

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Perla Porto Leite Shitara**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
HISTÓRIA, POTENCIALIDADES E LIMITES.**

**Sorocaba/SP**

**2012**

**Perla Porto Leite Shitara**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
HISTÓRIA, POTENCIALIDADES E LIMITES.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

**Sorocaba/SP**

**2012**

## Ficha Catalográfica

Shitara, Perla Porto Leite.

S56e Educação a distância : história, potencialidades e limites / Perla Porto Leite Shitara. -- Sorocaba, SP, 2012.

131 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2012.

Perla Porto Leite Shitara

**Educação a distância: história, potencialidades e limites.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

---

Presidente: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

---

1º Examinador (a): Teresa Mary Pires de Castro Mello

---

2º Examinador (a): Waldemar Marques

Para Edson e Pedro, duas  
pessoas muito especiais em  
minha vida!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder persistência, energia e fé.

Ao meu marido Edson e meu filho Pedro, pelo amor que me concedem e por, junto comigo, terem vibrado cada conquista, acompanhando-me pacientes – até mesmo, heroicamente – nessa longa e sinuosa jornada.

Aos meus pais, pelos valores que me legaram e pelos exemplos de capacidade de superação nos quais sempre me inspiro nos momentos trabalhosos. À minha avó de saudosa memória, Geralda, que com seu exemplo de vida plantou em mim a coragem de lutar para ser feliz, ensinando-me a prosseguir e fazendo o melhor possível.

À minha irmã Stael, exemplo de perseverança, honestidade, competência, garra. A você mana, meu respeito e admiração.

À Valmei, que me vem conduzindo aos caminhos da harmonia e da fé, meu referencial de aconchego, à qual sou imensamente grata por tal apoio e afeto.

À Rose pelo seu contínuo incentivo e sabedoria em momentos diversos, contribuindo, gradativamente, para esta concretização.

A Daiane e Liliane que com confiança, compreensão e carinho tornaram meu cotidiano mais leve graças ao entusiasmo e à boa vontade de vocês.

Ao Tomio, companheiro de profissão, obrigada pela paciência e apoio

Às amigas: Maria Luiza, Sil, Ester, Sandra, Isabel, Val, Mônica sempre tão companheiras. Com certeza, amigas; sem essa cumplicidade e carinho teria sido mais difícil. Meu muitíssimo obrigado pelas múltiplas e inestimáveis contribuições. .

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

Ao Prof. José Dias Sobrinho orientador desta dissertação, por todo empenho, sabedoria e compreensão. Gostaria de ratificar a sua competência, participação com discussões, correções, sugestões que fizeram com que concluísse este trabalho.

A todos os meus mestres da vida que iluminaram o meu caminho aprendiz.

A todos os demais, pela colaboração, direta e indireta, para a conclusão deste estudo.

“Ainda que eu [...] saiba todos os mistérios e todo o conhecimento, e tenha uma fé capaz de mover montanhas, se não tiver amor, nada serei.”

**1 Coríntios 13:2, NVI**

## Resumo

SHITARA, P.P.L. Educação a distância: história, potencialidades e limites. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, 2012.

Nas últimas décadas, o aperfeiçoamento contínuo é um requisito fundamental do profissional da sociedade globalizada. A Educação a Distância (EaD), crescentemente, tem-se destacado nas políticas educacionais, para além dos paradigmas do ensino tradicional. Entretanto, muitos questionamentos envolvem desde conceitos de EaD até a efetividade de suas ações. Visando a contribuir para uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino, este estudo apresenta, inicialmente, alguns conceitos fundamentais sobre a EaD e suas principais características e diferenças em relação à modalidade tradicional, ou seja, o ensino presencial. As informações copiladas através desta pesquisa descrevem o panorama mundial e o brasileiro da EaD, a sua história situada ao longo da linha do tempo, a evolução de suas ferramentas e meios de comunicação como os correios, rádio e televisão, até os dias atuais, e destaca alguns dos avanços das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) e seus impactos nessa modalidade de ensino. Relativamente à EaD brasileira, são apresentados sua história, dificuldades e avanços. De modo mais destacado, é apresentada a Universidade Aberta Brasileira. Observou-se neste presente estudo que a EaD congrega significativos aspectos positivos e negativos, que delineiam suas potencialidades e limites. Considerando que há uma gradativa expansão da EaD e que ela ainda se encontra em construção e requer contínuas atualizações e ajustes, a inevitável conclusão é pela necessidade de novas análises críticas e ações que tenham por objetivo elevar a qualidade dessa modalidade de ensino, em vista de suas finalidades sociais.

**Palavras chaves:** Educação a distância. Educação superior. História da EaD. Tecnologias de informação e comunicação. Universidade aberta brasileira.



## Abstract

SHITARA, P.P.L. Distance education: history, potential and limites. 2012. 129f.  
Thesis (MA) - University of Sorocaba (UNISO), Sorocaba 2012.

In recent decades, continuous improvement is a fundamental requirement of professional globalized society. Distance Education (DE), increasingly, has been prominent in educational policies beyond the traditional paradigms of teaching. However, many questions involving concepts from DE to the effectiveness of their actions. Aiming to contribute to a better understanding of this teaching modality, this study initially presents some fundamental concepts about distance education and its main characteristics and differences compared to traditional model, in other words, the classroom teaching. The information compiled through this research describe the panorama of Brazilian and global distance education, its history situated along the timeline, the evolution of their tools and media such as post offices, radio and television, to the present day, and highlights some of the advances in Information and Communication Technologies (ICTs) and their impact on this type of education. Regarding DE Brazilian history are presented, advances and difficulties. So foremost, is presented to Brazilian Open University. It was observed in the present study that DE brings significant positive and negative aspects, which outline its potential and limits. Whereas there is a gradual expansion of distance education and it is still under construction and requires continuous updates and adjustments. The inevitable conclusion is the need for new critical analyzes and actions that aim to raise the quality of this teaching modality, in view of their social aims.

**Keywords:** Distance education. Higher education. History of distance education. Information and communication technologies. Brazilian open university.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Usuários de internet em % da população.....	52
Gráfico 2-	Instituto de Ensino Superior (IES) brasileira no Sistema UAB.....	89
Gráfico 3-	Tipos de IES no Sistema UAB.....	90
Gráfico 4-	Pólos presenciais credenciados de 2007 a 2010.....	91
Gráfico 5-	Evolução dos cursos ofertados / UAB/ 2007 a 2010.....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Mega-Universities: Basic Data .....	37
Tabela 2-	Evolução do número de IES oferecendo cursos de graduação a distância segundo organização acadêmica e categoria administrativa- Brasil, 2001-2006.....	74
Tabela 3-	Evolução do Número de IES, Cursos, Vgas e Inscritos na Educação a Distância Brasil – 2002 a 2007.....	75
Tabela 4-	Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil - 2002-2008.....	76
Tabela 5-	Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância - Brasil - 2002-2008.....	76
Tabela 6-	Perfil socioeconômico: alunos a distância X alunos do ensino presencial.....	79
Tabela 7-	Os dez maiores cursos de graduação em número de matriculados por modalidade de ensino- 2009.....	82
Tabela 8-	Medidas de posição para idade de ingressos, matriculados e concluintes da educação superior – graduação, segundo modalidade de ensino – Brasil – 2009.....	83
Tabela 9-	Perfil do aluno de graduação por modalidade de ensino Brasil - 2009.....	89
Tabela 10-	Resumo dos pólos, cursos e vagas da UAB.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Definição de Educação a Distância.....	22
Quadro 2-	Cinco Gerações da Educação a Distância.....	27
Quadro 3-	Redes de Educação a Distância.....	36
Quadro 4-	Principais ações normativas que regem a EaD no Brasil.....	69
Quadro 5-	Barreiras a Implantação da Educação a distância.....	70
Quadro 6-	Modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994 - 2008).....	78

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tele- Educação
AIM	Articulated Instrucional Media
ALCA	Associação de Livre Comércio das Américas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AU	Athabasca University
BOU	Bangladesh Open University
CABTS	Chine Agricultural Broadcast na Television School
CANET	Canadian Network
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCRTVU	Central chinesa de Rádio e Televisão Universitária
CEDREJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEMA	Centro Educativo do Maranhão
CERNET	Rede Nacional chinesa de Educação e Pesquisa
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CHS	Conjunto Hospitalar de Sorocaba
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasi
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CREAD	The Inter-American Distance Education Consortion
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESLA	Escola Superior Latino Americana
EUN	European Schoolnet

EVA	Espaço Virtual de Aprendizagem
FCTBTVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FEPLAM	Fundação Educacional Padre Landell de Moura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGNOU	Ghandi Nacional Open University
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPES	Institutos Públicos de Ensino Superior
KNOU	Korea Nacional Open University
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Masters of Business Administration
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	Modular Object Oriented Distance Learning Environment
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OU	Open University United King
OUC	Open University of China
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFAMAT	Mestrado Profissional em Matemática
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
REDUV	Rede Universitária Virtual
RUTE	Rede Universitária de Telemedicina.
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SEAT	Secretaria de Aplicação Tecnológica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISUAB	Sistema de Informação Universidade Aberta Brasileira
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOI	School On The Internet
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TNTEE	Thematic Network on Teacher Education in Europe
TV	Televisão
UA	Universidade Aberta
UAB	Universidade Aberta Brasileira
UAI	Universidade Aberta Interamericana
EU	União Européia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UK	Open University
UNE	University of New England
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNISA	University of South África
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
UOPX	Unversity of Phoenix
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviética
UT	Universitas Terbuka
UCALP	Campus Virtual Universidad Católica de la Plata
VADEC	Vista University Distance Education Campus
WWW	World Wide Web



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2.	CONCEITO DE EAD .....	20
3	EAD: HISTÓRIA E PANORAMA MUNDIAL .....	26
3.1	História da EaD.....	26
3.2	EaD: panorama mundial.....	34
4.	EAD NO BRASIL.....	57
4.1	História e legislação.....	57
4.2	Aspectos referentes à sua evolução.....	70
4.3	Universidade Aberta Brasileira.....	85
5	REFLETINDO SOBRE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EAD.....	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: EAD POTENCIALIDADES E LIMITES.....	110
	REFERÊNCIAS .....	118

# 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as atividades de assistência médica, de ensino, bem como de pesquisa científica, tecnológica, cooperativa e colaborativa entre faculdades e Hospitais Universitários de Ensino, necessitam cada vez mais de uma infra-estrutura dinâmica de comunicação que possibilite utilizar os diversos aplicativos sofisticados de tecnologia de comunicação disponibilizados para ensino, pesquisa e assistência, promovendo atividades inovadoras esperadas pela comunidade científica, também atendendo o interesse público da população.

Fundamentado nesta necessidade, o Ministério da Ciência e Tecnologia, criou em 2006 a Rede Universitária de Telemedicina (RUTE), apoiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e pela Associação Brasileira de Hospitais Universitários (ABRAHUE), sendo coordenada pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), visando implantar infra-estrutura para a interconexão das Unidades de Faculdades e Hospitais Universitários de ensino das diferentes regiões do País, permitindo, deste modo, a comunicação e colaboração entre grupos de pesquisas nacionais, apoiar o aprimoramento de projetos em Telemedicina já existentes e incentivar o surgimento de futuros trabalhos interinstitucional (RUTE, 2012).

A RUTE provê a infra-estrutura de serviços de comunicação, assim como parte dos equipamentos de informática e comunicação para as instituições participantes do projeto, promovendo integração e conectividade, disseminando atividades de pesquisa e ensino entre as mesmas. A utilização de ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelo projeto beneficia mecanismos inovadores na educação em saúde, na colaboração a distância para a execução de diagnósticos e também na avaliação remota, ou seja, verificação de dados clínicos que venha auxiliar no atendimento médico de pacientes em localização distantes e mais carentes. Assim, em um primeiro momento, a RUTE possibilita o compartilhamento dos dados dos serviços de Telemedicina de hospitais universitários e instituições de ensino e pesquisa participantes. Posteriormente, a RUTE leva os serviços desenvolvidos nos hospitais universitários do país a profissionais que se encontram em cidades distantes, por meio do compartilhamento de arquivos de prontuários, consultas, exames e segunda opinião. (RUTE, 2012).

Hoje, existem 68 núcleos membros da RUTE, compreendendo várias instituições distribuídas pelos estados brasileiros. Este projeto trouxe impactos

científicos, tecnológicos, econômicos e sociais para os serviços médicos já existentes, permitindo a adoção de medidas simples e de baixo custo, como a implantação de sistemas de análise de imagens médicas com diagnósticos remotos, que pode contribuir muito para diminuir a carência de especialistas, além de proporcionar treinamento e capacitação de profissionais da área médica sem deslocamento para os centros de referência (RUTE, 2012).

O Conjunto Hospitalar de Sorocaba (CHS) encontra-se inserido na RUTE. É uma unidade hospitalar estadual de ensino e pesquisa, cuja assistência abrange ações de alta complexidade na área da saúde, acolhendo uma população de quatro milhões de pessoas pertencente ao município de Sorocaba e demais 47 municípios próximos a esta região. Funcionando a 40 anos, em Sorocaba, o CHS possui três unidades: Hospital Leonor Mendes de Barros, Hospital Regional com Pronto Socorro, Serviços de Ambulatório Dr. Néelson Chaves, onde são desenvolvidas as atividades de ensino e pesquisa do Programa de Residência Médica em parceria com a Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Sorocaba e do Programa de Aprimoramento Profissional da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo, na área de Odontologia (CHS, 2012).

Durante os últimos 10 anos, nesta unidade hospitalar, tenho desenvolvido atividades de ensino e pesquisa na área de Odontologia. Devido a este fato, em janeiro de 2009, foi-me delegada responsabilidade de inserir o CHS no contexto da RUTE, através da elaboração de um projeto delineado aos moldes da RNP, o qual foi aprovado pela RNP/RUTE em junho de 2010.

