada. No questionário, apresentou-se proposições acerca da oferta de 20% a distância e na sequência, pares de adjetivos separados por seis posições na escala, evitando que os respondentes selecionassem uma posição central que não evidenciasse de forma clara a tendência a um ou outro adjetivo.

Uma vez que a escala de diferencial semântico registraria indicadores mais objetivos em relação às categorias definidas para a análise dos dados, na condução dos grupos focais optou-se por um debate mais livre entre os participantes, apresentando algumas proposições que fomentassem a reflexão e o debate: qual a opinião deles sobre a política brasileira de 20% a distância no Brasil (a pesquisadora apresentou uma breve retrospectiva das leis e portarias que regulamentaram a oferta de 20% a distância no país), como a política foi implementada pela IES e quais as potencialidades e fragilidades dessa política.

No início dos debates, ao comentar a questão da política pública de 20% a distância em âmbito nacional, muitos estudantes indicaram que essa política está relacionada à redução de custos nas IES.

Os estudantes relataram ser “contra” a política, por acreditarem que a escolha por um curso na modalidade presencial já denota a não afinidade com a modalidade a distância: “Eu acredito que se eu vim para um curso presencial, eu quero ele presencial, senão eu estaria lá num curso a distância. A gente percebe muita diferença de ensino” (Estudante da IES 4).

No entanto, alguns estudantes reconhecem que as dificuldades de aprendizagem que podem acontecer na modalidade a distância, podem estar relacionadas ao perfil do estudante: “Quando você está estudando a distância você se dispersa muito. Quando

você está assistindo a videoaula, se aparece qualquer outra coisa, você já fica prestando atenção na outra coisa. Não vou dizer que não aprendi algumas coisas nas videoaulas, eu aprendi, mas tem que ter muito foco. Acho que é um problema nosso mesmo, de mudança de hábitos” (Estudante da IES 1).

Alguns estudantes também relacionaram essa dificuldade ao fato das disciplinas serem “impostas” pelas IES e não, uma escolha do estudante: “É muito difícil porque a EaD, para nós, é imposta, eles chegam 'sexta agora vocês têm uma disciplina a distância. Daqui dois meses apareçam aqui para fazer uma prova'” (Estudante da IES 5).

Quando provocados a refletir sobre as potencialidades da política de oferta de 20% a distância, os estudantes destacaram a autonomia que a modalidade a distância provoca. Ainda que o termo “autonomia” não apareça explicitamente na fala dos estudantes, eles evidenciam as mudanças que ocorrem na postura do estudante diante das atividades propostas: “Mesmo não gostando, a gente acaba tendo que procurar saber mais, porque teremos que buscar sozinhos, organizar nossos estudos” (Estudante da IES 6).

Uma das potencialidades destacadas pelos estudantes foi a flexibilidade: “Eu acho que flexibiliza. Eu posso fazer as atividades da EaD ou outros trabalhos no dia em que teria aula presencial da disciplina que é a distância” (Estudante da IES 6).

Quanto às fragilidades da política de 20% a distância, os estudantes destacaram a mudança no processo de mediação pedagógica. Parece incomodar nos estudantes a interação que acontece (ou não acontece) entre eles e o professor nas disciplinas a distância: “O ser humano nasceu para ter contato com outra pessoa e uma vez que ele não está ali com alguém para se comunicar, não é a mesma coisa” (Estudante da IES 2).

Algo muito comentado entre os estudantes é a escolha das disciplinas para oferta na política de 20% a distância. Um estudante comentou que acredita que as disciplinas a distância são construídas de forma muito genérica e isso prejudica a aprendizagem. A percepção da maioria dos estudantes é de que algumas disciplinas podem ser ofertadas na modalidade a distância, outras não: “Tem algumas matérias do nosso curso que são obrigatórias, mas que não tem necessidade de ser presencial. Tem uma disciplina que eu fiz presencial e que agora é à distância e eu posso dizer que no presencial ela não me agregou nada, então quer dizer, essas matérias que não são essenciais para o curso, eu concordo que elas possam não ser presenciais” (Estudante da IES 5).

Na escala de diferencial semântico, as respostas dos estudantes ratificaram as

percepções já apresentadas durante os grupos focais. Foram apresentadas aos estudantes 15 proposições acerca da política de 20% a distância em suas respectivas IES. Destaca-se a seguir 3 proposições que apresentam a visão dos alunos sobre: o modelo didático das disciplinas, a EaD e a modalidade a distância.