Durante a sua elaboração, desencadearam-se várias ações como: a criação do Núcleo de Telemedicina e Telesaúde do Conjunto Hospitalar de Sorocaba e a implantação da Comissão Permanente de Telemedicina através da Portaria DTDS nº 033/2009 em agosto de 2009, presidida por minha pessoa. Estas ações tinham como objetivo a padronização de procedimentos de intercâmbio de informações a distância e educação continuada e a integração desta unidade hospitalar na Rede Universitária de Telemedicina.

Paralelamente, visando melhorar a conectividade para promover o rápido tráfico de informações, a RNP incentivou-me, como gestora do projeto RUTE no CHS, a agregar cinco instituições de ensino superior da cidade de Sorocaba, particulares e públicas, com o objetivo de implantar a Rede Comunitária de

Educação e Pesquisa (RECOMEP) em Sorocaba, a qual também já existe outras localidades do Brasil.

Estas redes são voltadas para integrar as instituições de pesquisa e educação superior, através de uma infra-estrutura de comunicação onde ocorre a utilização de fibras ópticas dedicadas, proporcionando uma economia significativa nos custos com a infra-estrutura de acesso à internet, possibilidade de ampliação da capacidade de transferência de informações virtualmente sem limites e melhor qualidade em relação aos serviços atualmente contratados. Além dos benefícios locais, é possível ainda interconectar essas redes por meio de uma infra-estrutura nacional. Rede Comunitária de Educação e Pesquisa (RECOMEP, 2012)

Os trabalhos para implantação da Rede Comunitária de Educação e Pesquisa (RECOMEP) em Sorocaba iniciaram em junho de 2010 e atualmente, encontra-se em fase de estruturação, sob a aprovação do Ministério de Ciências e Tecnologia e coordenação da RNP.

A participação direta na elaboração e estruturação dos projetos RUTE/CHS e implantação da REDECPMEP de Sorocaba proporcionou-me uma aproximação rápida das tecnologias de comunicação e também das práticas da educação a distância. Também pude vivenciar a crescente expansão desta modalidade de ensino na educação. É como se as paredes das salas de aula se abrissem e as pessoas passassem a se comunicar numa troca rápida, impressionante e contínua. Este processo veloz, também ocorre dentro da área da saúde, através da Telemedicina, a qual fundamenta-se na necessidade dos profissionais da área da saúde de atualizarem seus conhecimentos, uma vez que os avanços tecnológicos tornam-se mais diversificados, onde um elevado volume de informações e descobertas acontecem diariamente.

O interesse por essa pesquisa nasceu da constatação de que a EaD tem como proposta simplificar a vida e facilitar o acesso à educação, ofertando uma atualização rápida através das tecnologias, que possibilita novos conhecimentos. Mas, existem vários questionamentos em relação a EaD, os quais permeiam desde conceitos até a efetividade de suas ações. O objetivo deste estudo é buscar uma melhor compreensão do contexto da EaD ao longo de sua história. Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo tratará de alguns conceitos fundamentais sobre a EaD, suas principais características e diferenças quando relacionadas com o modelo tradicional, ou seja, o ensino presencial. O segundo

capítulo abordará uma revisão de literatura percorrendo sua história ao longo da linha do tempo e, posteriormente, seu panorama mundial. O terceiro capítulo abrangerá a EaD brasileira, sua história, seus avanços e conquistas, assim como também informações sobre a Universidade Aberta Brasileira. O quarto capítulo tratará de questões sobre EaD ,a Tecnologia de Informação e Comunicação, a internet neste contexto, considerando a proximidade entre os mesmos e suas ações exercendo grande influência nos paradigmas da educação. O texto será finalizado no quinto capítulo, analisando as potencialidades da EaD , assim como seus limites.

## 2 CONCEITO DE EaD

Atualmente, são diversos os conceitos atribuídos à Educação a Distância (EaD). A maioria das definições encontradas para a mesma é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, destacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso de mídias (GUAREZI; MATOS, 2009).

Termos como EaD, ensino a distância e teleducação são utilizados para expressar um processo real. Contudo, algumas pessoas ainda confundem teleducação como sendo educação por televisão, desconhecendo que tele vem do grego, que significa ao longe ou, neste caso, a distância (CIRIGLIANO, 1983).

Além disso, na expressão Educação a Distância, pode-se ou não usar a crase, pois ela é facultativa neste caso, sendo obrigatório somente quando desejar-se definir distância, por exemplo: à distância de três metros (NUNES, 1994). Neste estudo, optou-se pela não utilização da crase.

Muitos são os conceitos, definições e denominações sobre o que seria a EaD. Estes são empregados como se fossem sinônimos. Mas, no máximo possuem semelhança. O ensino representa instrução, socialização de informação ou da aprendizagem. Já a Educação diz respeito à “estratégia” básica de informação humana, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento e participar (PAMPLONA, 2001).

Particularmente, o termo educação a distância é mais abrangedor e satisfatório, tendo em vista que educar não é apenas a passagem de informações, mas sim a somatória de conhecimentos agregados de valores. Ao utilizar o termo ensino a distância pode-se correr o risco de se restringir a um processo de transferência de informação, sem que junto com essa informação se tenham passado valores ou orientações ao educando.

De uma forma simplificada, Vargas (2003) definiu a EaD como sendo uma modalidade de ensino/aprendizagem que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores. Esta autora considera a pluralidade de definições existentes na literatura e aponta o problema da confusão dos conceitos. Os termos “educação a distância”, “ensino a distância”, “aprendizagem a distância” e outros correlatos têm sido usados, aparentemente de forma indistinta, tanto na linguagem cotidiana como na linguagem técnica, para descrever um mesmo acontecimento: o ensino-aprendizagem que ocorre fora dos

padrões tradicionais, ou mais precisamente, fora das paredes físicas de uma sala de aula convencional.

O conceito de EaD apresenta particularidades para sua definição em razão da diversidade de características dos sistemas referentes a denominações, estruturas, metodologias, organização, resultando diferentes definições e realidades educativas que correspondem às visões do mundo que elas adotam (LUZZI, 2007).

Esta pluralidade de definições para a EAD é questionada por autores, como Landim (1997) e Niskier (2000), os quais pontuam a existência de dúvidas com relação ao que é EaD, tendo em vista a sua diversificada apresentação: método de instrução, modelo de estudo, processo educativo, informação baseada no uso de meios instrucionais, estratégias específicas de ensino, metodologia de ensino, sistema tecnológico, modalidade de educação e aprendizagem modelada.

O quadro 1 expõe uma síntese das várias definições e visões de EaD de diversos autores reconhecidos na área. Observa-se que à medida que os recursos tecnológicos evoluem, concomitantemente os conceitos de EaD sofrem alterações, assim como, os mesmos mantêm em comum a separação física entre professor e aluno, agregando a tecnologia, a qual possibilita a comunicação e o processo de ensino aprendizagem.

Realmente, ao ler estes conceitos apresentados, torna-se nítida a idéia de que a evolução destes atrela-se aos novos processos de comunicação. A EaD passa por transformações, ao longo de sua história, utilizando cada vez mais de inúmeras possibilidades tecnológicas visando efetivar uma melhor interação entre aluno e professor, fortalecer a aprendizagem entre este par e ampliar o seu alcance, atingindo uma maior população.

Portanto, a evolução da EaD acompanhou a evolução das tecnologias de comunicação, fazendo destas um suporte. Mas, este fato não significa necessariamente evolução pedagógica (DEMO, 2007).

Quadro 1 – Definições de Educação a Distância

Autor	Definição
Dohmem (1967)	Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professor
Holmberg (1977)	A expressão “ educação a distância cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante , se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.
Wedemeyer (1981)	É uma modalidade de educação em que o aluno está à distância do professor grande parte do tempo ou todo o tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem.
Ochoa (1981)	Uma sistema no uso seletivo de meios institucionais, tantos tradicionais quanto inovadores, que promovem o processo de auto-aprendizagem, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais - presenciais.
Perraton (1982)	A educação a distância é um processo educativo em que uma parte considerável do ensino é dirigida por alguém afastado no espaço ou no tempo.
Peters (1983)	O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, , o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam, é uma forma industrial de ensinar e aprender.
Cirigliano (1983)	Educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa de ajuda do professor.
Guédez (1984)	Educação a distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial em recintos determinados.
Martinez (1985)	A educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçados por diferentes meios e formas de comunicação.
Llamas (1986)	A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia na aprendizagem sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implicam novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes, novos enfoques metodológicos.
Sarramona (1991)	Metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.
Aretio (1994)	O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, a sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.
Moore (1996)	Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.
Art 1º do decreto 2.494 de 10/02/1998 - Brasil	Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Fonte: Torrecillas(2007)

Em dezembro de 2005, a EaD foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622 que caracterizou a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de



meios e tecnologia de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos (MEC, 2005).

A EaD para a UNESCO (2004), consiste no uso de técnicas somada a recursos e meios instrutivos específicos que facilitem a aprendizagem e o ensino de alunos e professores distantes por tempo ou espaço. Estas técnicas, seus recursos e meios dependem de fatores como: conteúdo, necessidades e contexto do estudante, habilidades e experiência do professor, objetivos, tecnologias disponíveis e capacidade institucional.

Considerando que nesta modalidade de educação, o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes podem ser utilizados, o emprego da expressão "ensino à distância", enfatiza o papel do professor como alguém que ensina a distância. (MORAN, 2011).

A EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o "ensinante" e o "aprendente" estão separados, seja no tempo ou no espaço. Atualmente, a distância é destacada quando se refere ao espaço, propondo que seja superada através do uso da tecnologia de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagem (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). É preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (GUAREZI;MATOS, 2009).

Atualmente, existem a educação presencial, a educação semipresencial que compreendem uma parte presencial agregada a virtual ou a distância e a educação somente a distância ou virtual. Na educação presencial, professores e alunos estão presentes sempre num local físico, ou seja, na sala de aula (ensino convencional). A educação semipresencial acontece em parte na sala de aula e parte a distância, através de tecnologias. A EaD pode ter ou não momentos presenciais, ocorrendo fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas juntos através de tecnologias de comunicação (MORAN, 2011).

Porém, quando se discutem modelos de EaD, percebe-se que a fronteira entre a modalidade a distância e a modalidade presencial encontra-se cada vez menos nítida. A expressão educação mista ou semipresencial tem sido utilizada na tentativa de caracterizar os sistemas educacionais que misturam aulas presenciais e a distância. Os especialistas neste campo reconhecem que a distinção entre educação "presencial" e educação "a distância" será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo

progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino (TORRI; FERREIRA, 1999).

Como tema acadêmico, EaD revigorou-se nesta última década em função, principalmente, do surgimento destas novas tecnologias de comunicação mediada por computador em rede, mais precisamente, com a popularização da Internet. A mudança não é pequena, surgem novos métodos educacionais, novas concepções de material didático, novas relações humanas e novas relações com o conhecimento. A Internet é cada vez mais utilizada para apoiar e complementar o ensino tradicional e a distinção entre "Educação a Distância" e "Educação Presencial" torna-se gradativamente menos representativa. Existem várias controvérsias na área e há uma grande quantidade de definições para o termo "Educação a Distância", onde algumas são contraditórias e nenhuma amplamente aceita. Observam-se poucos mecanismos formais para análise de sua metodologia, expansão e resultados obtidos ao longo de sua existência.. Antes a EaD era caracterizada como sistema educacional onde ocorria total separação física entre professor e aluno. Hoje a fronteira entre EaD e Educação Presencial encontra-se cada vez menos nítida (PIMENTEL; ANDRADE, 2001).

Portanto na EaD trata-se de um processo interativo de aprendizagem, centrado no aluno e possibilita um grau de flexibilidade que o formato presencial não conseguiria oferecer, em termos de horários, de professores e até de interatividade quando se tratar da estrutura e organização do curso (MELO, 2009).

O que se pode observar neste estudo bibliográfico, é que na medida em que avançam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais conectam pessoas que estão distantes fisicamente, o conceito de "presencialidade" também modifica. A Internet associada a melhores sistemas de telecomunicações possibilita professores e alunos compartilharem aulas e estruturarem conhecimentos, promovendo o maior intercâmbio de saberes, assim como, valores através da produção de imagens e vozes que favorecem discussões em um tempo real. Este processo de construção do conhecimento, muitas vezes ocorre a uma distância de muitos quilômetros ou até mesmo em outros países, em continentes longínquos, modificando comportamento, crenças e valores. Isso ocorre dentro de uma flexibilidade de tempo e espaço. Mas, questionamentos surgem em relação à EaD, que permeiam desde conceitos até a efetividade de suas ações. Assim, visando buscar uma melhor compreensão do contexto EaD, esta dissertação foi organizada

em cinco capítulos. O primeiro capítulo descreve, inicialmente, alguns conceitos fundamentais sobre a EaD, suas principais características e diferenças quando relacionadas com o modelo tradicional, ou seja, o ensino presencial. O segundo capítulo abordará uma revisão de literatura abordando sua história ao longo da linha do tempo e, posteriormente, seu panorama mundial. O terceiro capítulo abrangerá a EaD brasileira, sua história, seus avanços e conquistas, assim como também informações sobre a Universidade Aberta Brasileira. O quarto capítulo tratará de questões sobre a tecnologia de informação, a internet e EaD, considerando a proximidade entre os mesmos e suas ações influenciando nos paradigmas da educação. O texto será finalizado no quinto capítulo, analisando os aspectos positivos e negativos desta modalidade de ensino.

### **3 EaD : HISTÓRIA E PANORAMA MUNDIAL**

#### **3.1 HISTÓRIA DA EAD.**

Nestes últimos vinte anos, especialistas e educadores têm observado uma progressiva integração entre a educação presencial e a EaD. Para que haja compreensão desta dinâmica, torna-se necessário conhecer a história dos fatos que se vêm sucedendo ao longo dos últimos séculos construindo este contexto. A história da EaD não está atrelada ao aparecimento da internet e a mesma tem evoluído ao longo de diversas gerações. Estas explicações referentes sua história são de grande valia e promovem o entendimento das mudanças que ocorreram nas modalidades de ensino atuais.

Evans (1999) e Mason (1998) classificam resumidamente as gerações de EaD, usando como parâmetro a evolução tecnológica enquanto possibilitadora de novos meios de comunicação. Na primeira geração encontra-se educação por correspondência. Posteriormente, na segunda geração presencia-se o áudio e vídeo, ou seja, esta geração é representada pela tele-educação e ocorre a partir do século passado, nos anos 60, quando o aluno utilizava os meios de comunicação de massa como rádio e televisão para assistir às aulas. Já a terceira geração, que também ocorre no século passado, observa-se o emprego do áudio-visual com tutoria, representada pelos sistemas eletrônicos. O aluno fazia uso de aplicativos presentes em computadores como multimídia ou acesso à Internet para ter aproximação do conhecimento. Na quarta geração, por volta de 1980, a comunicação é mediada por computador, representada pelas instituições de ensino superior virtuais que utilizam a World Wide Web (www) como meio. A interação entre aluno, classe e professor é feita através da Internet, o aproveitamento é avaliado pela participação nos trabalhos em grupo e a taxa de desistência é baixa. Em alguns casos a disponibilização do curso é feita também via Internet. A quinta geração introduz sistemas de respostas automáticas, os ambientes de realidade virtual e comunicação por banda larga.

Mais recentemente, Moore e Kearley (2010), também dividiram a história da EaD em cinco gerações, mas, com um detalhamento diferenciado do utilizado por

Evans (1999) e Mason (1998), introduzindo na terceira geração as universidades abertas. Resumidamente, este fato pode ser observado no quadro 02.

**Quadro 02: Cinco gerações da educação a distância.**

<b>1ª Geração Século XIX</b>	<b>2ª Geração Início século XX</b>	<b>3ª Geração Década de 60</b>	<b>4ª Geração Anos 1980</b>	<b>5ª Geração A partir dos anos de 1990</b>
<b>Correspondência</b>	Transmissão por rádio e televisão	Universidades Abertas	Teleconferência	Internet/Web

Fonte: adaptado a partir de Moore e Kearsley (2007)

A primeira geração da EaD aborda os cursos por correspondência os quais iniciaram na Europa. Em 1840 na, Grã-Bretanha, Issac Pitman utilizou o sistema postal para ensinar seu sistema de taquigrafia. Em 1850, na Europa, Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheit implantaram um curso de línguas que resultou em uma escola de idiomas por correspondência. Também neste momento, na Inglaterra, professores da University of Cambridge instituíram um diploma acadêmico por correspondência como maneira de permitir o acesso de trabalhadores à educação superior (MORE; KEARSLEY, 2010).

As mulheres também desempenharam um importante papel na história da EaD. Tendo em vista que o acesso feminino às instituições de ensino era negado à grande maioria das mulheres, Anna Eliot Ticknor criou em 1873 a “Society to Encourage Estudios at Home”, uma das primeiras escolas de estudo em casa (MORE; KEARSLEY, 2010).

As novas tecnologias dos serviços postais e a expansão das redes ferroviárias tornaram estes estudos por correspondência mais baratos e confiáveis. Assim esta primeira geração, por volta de 1880, permaneceu centrada na elaboração de textos e postagem dos mesmos nos correios. Esta forma de ensino era denominada de “estudo por correspondência” ou “em casa”, quando os mesmos eram emitidos pelas escolas com fins lucrativos. Já o termo “estudo independente” era empregado quando lançavam estes cursos através das universidades. Em 1892, foi implantado na University of Chicago o primeiro programa formal de educação a distância (MORE; KEARSLEY, 2010). O material impresso oferecido nestes estudos por correspondência geralmente incluía um guia de estudos constando tarefas e outros exercícios enviados pelo correio. Estes proporcionavam raras possibilidades de

interação entre aluno e instituição produtora, limitando-se aos momentos de exames previstos. (GUAREZI; MATOS, 2009).

Já nesta época, estes educadores por correspondência almejavam utilizar a tecnologia para proporcionar o conhecimento a indivíduos excluídos e fazê-los beneficiar-se dos sistemas educacionais convencionais.

No século XX, observa-se uma rápida expansão da EaD, sobretudo no ensino superior, como uma alternativa ou uma opção frente às exigências sociais e pedagógicas. Esta expansão estava ligada aos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Assim, gradativamente, esta modalidade de ensino veio ocupar uma posição estratégica para atender as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas. (PRETI, 1996). Na década de 1920, o “fordismo”, sendo um modelo dominante do capitalismo, propunha a produção industrial de massa para atender as exigências do mercado. As iniciativas educacionais eram voltadas para satisfazer este modelo industrial, abordando uma lógica positivista. (GUAREZI; MATOS, 2009). Em 1939, 39 universidades norte-americanas já ofereciam cursos por correspondência, totalizando anualmente cerca de dois milhões de matrículas realizadas, número quatro vezes superior ao total de alunos matriculados em todas as faculdades, universidades e escolas profissionais nos Estados Unidos (BITTNER; MALLORY, 1993)

Nas duas primeiras décadas do século XX, registros históricos citam experiências de EaD em diversos países. Observam-se citações como o atendimento a crianças e adolescentes no ensino fundamental convencional na Nova Zelândia e a capacitação de professores na Austrália. Também são evidenciadas outras iniciativas na Noruega e na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O Canadá realiza a 1ª Conferência Internacional sobre Correspondência. A França implanta o Centro Nacional de EaD para atender refugiados de guerra. Em 1946, a “Sudáfrica” iniciou suas atividades por correspondência, transformando-se em 1951, na única universidade da África até hoje a atender exclusivamente educação a distância. (GUAREZI; MATOS, 2009).

O ensino por correspondência continuou ao longo das décadas posteriores, mesmo com o surgimento de novas tecnologias de informação dentro da EaD. Durante este estudo bibliográfico, verifica-se que em muitas situações, o ensino por correspondência associa-se estas novas tecnologias. Em 1969, nos Estados Unidos da América, educadores universitários objetivando diferenciar seus cursos por

correspondências dos demais existentes, implantam “estudo independente”, ou seja uma nova denominação para esta modalidade de ensino, transformando o seu já existente Departamento de Estudos por Correspondência em Departamento de Estudo Independente da National University Extension Association (NUEA). Posteriormente, criou-se a National University Continuing Education Association (NUCEA) tornando-se a University Continuing Education Association (UCEA) após 1996. Esta primeira geração de EaD, abrangendo o estudo por correspondência em casa ou o estudo independente oferecido pelas universidades, proporcionou fundamentos para a EaD individualizada (MORE; KEARSLEY, 2010).

Estas experiências de EaD através dos correios, empregando a escrita, resultaram em ações de sucesso a partir do início do século XX, as quais, visavam qualificar e especializar mão-de-obra buscando suprir as novas demandas da nascente industrialização, mecanização e divisão dos processos de trabalho. Nesta primeira geração de EaD, o professor ao utilizar a escrita como meio de expressão dos conteúdos formadores, mantém o padrão tradicional de interação com o aluno, pois, no ensino presencial, também há situações discursivas promovidas pela escrita.

A segunda geração da EaD aborda a transmissão de conhecimentos por rádio e televisão. No início no século XX, surge o rádio como nova tecnologia e vários educadores nos departamentos de extensão das universidades reagiram com otimismo e entusiasmo. Nos Estados Unidos da América, a primeira autorização para uma emissora de rádio educacional ocorreu em 1921 e foi concedida pelo governo federal a Latter Day Saints’ da University of Salt Lake City (SAETTLER, 1990). Em fevereiro de 1925, a State University of Iowa inaugurou cursos utilizando a tecnologia do rádio e dentre os oitenta alunos matriculados no primeiro semestre, sessenta e quatro completaram este programa. (PITTMAN, 1986).

O rádio como ferramenta tecnológica para educação não atingiu positivamente as expectativas acumuladas. A ausência de interesse da maioria do corpo docente, assim como da direção das universidades, somadas ao amadorismo daqueles poucos professores que alinharam com a ideia de EaD, colaboraram para que este recurso educativo viesse a se tornar pouco significativo frente ao compromisso forte da mídia de rádio-transmissão, onde emissoras comerciais utilizavam estes cursos como meio para conseguir anúncios (MORE; KEARSLEY, 2010). Mas, ocorreu durante a II Guerra Mundial uma experiência satisfatória do rádio como veículo de

educação, quando F. Keller cria o curso técnico visando o ensino da recepção do Código Morse. Este método também foi posteriormente utilizado em tempos de paz para a integração social dos indivíduos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migravam do campo para as cidades durante período de reconstrução da Europa (NUNES, 1994).

Em relação a televisão educativa, nos meados de 1939, a State University of Iowa, a qual já havia produzido mais de 400 programas educacionais, realizou transmissões de imagens abordando temas de higiene oral e astronomia. Mas, foi a partir de 1943 que se evidenciaram avanços nas ações relacionadas a educação através da televisão. Nos Estados Unidos da América, após a II Guerra Mundial, cerca de 240 dos 2053 canais existentes foram concedidos para o uso não comercial. Embora as estações transmissoras comerciais tenham desistido deste tipo de oferta de serviços públicos, a televisão educativa teve maior sucesso que o rádio educativo por causa das contribuições da Fundação FORD. Em 1952, surge a televisão a cabo e, posteriormente, em 1972, a “Federal Communications Commission” exigiu que todas estas operadoras existentes tivessem um canal educativo denominado de “telecursos” (MORE; KEARSLEY, 2010).

Nesta segunda geração da EaD, na qual os programas educativos utilizavam a transmissão por rádio ou televisão, observa-se pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando as ações estavam relacionadas a um curso por correspondência que agregava a transmissão por rádio ou televisão, onde as informações eram repassadas aos alunos utilizando a dimensão oral e também visual oferecidas por estes recursos tecnológicos (MORE & KEARSLEY, 2010).

Evidenciam-se também outras experiências com EaD, na década de 60, utilizando meios de comunicação audiovisuais, como é o caso da Beijing Television College, na China; o Bacharelado Radiofônico, na Espanha e a Open University, na Inglaterra (GUAREZI; MATOS, 2009).

De forma similar à sua primeira geração, a EaD na segunda geração também visava qualificar e especializar mão-de-obra buscando suprir o mercado. Mas, verifica-se também uma maior propagação de informação, atingindo um elevado número de indivíduos, ou seja, em massa. Também o uso de tecnologia de comunicação, como o rádio e televisão, proporcionam uma certa aproximação do professor e aluno, pois além da escrita, agregava-se a imagem e a voz. Mas as ações não possuíam objetivos educacionais programáticos.



Abrangendo o final dos anos 60 e início da década de 1970 as, surge a terceira geração da EaD enfocando a abordagem sistêmica. Neste período, as experiências diversificadas com as novas modalidades de organização tecnológica e de recursos humanos promoveram mudanças importantes na EaD favorecendo o aparecimento de técnicas inéditas de instrução, assim como inovações na teorização da educação. As duas experiências mais importantes foram: o AIM - Articulated Instrucional Media Project da University of Wisconsin; OU – Open University da Grã-Bretanha (MORE; KEARSLEY, 2010).

O Projeto AIM, objetivava agregar várias tecnologias de comunicação visando oferecer ensino de alta qualidade com custo reduzido a alunos não universitários. Ofereciam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, “audioteips” gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local, suporte e orientação para o aluno, discussões em grupo de estudo local e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. Apesar de este programa ter representado um marco histórico e um ponto de inflexão na história da EaD tendo em vista ser primeiro modelo de integração de mídias comunicacionais na produção dos conteúdos, objetivando desenvolver a autonomia do aluno, ao mesmo tempo em que ofereceu assistência e mobilizou a interação com o grupo de auxílio pedagógico, seu fundador Charles Wedmeyer, considerava no AIM três pontos falhos: a falta de controle sobre corpo docente e seu currículo, a não fiscalização dos recursos financeiros e o não domínio sobre os resultados acadêmicos (créditos, diplomas) de seus alunos (MORE; KEARSLEY, 2010).

Fundada em 1967 pelo governo britânico, a Universidade Aberta (UA), sendo uma nova e revolucionária instituição educacional, criou um comitê para viabilizar o uso do rádio e a televisão, a fim de permitir o acesso à educação superior para a população adulta. Após sua estruturação em 1970, a UA tornou-se a primeira Universidade Nacional de Educação a Distância, a qual permitia o ingresso de alunos de qualquer outra universidade, possuía um nível de financiamento elevado e empregava uma gama completa de tecnologias de comunicação visando desenvolver programas universitários a qualquer adulto que desejasse receber tal educação. A UA do Reino Unido foi considerada modelo metodológico de um sistema total de EaD. (MORE; KEARSLEY, 2010).