São apresentadas nos quadros as posições de maior intensidade, ou seja, a posição com o maior número de marcações realizadas pelos respondentes e na sequência, as posições com segundo e terceiro maior número de marcações.

<i>O modelo didático de oferta das disciplinas no modo a distância possibilita:</i>						
Autonomia						Dependência
Limitação de tempo						Flexibilidade de Tempo
Limitação de espaço						Flexibilidade de Espaço
Maior custo						Menor custo

<i>A educação a distância:</i>						
Distancia						Aproxima
Incentiva						Desestimula
Inova						Não inova
É inconveniente ao meu estilo de vida						É conveniente ao meu estilo de vida
É mais barata						É mais cara
Eu aprendo melhor						Eu tenho mais dificuldade para aprender

<i>Em relação a essa modalidade de ensino você:</i>						
Acredito						Não acredito
Recomendo a qualquer um dos meus colegas						Recomendo a alguns dos meus colegas
Sinto-me seguro						Sinto-me inseguro
Não sou adepto ao mundo virtual						Navego em outros sistemas digitais
Ajuda nas demais disciplinas presenciais						Não me ajuda nas demais disciplinas presenciais
Recomendo incluir outras disciplinas no curso						Não recomendo incluir outras disciplinas no curso

4. Considerações Finais

Os rastros deixados pelos estudantes evidenciam a resistência que eles ainda apresentam com relação à EaD. Para os estudantes, a modalidade a distância, apesar de representar inovação, ainda causa estranheza, visto o histórico de presencialidade que eles apresentam em sua trajetória escolar. A obrigatoriedade de cursar disciplinas a distância provoca conflitos que, na visão dos alunos, seria solucionada se as disciplinas fossem opcionais e, claro, não fossem disciplinas “importantes para o curso”.

Nas IES estudadas, a origem comunitária e a cultura institucional calcada na tradição de presencialidade afetam ainda mais o processo de consolidação da política de 20% a distância.

Para os estudantes, a EaD representa uma educação, ainda que inovadora, de qualidade inferior, por isso deve ser utilizada em disciplinas não tão importantes, ou em situações de “reforço”, como colocado por alguns alunos nos grupos focais.

Uma controvérsia evidenciada pelos estudantes é de que por estarem habituados à modalidade presencial, para eles é muito difícil rever seus paradigmas e viver novas experiências na modalidade a distância. Eles reforçam a todo momento que para eles é muito difícil aprender sem o professor, que não conseguem estudar sozinhos, que a sobrecarga de atividades dificulta a organização dos estudos, etc.

Não há soluções prontas para as controvérsias mapeadas, um roteiro ou manual que se possa seguir para implementar a oferta de 20% a distância no ensino superior sem conflitos ou divergências, pois como afirma Latour (2012), os embates são necessários, os processos de mediação e negociação mantêm a rede em constante movimento e transformação.

O que a cartografia de controvérsias pode oferecer são rastros, os quais possibilitam reflexões acerca das visões de mundo que permeiam a rede.

A intenção não é produzir nesta tese uma caixa-preta, encerrando as discussões sobre a política de 20% a distância e os embates que ela produz na rede, mas contribuir com IES na construção, organização e implementação dessa política, ou mesmo na melhoria dos projetos já em andamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.253**, de 18 de outubro de 2001.

Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>> Acesso em 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Revoga Portaria nº. 2.253. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em 12 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga Portaria nº. 4.059. Disponível em <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>> Acesso em 12 fev. 2017.

GOMES, Kelly Aparecida; CATAPAN, Araci Hack. **Políticas públicas de regulação de “20% a distância”**: acoplamento presencial-virtual nas IES brasileiras. 23º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Set/2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/146.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2018.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994a.

_____. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria Ator-Rede. Salvador: Edufba; São Paulo: Edusc, 2012.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

OSGOOD, Charles Egerton, SUCI, George J. TANNENBAUM, Percy H. **The Measurement of Meaning**. University of Illinois Press, Urbana, 1957.

VENTURINI, T. Diving in Magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, v. 19, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://pus.sagepub.com/content/19/3/258>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Building on faults: How to represent controversies with digital methods. **Public Understanding of Science**, v. 21, n. 7, 2012. Disponível em: <<http://pus.sagepub.com/content/21/7/796>>. Acesso em: 17 out. 2017.