Segundo Nunes (1994), o crescimento da EaD no final dos anos 60 através da institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e ensino superior foi significativo. Inicia-se pela Europa (França e Inglaterra) e se expande gradativamente aos demais continentes. As experiências que mais destacaram em nível do ensino secundário: Hermods NKI Skolen (Suécia), Radio ECCA (Ilhas Canárias), Air Correspondence High School (Coreia do Sul), Schools of the Air (Austrália), Telesecundária (México) e National Extension College (Reino Unido). Outras experiências em nível universitário: Open University (Reino Unido), Fernuniversität (Alemanha), Indira Gandhi National Open University (Índia), Universidade Estatal a Distância (Costa Rica). E acrescenta-se ainda, entre muitas outras, a Universidade Nacional Aberta da Venezuela; Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha; o Sistema de Educação a distância da Colômbia, a Universidade de Athabasca no Canadá, a Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular (NUNES, 1994). Tardamente, Portugal criou o Instituto Português de Ensino a Distância que, em 1988, deu origem à Universidade Aberta de Portugal (ARETIO, 1994). E no Brasil surge no início do século XXI a Universidade Aberta Brasileira.

Durante este período, o qual precede o uso das tecnologias da época, observa-se uma educação mais aberta do ponto de vista não apenas do acesso a conteúdos padronizados, mas também no atendimento mais personalizado ao aluno, na diversificação temática, permitindo escolhas pela ampliação de oportunidades (GUAREZI; MATOS, 2009).

A quarta geração aborda a teleconferência. Em 1980, ela surge nos Estados Unidos, sendo elaborada normalmente para o uso de grupos. Esta tecnologia atraiu um maior número de educadores e formuladores de políticas educacionais por aproximar mais adequadamente da visão tradicional da educação que ocorre nas classes, ao contrário dos modelos por correspondência ou da universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendiam sozinhas, geralmente pelo estudo em casa. A primeira ferramenta utilizada foi a audioconferência, com interações bidirecionadas entre o aluno e o professor, permitindo ao aluno dar respostas e aos instrutores interagir com o mesmo em tempo real, mas em locais diferentes. Posteriormente, os satélites fortaleceram este sistema promovendo teleconferências interativas. A quarta geração, ao utilizar a teleconferência por áudio, vídeo e o computador, proporcionou a primeira interação em tempo real de alunos com alunos

e seus instrutores, todos a distância, em tempo real. Posteriormente, este método foi apreciado como ferramenta especialmente no treinamento corporativo. (MORE; KEARSLEY, 2010).

A quinta geração surge por volta dos anos 90, em meio ao ritmo acelerado das transformações sociais e econômicas que aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais. As demandas de formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: a reformulação radical de currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades de aprendizagem, mais do que conhecimentos pontuais de rápido desuso; por outro lado, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, "life long learning" (BELONI, 1999).

A presença de aulas virtuais via computador e internet torna-se uma realidade. Os primeiros computadores foram desenvolvidos nos anos de 1960 e 1970, sendo equipamentos de grande porte instalados em salas com muitos equipamentos. Mas, o ensino através de computadores aumentou significativamente após 1971 quando a INTEL cria o microprocessador. Cinco anos depois o primeiro computador individual (ALTAIR 8800) é lançado em 1975. Em 1989, o Bureau of Census dos Estados Unidos relata que 15% de todas as residências norte-americanas possuíam um computador pessoal e quase metade de todas as crianças tinha acesso a computador na escola ou em casa. O uso de redes de computadores para a educação a distância teve grande impulso com o surgimento da world wide web, um sistema aparentemente mágico que permitia o acesso a documento por computadores diferentes separados por qualquer distância, utilizando software e sistemas operacionais diferentes. Nesta quinta geração, estas classes virtuais on-line via internet tem despertado um enorme interesse mundial pela educação a distância, empregando métodos construtivistas de aprendizado com a colaboração e a convergência entre texto, áudio, vídeo em uma única plataforma de comunicação. (MORE; KEARSLEY, 2010).

Em todas as gerações, observam-se modificações no paradigma educacional visando solucionar problemas relacionados com demanda existente para a formação de nível superior ou profissionalização técnica.

### 3.2 EaD: PANORAMA MUNDIAL

Atualmente, observa-se o crescimento mundial da EaD. Várias instituições públicas e privadas estão ofertando cursos de graduação, mestrado e até doutorado nesta modalidade. O mercado de trabalho exige o aprendizado continuado

Verifica-se também a presença de grandes interesses políticos, públicos, econômicos empresariais nesta modalidade de educação, em especial onde a população é amplamente distribuída e cada região acaba desenvolvendo sua própria forma de EaD, dependendo dos recursos locais, do público alvo e da filosofia de ensino e gestores das instituições que a ofertam.

Os principais motivos desta atual expansão da EAD, não só Brasil, mas em todo mundo, são basicamente três: 1) o aumento da demanda por formação ou qualificação; 2) a multiplicação de meios técnicos capazes de garantir materialmente a efetivação desse tipo de educação; 3) a emergência de uma cultura que já não vê com muito estranhamento o estabelecimento de situações de interação envolvendo pessoas situadas em contextos locais distintos (BENAKOUCHE, 2000).

Surge o ciberespaço como uma nova forma de comunicação coletiva entre os jovens, também chamado de “rede”, como “o novo meio de comunicação que resulta da interconexão mundial dos computadores. Um dos principais efeitos do ciberespaço é a intensa aceleração do ritmo da alteração “tecno-social”, excluindo de maneira mais radical os que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LEVY, 1999).

Se antes existiam muitas resistências e pré- conceitos quanto à EaD, a conjuntura econômica e política no limiar do milênio acabou encontrando nesta modalidade uma alternativa economicamente viável frente às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. A EaD tornou-se um recurso fundamental dentro das estratégias para qualificação de adultos, contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais (PRETI, 1998).

No final do século XX, surgem os grandes sistemas de educação superior a distância. Primeiramente na Europa, depois no Canadá, Estados Unidos e Austrália. Expande posteriormente para os demais países desenvolvidos, assim como para países em desenvolvimento. Na Europa, os governos vêm buscando na

EaD, eficiência, qualidade e redução de custos para requalificar os trabalhadores, visando a inserção rápida no mercado de trabalho (PRETI, 1998).

Na última década do século XX, 106 países ofertavam cursos de EaD, com a seguinte distribuição global: 28 países; na América Latina e no Caribe, 29 na África; 5 no Oriente Médio; 21 na Ásia e 23 na Europa. Neste contexto mundial, aproximadamente 80 milhões de pessoas cursavam EaD, quando se leva em consideração os diversos formatos e suportes (material impresso, televisão, rádio, on-line ou as formas híbridas), em locais de formação universitária, não universitária, formal e não formal (UNESCO 2004).

É crescente e significativo o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos através de EaD, assim como para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço (México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique). Empregam-se também muitos programas informais, privados ou públicos, para ensino de adultos nas áreas de saúde, agricultura e previdência social (NUNES, 2009).

A EaD se expande constituindo redes em vários continentes, estas apoiadas e subvencionadas pelos governos locais e organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Conselho da Europa, Parlamento Europeu e outras.

Segundo a FernUniversität, uma instituição universitária alemã, existem aproximadamente 1.500 instituições no mundo inteiro atuando em EaD, abrangendo 10 milhões de estudantes aproximadamente. Em alguns países como a Espanha, mais de 10% da população adulta está matriculada. Este índice alcança 40% em outros países como a Colômbia. Na França, o Centre National d'Enseignement à Distance atende a mais de cem mil estudantes. A Universidade de Hagen (Alemanha) e a Open University (Reino Unido) atende a 150 mil estudantes com reconhecimento internacional. O Parlamento Europeu reconheceu a importância da EaD para a Comunidade Européia ao adotar uma resolução sobre as Universidades Abertas (10/07/87) e ao desenvolver diversos programas comunitários, a partir de 1991, utilizando a modalidade EaD (PRETI, 1999).

Tendo em vista a dificuldade em obter informações atualizadas referentes as redes continentais e intercontinentais de EaD, no decorrer deste texto, apresentaremos dados datados de 1994 conforme o quadro 3.

### QUADRO 3 – REDES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

<b>REDES INTERCONTINENTAIS</b>
Consortium International Francophone de Formation à Distance (CIFFAD) – 1987. Mais de mil instituições de 38 países.
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) – 1980. Mais de 50 instituições.
International Council for Distance Education (ICDE) – 1938. Mais de 100 instituições e 500 individualmente – 60 países.
<b>REDES CONTINENTAIS</b>
African Association for Distance Education (AADE) – 1973.
Australian and South Pacific External Studies Association (Aspesa) – 1972.
Association of European for Correspondence Schools (AECS) – 1985 . Mais de 70 organizações de 17 países.
Asian Association of Open Universities (AAOU) – 1986.
European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) – 1987.
Consortio-Red de Educación a Distancia (Cread) – 1990.

**Fonte:** GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Educación a distancia hoy. Madrid : Uned, 1994. p. 482-509.

Segundo Sousa (1996), as “megauniversidades” são instituições de EaD com mais de 100 mil alunos matriculados. Pelos dados disponíveis, em 1995, havia dez “megauniversidades” no mundo: China TV University System com 530 mil alunos; a francesa Centre Nationale de Enseignement à Distance com 184 mil alunos; a indiana Indira Ghandi National Open University com 242 mil alunos; Universitas Terbuka da Indonésia com 353 mil alunos; a coreana Korea National Open University com 196 mil alunos; a africana University of South Africa com 130 mil alunos; a espanhola Universidad Nacional de Educación a Distancia com 110 mil alunos; a tailandesa Sukhothai Thamnathirat Open University com 300 mil alunos; a turca Anadolu University com 567 mil alunos . Também na Grã-Bretanha (Reino Unido) a The Open University, criada em 1969, com 200 mil alunos.

Considera-se a tecnologia como um dos principais contribuintes para a transformação dramática do ensino a distância. Embora esta não seja nova, pois, como sabemos, o rádio e a televisão já estão presentes neste contexto há mais de 70 anos, os satélites e a internet têm transformado o mundo em uma arena sem fronteiras educacionais, beneficiando tanto populações com baixa renda, assim como empresários da educação. O acesso a esta tecnologia ainda encontra-se limitado nos países em desenvolvimento, mas prevê-se uma gama

de investimentos em telecomunicação e sistemas de informação que vão injetar melhorias significativas na EaD. No ambiente universitário, existem instituições que congregam a oferta de EaD e o ensino presencial. Outras oferecem apenas EaD. Assim o conceito de “Universidade Aberta” (UA) é introduzido, correspondendo aquelas instituições modeladas no formato da Universidade Aberta do Reino Unido que ofertam apenas EaD, as quais quando atingem um número superior a 100 mil matrículas ao ano são denominadas “Mega-universidades” (POTASHINIK; CAPPER, 1998).

Em 1996, conforme ilustra a tabela 1, existiam onze “Mega-universidades”, sendo que sua grande maioria foi implantada nos últimos 20 anos, onde ocorreu um empenho concentrado na atenção a demanda reprimida por ensino superior.

**TABLE 1 - MEGA-UNIVERSITIES: DADOS BÁSICOS**

	NOME INSTITUIÇÃO	DATA FUNDAÇÃO	ESTUDANTES NA GRAUAÇÃO	GRADUADOS ANO	ORÇAMENTO DÓLARES MILHÃO	Percentual Orçamento		
						ALUNOS HONORÁRIOS	GOVERNO SUBSÍDIOS	CUSTO UNIDADE
China	CHINA TV UNIVERSITY SYSTEM	1979	530,000	101,000	1.2 <sup>3</sup>	0	75	40
França	CENTRE NATIONAL D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE	1939	184,614	28,000	56	60	30	50
Índia	INDIRA GANDHI NATIONAL OPEN UNIVERSITY	1985	242,000	9,250	10	42	58	35
Indonésia	UNIVERSITAS TERBUKA	1984	353,000	28,000	21	70	30	15
Irã	PAYAME NOOR UNIVERSITY	1987	117,000	7,563	13.3	87	13	25
Coréia	KOREA NATIONAL OPEN UNIVERSITY	1982	210,578	11,000	79	64	36	5
África do Sul	UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA	1873	130,000	10,000	128	39	60	50
Espanha	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	1972	110,000	2,753	129	60	40	40
Tailândia	SUKHOTHAI THAMMATHIRAT OPEN UNIVERSITY	1978	216,800	12,583	46	73.5	26.5	30
Turquia	ANADOLU UNIVERSITY	1982	577,804	26,321	30 <sup>4</sup>	76	6	10
Reino Unido	OPEN UNIVERSITY	1969	157,450	18,359	300	31	60	50

<sup>1</sup> O número de inscrições variam de acordo com o ano de 1994/1996.  
<sup>2</sup> O custo unitário por aluno como uma porcentagem aproximadamente do custo médio por estudante, para outras universidades do país.  
<sup>3</sup> Somente a unidade central.  
<sup>4</sup> Somente Faculdades de Educação Aberta.

Fonte: Daniel S. Mega Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education. London: Kogan Page 1996

Essas “megauniversidades” foram revolucionárias, modificando o ensino nos seus respectivos países. Através destas, os governos objetivavam aumentar o acesso ao ensino superior. (SOUSA, 1996).

Com a forte expansão destas universidades, surgem novas categorias dentro do conceito de “megauniversidades” como as universidades digitais. Também novos papéis das instituições de educação superior na sociedade do conhecimento e na construção de uma nova estrutura educativa que absorva as demandas desta sociedade (LUZZI, 2007).

Em 1999, PRETI afirmava que a Austrália era o país que mais desenvolvia programas a distância integrada com as universidades presenciais e relatava a existência de dezenas de programas de EaD neste país, desde aqueles dedicados à educação fundamental até cursos de graduação e pós graduação de excelentes qualidade, tratados com igualdade de condição de credenciamento e suporte orçamentário em relação a educação presencial . Atualmente, segundo TYNAN (2011), a University of New England (UNE) é uma das mais antigas na modalidade EaD, com excelente reputação, promovendo EAD de qualidade por mais de meio século de existência. Esta, atualmente, conta com aproximadamente 75.000 estudantes em território australiano e no exterior, atendendo às necessidades de desenvolvimento profissional em comunidades rurais e remotas.

A Índia possui uma significativa demanda reprimida em educação, tendo em vista sua extensão territorial que é 2,4% da área total mundial, onde país vivem mais de um milhão de pessoas (17% da população mundial). A taxa de analfabetismo estimada em 2001 era de aproximadamente 65%. O fracasso com o uso de formas de ensino convencional e o crescimento acelerado da população pressionou o governo e este, procurando oferecer educação com uma mais eficiente, visando melhorias no acesso a mesma, fundamentou-se na EaD. Em Bangladesh, através de um programa de pós-graduação em educação, o National Institute of Educational Media and Technology, implantou a EaD em 1985, como parte de um programa governamental para a capacitação de professores. No início da década de 1990, esse curso passou a ser mantido pelo Instituto de Educação a Distância de Bangladesh, contando com três mil alunos (NUNES, 2009). Shamsher Ali, Enamul Haque e Rumble (1996) estudaram o caso da Universidade Aberta de Bangladesh (Bangladesh Open University – BOU), fundada em 1992 com a intenção de oferecer cursos formais de níveis superiores e secundários e também



cursos de educação não-formal. A experiência da BOU evidenciou que o uso de tecnologias relativamente baratas não eliminou os problemas relacionados com a dinâmica do programa, pois as dificuldades associadas ao uso das tecnologias computacionais e de telecomunicação eram constantes, com o acesso reduzido dos alunos a essas tecnologias e ambos, alunos e Universidade, não possuíam capital para custear o seu uso (SHAMSHER et al., 1996). LUZZI (2007), relata que doze Universidades Estatais (Open University) e setenta Institutos de Estudo por Correspondência de forma convencional funcionavam na Índia, atendendo a 20 milhões de estudantes, sendo a Indira Gandhi Nacional Open University (IGNOU) considerada uma das maiores universidades abertas do mundo, com uma matrícula acumulada de mais de 1,5 milhões de alunos desde a sua fundação, atendendo também outros 30 países. Na Índia, ela atende 13 % dos alunos do sistema de educação superior. Pode-se citar também outra instituição de ensino indiana, a Dr. B.R. Ambedkar Open University (BRAOU), conhecida como Andhra Pradesh Open University fundada na cidade de Hyderabad, em agosto de 1982, objetivando promover oportunidades de educação superior para todos, com foco especial nas populações pobres, isoladas e mulheres que nunca tiveram acesso a esta educação. Utilizando centros de estudo, implantou-se um programa de ensino nas prisões, visando fornecer aos presos um método alternativo para dar continuidade aos estudos. Sua taxa de matrícula abrangia cerca de 500 mil alunos e mais de 125 mil inscrições anuais, números que tornam esta instituição uma das maiores da Índia. Os cursos de graduação oferecidos são: Artes, Comércio, Ciências, Biblioteconomia, Ciências da Informação e Relações Públicas. Há também cursos de mestrados em Estudos de Desenvolvimento, História, Ciências Econômicas, Administração Pública, Ciências Políticas, Matemática, Administração de Empresas, Biblioteconomia, além de Estudos de Meio Ambiente, Finanças, Marketing, Roteirista para jornal, Alimentação e Nutrição, Computação e outros. Utilizam de EaD, oferecendo seus cursos através do rádio, televisão e computadores. O contato entre professores e alunos ocorre a partir de múltiplos meios, onde a tutoria era realizada através de encontros presenciais ou por mídia, vídeo, áudio e correio.

Em 2007, o Paquistão possuía 114 universidades, das quais 64 eram públicas para suprir a necessidade ensino de uma população de 117 milhões de habitantes, sendo que 33% desta encontrava-se abaixo da linha de pobreza, com taxa de

analfabetismo de 43%. Neste contexto observava-se um número insuficiente de escolas e de professores, poucos registros de matrículas em todos os níveis educacionais, falta de materiais educativos, livros e recursos, além de poucas oportunidades para mulheres tendo em vista a cultura local dominante. Nesta realidade, a EaD há 30 anos atrás já tinha revelado sua importância. A maior universidade do Paquistão, a Allama Iqbal Open University (AIOPU), foi implantada em 1974, embasada na Open University inglesa, em 2007, oferecia 950 cursos a mais de 1,8 milhões alunos matriculados. Nela milhões de paquistaneses puderam cursar seu ensino primário, secundário e universitário, sobretudo a população feminina com o projeto “Women’s Secondary Education Programme”, criado em 1986, oferecendo ensino secundário para mulheres. A AIOPU em 1975 elaborou vários programas de alfabetização voltados para áreas rurais, destacando-se o programa de “Educação Funcional Integrada” (IFE), o “Projeto de “Educação Funcional para Áreas Rurais” (FEFRA) e o “Projeto de Alfabetização Funcional Integrado (IFLP), assim como, a formação de professores utilizando EaD através do Curso de Formação de Professores de Nível Primário (PTOC). Em 2002, foi criada a Universidade Virtual do Paquistão, que se tornou, posteriormente, a segunda do país, utilizando a internet e promovendo a um preço acessível a educação de nível internacional aos estudantes daquele país, visando minimizar a falta da capacidade física das universidades , assim como de recursos humanos (LUZZI, 2007).

No Irã, em 1987, objetivando democratizar as possibilidades de acesso à educação, atender às necessidades vitais para o desenvolvimento do país e conseqüentemente contribuir para a resolução de seus problemas sociais, foi fundada a Payme Noor University, uma instituição estatal com características flexíveis, coordenada pelo Ministério da Ciência, Pesquisa e Tecnologia deste país. Oferecia diversos cursos de graduação, mestrado e doutorado (LUZZI, 2007).

Na Indonésia, desde a sua fundação em 1984, na Universitas Terbuka (UT) matriculou-se mais de um milhão de alunos, graduando-se cerca de 500.000 estudantes. Em 2007, Localizada na cidade de Jacarta, esta instituição com *status* de universidade pública é a única no país que emprega recursos modernos de EaD objetivando oferecer ensino superior a pessoas que não tiveram oportunidade de realizar seus estudos. Quatro universidades ofertavam 28 programas, organizados em 1.200 cursos. Dentre estes, pode-se citar o de Administração Pública,

Administração Empresarial, Economia e Estudos para o Desenvolvimento e Estatística Aplicada. Existiam também projetos de EaD para a formação de professores (LUZZI, 2007).

Visando elevar o número de universidades de EaD, a Coreia do Sul e do Norte, após 1998 utilizaram de três estratégias para reduzir os custos para as instituições que oferecem o ensino virtual: maximização no uso da tecnologia existente, compartilhamento de recursos físicos e humanos e treinamento extensivo de recursos humanos. Objetivando melhorar o acesso à tecnologia de informação, implantou-se ações que resultaram em experiências com tecnologias avançadas como transmissão por satélite, vídeo conferência, internet e intranet, fortificando a EaD nestes países. A korea National Open University (KNOU) através de seus programas visava promover uma educação a nível nacional, colaborando para dissolver as diferenças e desigualdades entre a Coreia do Sul e a Coreia do Norte. Em 2005, mais de 70.000 estudantes, em 17 universidades, frequentavam EaD (JUNG, 2005).

Em relação ao continente africano, os programas educativos a distância ainda apresentam-se incipientes, considerando as limitações de recursos econômicos. Dentre as megauniversidades da África, a University of South Africa (UNISA), comemorou em 2003 seus 130 anos existência. Fundada em 1873, com o nome de University of the Cape of Good Hope. Em 1946 passou a figurar como universidade a distância e sua matriz está localizada em Pretória. Ao longo de sua história, tem priorizado o desenvolvimento da população de baixa renda, a redução da exclusão social e criação de respostas frente as necessidades e desafios impostos pelo mercado global (LUZZI, 2007). Em janeiro de 2004, a UNISA fundiu-se com a África Austral Technikon, incorporando a EaD da Vista University Distance Education Campus (VADEC), constituindo uma nova UNISA. Em 2006, dados revelaram que existiam 226.769 graduandos na modalidade de EaD. Destes, 208.720 eram cidadãos sul-africanos, enquanto que cerca de 14.000 eram de outros países africanos e de outros continentes.. A UNISA possui, atualmente, 300.000 alunos matriculados e agrega Faculdades de Economia Ciências e Gestão, Ciências Humanas, Direito, Ciências, Engenharia e Tecnologia; Agricultura e Ciências do Ambiente (UNISA, 2011).

Preti (1998) afirmava que a Televisão Chinesa Cultural Universitária, desde 1977, oferecia cursos de EaD a mais de dois milhões de estudantes. Potashinik e

Capper (1998), relataram que a China, naquele ano, formava, mais de 100 mil graduados por ano através de EaD, sendo que 92 mil destes das áreas de engenharia e tecnologia. Segundo Luzzi (2007), a EaD na China evoluiu através de três gerações: cursos por correspondência, cursos através de transmissão de rádio/TV (iniciada em 1980) e cursos (e-learning) fundamentados nas tecnologias de informação e internet a partir de 1990. Os cursos por correspondência e por rádio se intensificaram após a revolução comunista de 1949. O governo utilizou esta estratégia para ampliar a educação e diminuir o analfabetismo. Localizada em Pequim e fundada em 1979, a Central chinesa de Rádio e Televisão Universitária (CCRTVU), tem abrangido este extenso país, articulando em rede 44 escolas estaduais, 841 escolas municipais, 1780 estações de trabalho e 13.000 escolas distritais, disponibilizando cerca de 580 cursos nas áreas de agricultura, engenharia, medicina, letras, direito, economia, administração, pedagogia e história. Também neste período foi criada a China Agricultural Broadcast and Television School (CABTS), que oferecia, inicialmente, programas educativos para agricultores em áreas rurais. A CCRTVU, em 2007, oferecia cursos profissionalizantes, alcançando 30 milhões de estudantes, abrangendo o ensino em escolas primárias e secundárias com dois milhões de estudantes, incluindo adultos, com uma equipe acadêmica de 52.000 professores em período integral em rede. Conseguiu, formar mais de 1,6 milhão de pessoas em educação secundária, 62 mil em educação pós-secundária, 278 mil em nível superior, 112 milhões em cursos curtos de tecnologia agrária, dentre outros cursos. Tudo isso através da combinação entre internet, comunicação por satélite, televisão a cabo e televisão em formato digital, facilitando acesso de alunos em áreas rurais afastadas, oferecendo também o material impresso, audiovisual e biblioteca e outros serviços de suporte e internet através da CERNET, ou seja, Rede Nacional Chinesa de Educação e Pesquisa (LUZZI, 2007). Considerando a China, com sua elevada população, sua vasta dimensão territorial, onde mais da metade da população vive em zona urbana, é espantoso o crescimento que a educação a distância teve no país. No ano da criação da CCRTVU, em 1979, 400 mil alunos se matricularam nas universidades em todo o país. Após 1986, com o início das transmissões dos programas educacionais via satélite e com a criação de outras instituições de ensino, a carga horária anual de transmissão em canais exclusivos chegava a nove mil horas. Resultados consideráveis continuam sendo alcançados na China.

Considerando a variação percentual entre os anos de 1999 e 2002, o número de formandos, o número de iniciantes, o número de matriculados e de colaboradores, o crescimento observado é, respectivamente: 62,96%; 192,85%; 203,68% e 20,60%. Esses programas beneficiaram inicialmente a população rural com cursos voltados para a agricultura e professores de escolas primárias e de ensino médio. (MOORE; KEARSKEY, 2010). A Universidade de Tsinghua, considerada uma trinta melhores universidades da China, foi a primeira a ter seu programa de EaD reconhecido pelo governo chinês em 1997. Em 1999 foi inaugurado a Tsinghua Web School. Foi esta universidade que construiu e administra a CERNET, do Ministério de Educação da China, com transmissão que cobre o país inteiro, combinando internet, a rede digital por satélite e rede de transmissão por televisão a cabo. Sua parceria com empresas tem possibilitado aquisição de tecnologia e infra-estrutura e prestação de serviços de treinamento de recursos humanos. Dados estatísticos revelam que no ano de 2002 oferecia 1014 cursos, contava com 25.734 usuários, dentre os quais 2.034 eram professores. Seus principais cursos, inicialmente previstos no projeto foram: Direito Civil e Comercial, ensino através de um tribunal Simulado (Mootcourt); Inglês Oral, através de Prática de “listening” e conversação; Informática, por meio de experimentos on-line; Arte e Design, com software de estúdio de desenho on-line; Teoria e Metodologia do Design, com aulas on-line e atividades interativas. Esta Universidade também fundou a primeira escola de educação contínua, com treinamentos de administradores sênior através de cursos com abordagem nas áreas de Administração Pública, Gerência Empresarial, Gerência Financeira, Gerência em Saúde e do Serviço Público, Propaganda e Mídia, Cultura e Arte, Bens Imobiliários, Indústria Automotiva, Agricultura e outros mais (LUZZI, 2007). O Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (DIANDA), atualmente, reúne 575 centros regionais de ensino universitário pela TV e 1.500 centros locais de educação, os quais, por sua vez, coordenam mais de 30.000 grupos de tutoria espalhados por todo o país. Esse sistema admite anualmente 300.000 alunos e já formou mais 1.500.000 estudantes. Estudos realizados na China demonstraram que aproximadamente 77% dos graduados inseriram no mercado de trabalho nas especialidades em que se formaram pela educação a distância (NUNES, 2010). Estudos mais recentes apontaram a necessidade de um serviço de apoio para o sistema público de EaD moderna da China, o qual também possa abranger o plano estratégico da

Universidade Aberta da China (Open University of China). Desde 2001, o ministério da educação chinês iniciou projetos pilotos visando explorar recursos sociais para fornecer suporte para a EaD realizando conexão com a Open University of China (OUC). Desta forma, estabeleceu-se o primeiro sistema nacional de serviço público de apoio a EAD, atuando nesta área (BING, 2010).

Na realidade japonesa, o sistema de educação superior é bem sucedido, 50% da população caminham da escola secundária para algum curso de graduação, com um número de instituições privadas (76,2%) superior em relação às públicas (23,8%). Tendo em vista o caráter extremamente tradicional e formal da sociedade japonesa, que valoriza a relação professor-aluno, as técnicas que abordam a tecnologia da EaD permeiam fases de implantação e crescimento. Aceitava-se apenas a EaD relacionada a cursos por correspondência apenas e até 1998 proibiu-se a EaD agregada a tecnologia de informação e comunicação nas universidades japonesas. Fato um pouco contraditório, considerando o desenvolvimento tecnológico do país, os seus computadores e telefones celulares com tecnologias conceituadas, liderança mundial, competindo com os Estados Unidos da América. Com a popularização da internet e a viabilização de seu acesso com a banda larga, o governo japonês afrouxou um pouco as regras e validou a EaD como modalidade de ensino, mesclando aulas presenciais e a distância. Na relação à EaD e o treinamento corporativo (capacitação de trabalhadores), presencia-se o desafio para sua expansão, tendo que considerar problemas como o isolamento cultural, falta de profissionais especializados e as maiores ofertas de serviços e de capacitação tecnológica utilizando a língua inglesa, embasados nos Estados Unidos e Austrália, frente a uma pequena parte da população nipônica que fala inglês. Em 2007, o Japão possuía uma única universidade fornecendo cursos de graduação através de EaD: A University of the Air, localizada em Wakata e fundada em 1985. Apresentou em 2002 96.962 estudantes inscritos. Os cursos oferecidos são: Ciências sociais, Ciências Naturais, Línguas Estrangeiras, Saúde e Educação Física, Bem-estar e Sociedade, Desenvolvimento Humano e Educação e Estudos Econômicos e Sociais. Pode-se também destacar o projeto Widely Integrated Distributed Environment, implantado em 1998, sendo um consórcio de pesquisas voltadas para a tecnologia integrado por indústrias, institutos públicos e universidades englobando 700 pesquisadores. Ele é responsável pelo programa School on the Internet (SOI), implantado em

1997, com a meta de prover educação superior e oportunidades a pessoas em todo mundo que tenham interesse em estudar através de tecnologias com pilares na internet, fazendo-se presente na Ásia, a Tailândia, Laos, Mianmar, Indonésia, Malásia, Vietnã, Filipinas, Nepal, Camboja e Mongólia (LUZZI, 2007).

Na Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis que na grande maioria abrangem adultos (90%); em nível superior abrangem cerca de 29% dos cursos (PRETI, 1998). Dentre as “megauniversidades” do continente europeu, o Reino Unido conta com uma das principais instituições de educação a distância do mundo, a Open University UK (UO), na Inglaterra. Criada em 1969, esta instituição é considerada uma das mais tradicionais especializadas em EaD oferecendo cerca de 600 programas de alta qualidade, abrangendo um total de 3 milhões de alunos desde a sua fundação. Conta com mais de 200 mil alunos matriculados por ano, sendo que 65% da sua comunidade acadêmica é composta por estudantes do Reino Unido e 34% por estrangeiros, cuja grande maioria pertence a países da Comunidade Européia. A OU emprega atualmente cerca de 500 profissionais pesquisadores em 25 áreas de estudo, tutorando aproximadamente 1.200 estudantes com seus projetos de pesquisa. Esta universidade oferece cursos nas áreas de Artes, Educação e Estudos da Linguagem, Saúde e Assistência Social, Direito, Matemática, Computação e Tecnologia, Ciência, Ciências Sociais, Negócios e Direito, dentre outras. A Escola de Negócios da UO é a maior fornecedora de Masters of Business Administration (MBAs), ou seja, mestres em administração e negócios, no Reino Unido. Estudos referentes ao perfil dos alunos durante o ano letivo de 2009/2010 revelaram que mais de 70% destes já se encontravam-se inseridos no mercado de trabalho e através de seu curso almejavam adquirir uma melhor qualificação para progredir ou alterar sua carreira. Observou-se que a maioria dos estudantes no ano letivo de 2009/2010 compreendia uma faixa etária entre 25 e 44 anos de idade, sendo 166.936 estudantes da Inglaterra (166.936), 15.744 da Escócia, 8.443 do País de Gales, 4.225 da Irlanda do Norte e 12.127 de outros lugares pertencentes à União Europeia, além de outros países. O alunado feminino abrangia 61% dos graduandos. Observa-se que nesta universidade também é significativa a presença de indivíduos portadores de limitações físicas, os quais não podem frequentar aulas dentro de um campus tradicional. Também evidenciam-se estudantes,

trabalhadores ou residentes no exterior, na prisão, servindo nas forças armadas, cuidando de membros da família (OPEN UNIVERSITY, 2011).

O Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), é um órgão público francês associado ao Ministério da Educação, fundado em 1939, o qual é o único órgão oficial a oferecer alternativas educacionais para diferentes faixas etárias. Este órgão promove a EaD na França e tem como sua proposta pedagógica fundamentada em três pontos: criação de cursos voltados a treinamentos específicos, formulação de programas de treinamento e transferência de habilidades, competências e atitudes profissionais. Oferece cursos da educação infantil ao nível universitário e disponibiliza o seu material de forma on-line desde meados dos anos 1990, Em 2006, os registros pontuaram 350.000 matriculados, dos quais 30.000 eram de fora da França. Destetotal de matriculados,120.000 cursavam o ensino superior abrangendo desde cursos politécnicos até a nível de mestrado (CNED, 2011).

Dentre este número amplo de redes de EaD, existe na Espanha a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), oferecendo cerca de 200 cursos em nível superior. Em 1995 registrou 140 mil estudantes matriculados (PETRI, 1999).

A UNED, foi criada na década de 70 e segundo seus relatórios, atualmente, é a maior universidade espanhola com mais de 160.000 alunos. Além de marcar sua presença em diversos centros de estudo espalhados por toda a Espanha, encontra-se em atividade em vários países do mundo como Brasil, Bélgica, França, Estados Unidos, Alemanha, Japão, Marrocos, México, Suíça, Venezuela, Peru e Argentina. O espanhol como idioma oficial tem proporcionado a esta instituição uma grande expansão, atraindo estudantes de todo mundo. Também são de relevância os programas de mobilidade acadêmica internacional da UNED, que por meio de editais proporciona o intercâmbio dos alunos da instituição com alunos de outras instituições (OLIVEIRA, 2011).

A UNED é um modelo de universidade pública e aberta que tem seus fundamentos inspirados no modelo da Open University da Inglaterra. A sua missão é prover o acesso ao serviço público de educação superior na Espanha por meio de EaD. Nela congregam 1270 funcionários, 1400 professores distribuídos em nove faculdades, duas escolas técnicas e 6.253 professores tutores. Atualmente



tem a maior oferta de cursos virtuais (380) dentro deste país, abrangendo graduação, mestrado e doutorado (LUZZI, 2007).

A União Europeia (UE) tem estimulado projetos na área da EaD. Dentre eles o Programa *eLearning*, que resultou na criação de uma rede europeia de escolas, a *European Schoolnet* - EUN, assim como da Rede de Formação de Professores, a *Thematic Network on Teacher Education In Europe* - *TNTEE*. A *EUN* tem por objetivo o fomento à inovação no ensino e aprendizagem dos seus atores envolvidos. Esta rede é composta por 31 Ministérios da Educação de países da Europa. A *TNTEE* tem como objetivo a formação de professores abordando a perspectiva transnacional e multilíngüe. Este Programa *eLearning* não tem por objetivo criar novos processos ou repetir outras iniciativas. Busca articular diferentes ações entre os países membros da União Europeia e integrar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos sistemas de educação do bloco (UNIÃO EUROPEIA, 2010).

Os países então socialistas do leste europeu, também desenvolveram uma forte política para assegurar a formação dos trabalhadores. Na Rússia, dois milhões e 500 mil estudantes (mais de 40% dos inscritos nas universidades) estudavam a distância antes da ruptura do bloco socialista (PRETII, 1999).

Na Turquia a importância atribuída a educação a distância é tão grande que os alunos que não obtiveram média suficiente (em um exame nacional padronizado) para ter acesso às universidades presenciais, ingressam na Open Education Faculty de Anadolü, vinculada à Anadolü University, uma das maiores de todo mundo. É importante destacar que o ingresso no sistema aberto da Anadolü University não é sinônimo de má qualidade, pelo contrário. Os alunos têm acesso ao material didático via jornais, vídeos, programas de TV e rádio, *internet* e ainda contam com um centro de tutoria, que esclarece as dúvidas dos alunos por meio de telefone, e-mail e fax. Atualmente, a Anadolü University tem 12 faculdades, sendo três à distância. O número de alunos na modalidade EAD é de 1.507.047, vinculados às faculdades de Administração, Economia e Educação Aberta (ANADOLU, 2010). Esta instituição faz parte do grupo de “megauniversidades” do mundo, ou seja, instituições de ensino a distância que atendem a mais de 100.000 alunos (SOUSA, 1996).

Em Cuba a EaD foi criada durante os anos de 1979 e 1980, visando a formação de docentes, em face de uma necessidade concreta: o número

insuficiente de professores para a ampliação da escolaridade do povo, meta da Revolução. Assim, ocorria a contratação de formados que não eram educadores. A estratégia consistia em criar estudo dirigido, preparado na capital, portanto centralizado pelo Estado, para suprir a demanda. Aos poucos, a proposta foi se ampliando para outras áreas e para a população (MICHELLOTTI, 2008). Neste país, a EaD é conhecida como “enseñanza dirigida”, onde a Faculdade de Ensino Dirigido da Universidade de La Havana administra os cursos regulares, oferecidos em todo o país e que conta com o suporte de outras 15 instituições universitárias. Os programas curriculares e a estrutura dos cursos a distância são os mesmos dos cursos presenciais (JUSTINIANI, 1991).

Muitas organizações educacionais virtuais têm surgido recentemente, ou seja, emergentes, fornecem currículos legalizados, às vezes com muito pouco estudo presencial contratando professores apenas para ensinar cursos específicos. Neste caso, a University of Phoenix (UOPX), no Arizona (EUA), chega a ser o exemplo mais bem sucedido de uma universidade dedicada ao ensino virtual, com pouca ou nenhuma presença física em diferentes áreas geográficas. Esta universidade tem sido capaz de atrair muitos estudantes e professores em todo o mundo. A UOPX foi fundada em 1976 por Several John Sperling, professor titular na área de humanas da San Jose State University. Hoje a UOPX é uma empresa privada voltada para o ensino superior com fins lucrativos (AGGARWAL & BENTO, 2002). Esta instituição de ensino superior privada conseguiu captar a atmosfera de transformações social e econômica que ocorreram ainda no final da década de 70 nos Estados Unidos da América e no mundo e seus reflexos nas mudanças educacionais em relação ao ensino voltado para indivíduos adultos, as quais marcariam significativamente as décadas seguintes, considerando os rápidos avanços tecnológicos e científicos ocorridos nas décadas seguintes. Desta forma, a UOPX procurou desenvolver sistemas de ensino e aprendizagem capazes de disponibilizar programas educacionais e serviços voltados para estudantes adultos e trabalhadores que almejassem completar sua formação em concordância com suas necessidades profissionais. É a pioneira nos Estados Unidos da América em relação à flexibilização das ações de ensino, programas e serviços de apoio aos estudantes, estrutura acadêmica e administrativa. Hoje, com cinquenta anos de existência, tornou-se líder em educação superior através de EaD, assim como um forte agente de mudanças educacionais em seu país, tendo em vista suas ações

facilitadores de educação profissional, sempre na busca da inovação em termos pedagógicos (LUZZI, 2007). Visando a flexibilidade, ela oferece programas de graduação e pós-graduação em mais de 200 localidades, bem como on-line na maioria dos países ao redor do mundo. Apresenta uma experiência de 20 anos com educação on-line, obtendo bons resultados de forma semelhante a educação convencional. No presente momento, a UOPX possui oferece programas de graduação e pós-graduação em mais de 200 localidades, abrangendo também outros países. Em maio de 2007, relatórios citam que 311.100 alunos estavam matriculados. Dentre os vários cursos oferecidos, na UOPX existe um departamento intitulado Divisão Militar especializado em ações educativas para militares (UOPX, 2011).

A EaD no Canadá tem seu início em 1889, onde Universidade de Queens (Ontário) que oferecia disciplinas em Artes e Ciências através de correspondência. Com uma população de 32 milhões de habitantes para uma área de quase 10 milhões de quilômetros quadrados (o Brasil tem 8,5 milhões de quilômetros quadrados), o Canadá tem áreas de difícil acesso, principalmente no norte do país. Desse modo, o ensino não presencial foi percebido como uma ferramenta para democratizar o acesso à educação em todo o território. Atualmente, este país, possui o mais alto índice mundial de uso de internet por habitante e conta também com a mais rápida rede de internet do planeta, a Canadian Network (CANET). Todas as escolas possuem acesso à internet, com um computador para cada cinco estudantes. Também as universidades e “colleges” oferecem acesso a computadores nas bibliotecas, laboratórios e redes sem fio para estudantes com laptops, sendo que 90% utilizam a internet para fins educacionais e destes 30% é voltado para EaD. Os cursos presenciais nas escolas, institutos, centros de pesquisas, universidades e “colleges” também utilizam amplamente a Web para acessar informações, promover debates e discussões. A Athabasca University (AU), ganha destaque, pois é exemplo em acolher a ideia da criação de um campus organizado através de redes de telecomunicações desde sua fundação em 1973 (RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO, 2011). Esta universidade tem como missão diminuir ou amenizar as barreiras impostas ao acesso e ao bom êxito nos estudos de nível universitário no Canadá, promovendo oportunidades iguais de educação para todos os cidadãos canadenses, independentemente de sua localização geográfica e do seu currículo acadêmico anterior. Sua popularidade

elevou-se por agregar estudantes portadores de necessidades especiais, pessoas residentes no exterior, órfãos de pai ou mãe, pais solteiros, alunos membros de forças armadas canadenses, atletas, trabalhadores em tempo integral e estudantes de ensino superior que precisam de cursos complementares a sua formação universitária tradicional (LUZZI, 2007). A UA oferece 600 cursos nas áreas de Artes, Negócios, Ciências da Computação e Sistemas de Informação, Administração em Saúde, Recursos Humanos e Relação do Trabalho, Enfermagem, Ciências e mais de 60 programas de graduação e pós-graduação. Esta instituição atende a cerca de 37.000 estudantes por ano em 87 países e desde sua fundação 260.000 estudantes já se formaram (UA, 2011).

Dentre as megauniversidades do continente americano pode-se também citar a mexicana Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, fundada em 1989. A sua comunidade de ensino está entrelaçada por um sistema de redes transmissoras e receptoras ligados por satélites que cobrem todo o continente americano. Esta rede, chamada de RedUV (Rede Universitária Virtual), permite levar ações educativas aos lugares mais remotos do México e América Latina. As transmissões ocorrem por canais satélites, videoconferências e salas de teleconferências (Universidade Virtual del Sistema Tecnológico de Montrey, 2011). Possui duas sedes transmissoras localizadas em Monterrey, mas também conta com cerca de 1.420 sedes receptoras, dentre as quais 1270 se localizam em território mexicano, enquanto que as demais 160 se distribuem por pelo menos dez países da América Latina. Atualmente, é composta por 33 *campi* espalhados por todo México, estendendo sua estrutura ao Canadá, Estados Unidos, Espanha e França e a 8 países da América Latina abrangendo Chile, Peru, Panamá, Equador, Costa Rica, Venezuela, sendo que há um número considerável de centros localizados particularmente na Colômbia (LUZZI, 2007).

A Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey utiliza de redes de aprendizagem e tecnologia de informação avançados, visando contribuir para integração e desenvolvimento das comunidades de língua espanhola. Esta instituição conta com mais de 80 mil estudantes matriculados por ano, os quais estão inseridos em programas acadêmicos que vão desde cursos profissionalizantes até outros de alfabetização para membros de comunidades marginalizadas do México. Os programas de mestrado, educação continuada e capacitação de professores também se destacam e oferecem cursos nas áreas de

Administração de Negócios, Administração Pública e Política Pública, Tecnologia, Engenharia, Inovação, Educação e Ciências Sociais. Em 2010 foram implementados 304 cursos de educação continuada, 223 cursos de mestrados, 77 cursos de licenciatura e 124 programas sociais (Universidade Virtual del Sistema Tecnológico de Montrey, 2011).

Na América Latina, há países tornando a iniciativa de consolidação e institucionalização de programas EaD, como a Universidad Nacional Abierta de Venezuela, a Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica e o Sistema de Educación Abierto y a distancia de Colombia (PRETI, 1999).

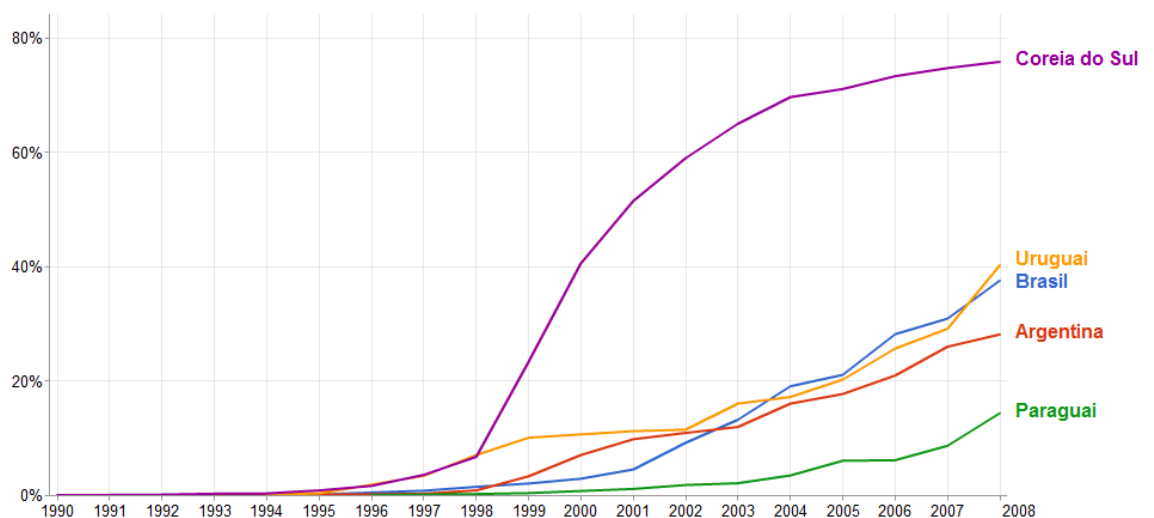
O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) é um dos blocos de maior destaque. Em 1991, a Argentina, o Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram o Tratado de Assunção, vislumbrando a criação do bloco econômico, o qual foi consolidado em 1994 com o Protocolo de Ouro Preto, que estabeleceu a estrutura institucional do bloco, dotando-o de personalidade jurídica internacional. No MERCOSUL, além dos objetivos básicos do bloco (comerciais e econômicos), outros objetivos e protocolos de intenções foram propostos, assinados e incorporados pelos países membros. Um dos protocolos, assinados entre os Ministros da Educação, instituiu o SEM - Setor Educacional do MERCOSUL, por considerarem que “a educação deve acompanhar os processos de integração regional, para enfrentar, como bloco geocultural, os desafios decorrentes da transformação produtiva, dos avanços científico-tecnológicos e da consolidação da democracia” (MERCOSUL, 2011).

A educação desenvolve um importante papel integrando os povos do MERCOSUL. Contudo, sabe-se que existe uma série de problemas que envolvem a educação como questões relacionadas a qualidade do ensino, acessibilidade e outras mais. Como alternativa, emerge o sistema de EaD como meio de integração e desenvolvimento para o MERCOSUL. Atualmente, o principal recurso de difusão da educação a distância é por meio da *internet*. Pode-se observar o acesso da população à internet no gráfico 1. Apesar do rápido aumento no número de usuários entre os anos de 2000 e 2008, o percentual da população com acesso a rede mundial de computadores ainda permanece baixo. Em 2008, registros relatam que no Uruguai, país com melhor alcance neste quesito, apenas 40,2% da população tem acesso a internet; no Brasil, o percentual é de 37,5%; na Argentina é de 28,1% e no Paraguai apenas 14,3%, usuários de *internet* como porcentagem da população. Esta situação torna-se discrepante quando comparada à realidade

da Coréia do Sul, que se destaca na EaD no panorama mundial e 75,8% da sua população com acesso à internet. Este fato pontua a necessidade de desenvolvimentos de programas de inclusão digital pelos países do MERCOSUL visando atender à demanda da população (OLIVEIRA, 2011).

A EaD está presente em todo o MERCOSUL. Considerando os dados da CREAD - The Inter-American Distance Education Consortium (2010), a Argentina tem dezesseis instituições inscritas, o Brasil dez IES cadastradas e o Paraguai tem duas universidades cadastradas.

Gráfico 01 – Usuários de internet em % da população.



Fonte: *The World Bank* (2010)

Destacam-se no contexto da EaD na América Latina a Universidad Católica de La Plata e Universidad Abierta Interamericana (Argentina), a Universidade Aberta do Brasil (Brasil), Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai) e a Universidad de La República (Uruguai). Dentre estas instituições, a Universidade Aberta do Brasil é a única que possui um sistema integrado de universidades públicas brasileiras que visa ofertar cursos de nível superior. Segundo relatório esta contava em 2008 com 115 instituições de ensino superior que ofereciam cursos de graduação a distância e 727.961 estudantes matriculados (UAA, 2010). As demais universidades citadas oferecem cursos na modalidade a distância atendendo às demandas do mercado de trabalho.

A Universidad Abierta Interamericana (UAI) na Argentina, em 2008 contava com 18.822 alunos matriculados e apresentava uma taxa de crescimento de 9,4%, entre os

anos de 1998 e 2008 (ME, 2008). Nesta instituição existe a UAI “on-line”, uma plataforma desenvolvida com base na internet que permite o acesso a uma oferta educacional através de EaD. Seus pilares de aprendizagem se embasam no acesso à informação em diferentes formas de mídia (texto, imagens, vídeo, áudio, multimídia), na interface que permite os processos de gerenciamento de sistema para cada um dos perfis de usuário e na possibilidade de interação, assim como de intercâmbios tecnológicos de comunicação em ambiente virtual. Os cursos oferecidos são Administração e Gestão de Serviços Educacionais, Recursos Humanos, Direito de Consumidores e Usuários, Pedagogia Institucional e outros mais (UAI, 2011).

Os números têm revelado que o Paraguai tem investido em EaD. Em 2007, segundo DGEEC (2010), 63.596 estudantes de nível médio estavam no sistema EaD. A Universidad Autónoma de Asunción é a primeira universidade a ofertar cursos nessa modalidade e possui 5.000 alunos na graduação. Esta teve suas origens na escola de negócios denominada Escola Superior de Administración de Empresas, fundada em 1978, que visava oferecer formação de recursos humanos para gestão de empresas. Em 1991, com advento da abertura política no país, esta instituição foi convertida na atual Universidad Autónoma de Asunción (UAA, 2010).

A *Universidad de La República* (Uruguai) disponibiliza um Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), o qual é utilizado pelos alunos/professores da universidade. Outro projeto que envolve a educação a distância é a *Plataforma de EAD Uruguay Agroalimentario Al Mundo*, que tem como objetivo transferir as experiências e práticas de sucesso no setor agroalimentar do Uruguai por meio do EAD. Desde o início do projeto, em 2007, foram realizados 30 cursos com a participação de mais de 600 pessoas de 15 países latino-americanos (FRIDA, 2010).

O Campus Virtual da Universidad Católica de La Plata (UCALP), na Argentina, fundamenta-se em uma plataforma Web chamada MOODLE, ou seja, Modular Object Oriented Distance Learning Environment (UCALP, 2011).

Na construção da integração regional da América Latina, reconhece-se que as universidades constituem instituições privilegiadas para a instauração da cultura, do respeito à diversidade, concomitante a uma interação compartilhada do saber e da tecnologia. No contexto do MERCOSUL, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) exerce um papel fundamental no desenvolvimento de um projeto integrado com ênfase na EaD, uma vez que busca a integração latino-

americana por meio do conhecimento. A sua localização estratégica, na cidade de Foz do Iguaçu, em terras brasileiras, na fronteira com o Paraguai e Argentina, o seu caráter bilíngüe (português e espanhol), reforçam ainda mais o papel estratégico da IES. (UNILA, 2011).

A UNILA está sendo instituída para promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da região, aspiração histórica que se tornou imperativa nos dias atuais (TRINDADE, 2009).

Oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, apresenta a “interculturalidade” como um dos seus pilares, com abertura para receber alunos e professores de todas as partes da América Latina promovendo diversidades. A UNILA, criada em 2010 pelo governo brasileiro, é universidade federal brasileira, mas apresenta características completamente distintas das demais tradicionais existentes no país. Primeiramente, porque é uma instituição bilíngüe, sendo o português e o espanhol suas línguas oficiais. Outro diferencial é a composição do corpo discente e docente, pois a UNILA oferta metade de suas vagas a alunos latino-americanos e possui em seu quadro docente em igual proporção de latino-americanos (RICOBOM, 2010).

Dentre os cursos da UNILA que utilizam a modalidade EaD, pode-se citar o de graduação em Engenharia Ambiental de Energias Renováveis, com 50 vagas e carga horária de 3600 horas. Outro curso é o de pós-graduação em Energias Renováveis com ênfase em Biogás, o qual é voltado para profissionais de diversas áreas e oferece 50 vagas, 25 para brasileiros e 25 para estudantes de outras nacionalidades, com carga horária de 360 horas (UNILA, 2011).

Observa-se ao longo deste texto, que a EaD expandiu-se mundialmente. Considerando que o contingente das novas gerações a serem educadas aumenta a cada dia, dirigentes públicos e especialistas gestores da educação se vêem diante do desafio de cumprir o seu papel social de preparar os cidadãos para uma vida digna. Assim, nas últimas décadas, de uma forma globalizada, gestores da educação tem indicado a EaD como um fator resolutivo para reduzir as carências de ensino, tornando esta modalidade de ensino motivo de discussão entre educadores, profissionais dos setores corporativo, governamental e educacional. E neste palco de opiniões, atores de vários setores congregam interesses múltiplos que favorecem a difusão da EaD. Estes interesses, com visão mercadológica, de



origem privada ou pública, priorizam ações que vão deste regulamentação, diretrizes, critérios de qualidade e avaliação, dentre outros, os quais delinearão as frentes de trabalho relacionadas a EaD. Não esquecendo que de um lado, observa-se presente fortes interesses econômicos acoplados a decisão governamental favorecendo a oferta de cursos de EaD em massa. Do outro lado, visualiza-se indivíduos carentes de conhecimentos os quais depositam sua esperanças na EaD, buscando, seja na formação inicial ou continuada, uma profissionalização, atualização ou especialização e conseguir posteriormente a inserção no mercado de trabalho e a almejada ascensão social. Exemplos deste contexto são países como a Índia e o Paquistão, ambos apresentam elevados índices de analfabetismo e pobreza e contam com as maiores instituições mundiais de ensino a distância. Aqui não importa o caminho escolhido: presencial ou a distância, o que importa é a maneira como fazer chegar essa educação a população.

Também, exemplos de EaD no mundo corporativo são observados. A educação continuada aqui se torna uma condição para a sobrevivência na concorrência mercadológica. Países como Reino Unido e Estados Unidos da América investiram na EaD visando promover o ensino permanente para suprir com conhecimento e tecnologia a competitividade entre empresas, considerando que o mercado dita fortemente as suas regras, exigindo inovação de técnicas e processos de produção.

Mas, questões relacionadas à qualidade, avaliação, organização, aplicação destes cursos ainda estão presentes. A implantação de programas de EaD precisa ser acompanhada e avaliada de acordo com a análise das características dos projetos propostos e as condições individuais locais, as quais podem apontar diferentes direções e decisões que venham atender as necessidades da clientela em concordância com a realidade local. É importante avaliar os fatores positivo e negativos da adequabilidade da aplicação de modelos virtuais de educação estrangeiros, pois instituições de países menos desenvolvidos tem fundamentado sua ações e projetos em experiências de universidades virtuais bem sucedidas as como é o caso da Open University e University of Phoenix que foram citadas neste estudo. Estes países possuem forte desigualdade social, um grande universo de “excluídos digitais” e até mesmo não incluídos na da educação convencional, onde a EaD torna-se uma proposta de atendimento massivo de estudantes, ou seja, promoção de educação em massa. Na realidade, deveria ocorrer uma somatória de

experiências e esforços proporcionando uma qualidade sustentável de EaD, traçando, assim, caminhos mais precisos para alcançar resultados frutíferos e abrangedores, beneficiando o desenvolvimento social. A implantação de cursos de EaD deve estar atrelada, sempre que possível, com uma política de qualidade e contínua avaliação, procurando proporcionar cursos coerentes com a realidade da clientela local, priorizando ações voltadas para a capacitação de professores e tutores, assim como, para a viabilização de meios efetivos para que a tecnologia de informação e comunicação, através de computadores e acesso a internet, sejam disponibilizada de maneira mais harmônica, sem colaborar para o aumento do número destes excluídos “digitais”.

Em relação a este panorama mundial da EaD, estudado neste capítulo, observa-se mudanças significativas na educação, onde rompe-se o modelo clássico presencial, surgindo um novo paradigma de conceitos e forma de ensinar, ampliando a oferta da educação, incorporando uma população que antes era marginalizada. Por outro lado, é evidente na EaD, a criação de grupos poderosos, verdadeiras empresas educacionais, controlando este mercado.

No Brasil, a EaD está crescendo sob o paradigma de capilarizar o ensino universitário, criando uma Educação Superior mais democrática em comparação com atual, fortalecendo, também, o número de profissionais qualificados a fim de consolidar a posição do Brasil como país emergente e não apenas subdesenvolvido. Os desafios, porém, são ilimitados, envolvendo desde a legislação brasileira até dificuldades relacionadas ao acesso dos indivíduos as tecnologias de informação e comunicação amplamente utilizadas neste mundo digitalizado e que se tornam gradativamente determinantes para o sucesso de um projeto de EaD. No próximo capítulo estaremos abordando a EaD no Brasil, enfocando temas como sua a história e legislação, dados estatísticos e a Universidade Aberta Brasileira (UAB), visando entender como esta encontra-se nestes últimos tempos.

## 4 EAD NO BRASIL

### 4.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.

A EaD no Brasil teve início com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923, pelo antropólogo Edgard Roquete Pinto, sendo sua primeira transmissão em primeiro de maio de 1923. A radiodifusão foi empregada para ampliar o acesso à educação. Posteriormente, tornou-se a Rádio Ministério da Educação e Cultura; depois a Rádio Escola Municipal da Prefeitura do Distrito Federal, permanecendo a denominação Rádio Roquete Pinto. Este foi um marco inicial, mas só partir da década de 60 que se encontram registros, alguns sem avaliação, de programas de EAD. Cria-se na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL), a quem competia coordenar e apoiar a teleducção no Brasil. Este órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), que foi extinta (SARAIVA, 1996).

Os pioneiros em EaD por correspondência no Brasil foram o Instituto Monitor (1939), que ofereceu o primeiro curso por correspondência de radiotécnico, seguido do Instituto Universal Brasileiro (1941), hoje sediado no Rio de Janeiro e São Paulo que apresenta experiência de 60 anos nesta modalidade educativa, abrangendo um número superior a 5 milhões de profissionais formados como técnicos de rádio e TV, costureiras, chaveiros, desenhistas, entre outros. Observa-se na década de 70 a expansão da televisão associada ao firme propósito de estender projetos educacionais aos pontos distantes do país. Surge, fundamentado nos ideais de educação popular em massa, o Movimento de Educação de Base – MEB, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos, através das “escolas radiofônicas”, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Porém, foi extinto após 1964, durante repressão política da ditadura militar (NUNES, 2009).

Registros históricos são falhos quando se trata da trajetória da teleducção no Brasil. Pode-se citar a Marinha com seu ensino por correspondência desde 1939, assim como, o Exército com cursos de preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior e o Centro de Estudos de Pessoal (CEP), que desenvolvem cursos de atualização, utilizando material impresso e multimídia. O programa educativo de ensino por correspondência “Informações Objetivas

Publicações Jurídicas “(IOB), sediado em São Paulo, desenvolve atividades desde década de 70.

Homenageando a deusa grega da sabedoria Minerva e substituindo o extinto MEB, nasce o Projeto Minerva em 1970, através de ações do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura. Este projeto embasava-se no Decreto Presidencial e na Portaria Interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país (Lei 5.692/71), enfatizava a educação de adultos e visava utilizar o rádio para atingir os mesmos onde eles estivessem ajudando-os a desenvolver suas potencialidades, como cidadãos. O rádio, como veículo de comunicação, foi escolhido devido a seu custo baixo para aquisição, assim como sua manutenção e a familiaridade da clientela com o aparelho (UFSC, 2011). O projeto foi transmitido por 1200 emissoras de rádio e 63 emissoras de televisão, em rede nacional, sendo mantido até a década de 1980. Sofreu várias críticas devido ao seu baixo índice de aprovação, já que o projeto visava à preparação para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, tendo a educação o pressuposto da preparação da mão-de-obra (RODRIGUES, 2003). Dentre os principais pontos críticos do Projeto Minerva pode-se citar: currículos extremamente simplificados, falta de preparo das equipes, não cumprimento das horas destinadas à sua programação, não reconhecimento da população do rádio e a TV como meios educativos, conteúdos não adaptados à realidade da população das diferentes regiões do país e número insuficiente de equipes regionais para atender à demanda de solicitações por parte dos alunos (ALONSO, 2010).

O que se observa nestes cursos é a transmissão da informação e a memorização por repetição apenas. As aulas aconteciam através de programas radiofônicos prontos, com conteúdos uniformizados, desconsiderando a cultura local com suas diversidades. Pontua-se aqui que estava ocorrendo uma ditadura militar nesta época. Havia também o uso político do rádio que visava fortalecer a ideologia dominante e reforçar o nacionalismo pregado pela ditadura Militar.

No início dos anos 70 o número de analfabetos no Brasil era um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. A opção governamental foi a adoção das primeiras experiências de educação por satélite. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) foi pioneiro na área de EaD,

criando em 1968, o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto SACI), em caráter experimental, e objetivava estabelecer um sistema nacional de teleeducação com o uso de satélite. O SACI foi implantado no Rio Grande do Norte e constituía-se de duas unidades: uma destinada a alunos das três primeiras séries do ensino fundamental e outra direcionada para o treinamento de professores, utilizando rádio e/ou televisão (FLORENZANO, 2005). Este projeto discutia as vantagens de um satélite de alta potência que alocaria três canais de TV para fins educativos, fato que permitiria atingir escolas em todo o país com programas de rádio e televisão e material impresso, voltados para as quatro primeiras séries do ensino primário e para a habilitação de leigos, com utilização ampla dos meios de comunicação de massa para fins educativos (SARAIVA, 1996).

Na década de 1990, foram criados no Brasil importantes programas de EaD que representaram um marco na produção de programas educativos. Dentre elogios e críticas, devido a descontinuidade ou ineficiência metodológica, técnicas inadequadas que não adaptavam a realidade do país, foram pontos de destaque: “Um salto para o Futuro, Telecurso 2000, TV Escola, Proformação, programas de EaD desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e outros. (SARIIVA, 1996; MAFRA, 1998; PETRI, 1999).

Em 1992 foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância.

Ilustrando a história da EaD no Brasil, a Associação Brasileira de Telecomunicação (TELEBRASIL, 2011) fez o seguinte relato de sua história de 1923 a 1996:

- 1923 - Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
- 1936 - Doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde.
- 1937- Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
- 1959 - Inícios das escolas radiofônicas em Natal (RN).
- 1960 - Início da ação sistematizada do Governo Federal em EAD; contrato entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): expansão do sistema de escolas radiofônicas aos

estados nordestinos, que faz surgir o MEB – Movimento de Educação de Base, sistema de ensino a distância não-formal.

- 1965 - Início dos trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa.
- 1966 a 1974 - Instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul.
- 1967- Criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão, a qual iniciou suas transmissões em 1969. Também foi constituída a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), instituição privada sem fins lucrativos, que promove a educação de adultos através de teleducação por multimeios.
- 1969 - TVE Maranhão/ CEMA – Centro Educativo do Maranhão: programas educativos para a 5ª série, inicialmente em circuito fechado e a partir de 1970 em circuito aberto, também para a 6ª série.
- 1970 - Portaria 408 – emissoras comerciais de rádio e televisão: obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco horas semanais de 30 minutos diários, de segunda-feira a sexta – feira, ou com 75 minutos aos sábados e domingos. É iniciada em cadeia nacional a série de cursos do Projeto Minerva, irradiando os cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela FEPLAM e pela Fundação Padre Anchieta.
- 1971 - Criação da Associação Brasileira de Tele–Educação (ABT), que organizava desde 1969 os Seminários Brasileiros de Teleducação atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional, tornando-se a pioneira em cursos a distância, capacitando os professores através de correspondência.
- 1972 - Criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) que fortaleceu o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED).
- 1973 - Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo o MEC, PRONTEL, CENAFOR e Secretaria de Educação.

- 1973/1974 - Projeto SACI conclusão dos estudos para o Curso Supletivo "João da Silva", sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau; o curso introduziu uma inovação pioneira no mundo, um projeto piloto de tele-didática da TVE, que conquistou o prêmio especial do Júri Internacional do Prêmio Japão.
- 1974 - TVE Ceará começa a gerar tele-aulas; o Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB ) inicia o planejamento de cursos em convênio com a Petrobras para capacitação dos empregados desta empresa e do Projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente.
- 1978 – Lançado o Telecurso de 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos, para preparar o tele-aluno para os exames supletivos.
- 1979 – Criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE )/ MEC. Dando continuidade ao Curso "João da Silva", surge o Projeto Conquista, também como telenovela, para as últimas séries do primeiro grau; começa a utilização dos programas de alfabetização por TV – (MOBRAL), em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos estados do Brasil.
- 1979 a 1983 – É implantado, em caráter experimental, o Pós - Graduação Tutorial à Distância (POSGRAD) pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) – com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país.
- 1981 – FCBTVE mudou sua sigla para FUNTEVE: Coordenação das atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Radio MEC - Rio, da Radio MEC - Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa.
- 1983/1984 - Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul. Início do "Projeto Ipê", da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios.

- 1988 – "Verso e Reverso – Educando o Educador": curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos/ MEC Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete.
- 1991 – O "Projeto Ipê" passa a enfatizar os conteúdos curriculares.
- 1991 – A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de "Um salto para o futuro".
- 1992 – O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Universite du Quebec (Canadá), criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º series do 1º grau, utilizando o EaD. Este curso é iniciado em 1995.
- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Regulamenta a EaD no Brasil.

Segundo Lobo Neto (2003), desde a Lei 5.692/71, o tema do ensino a distância já se fazia presente. O Artigo 25 desta lei propunha a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação para atingir um maior número de alunos, mas apenas nos cursos de função supletiva. Assim, os programas de EaD passaram a funcionar no país precariamente e receberam pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, classificando-os como experimentais.

Outro marco importante, segundo Barreto (1999), foi a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, por iniciativa do MEC, no ano de 1993, que teve por objetivo catalisar, potencializar, ampliar e articular as iniciativas isoladas no seguimento de EaD.

Posteriormente, em 1995, o governo federal criou uma Subsecretaria de EaD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República e em 1996 instituiu a Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação. Entre 1995



e 1996, foram implantados o Programa de Apoio Tecnológico à Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e a TV Escola. Estes programas objetivavam usar tecnologias avançadas para oferecer suporte à educação básica (GIOLO, 2010).

Como se pode notar, no decorrer da década de 90 várias iniciativas governamentais já vinham demonstrando o avanço dessa modalidade de ensino em nível de sistema, mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Em 1994, é criado o Sistema Nacional de Educação a Distância e, logo no ano seguinte, em dezembro de 1995, é implantada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da educação (MEC). Paralelamente, várias universidades iniciaram projetos em educação a distância criando, em alguns casos, coordenações e/ou laboratórios de EAD em sua estrutura.

A EaD brasileira obteve respaldo legal para sua realização através da LDB – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL. MEC, 2007).

Assim, pela primeira vez foi mencionada a intenção de incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância. A EaD ganha visibilidade, passando a ser alternativa regular e regulamentada de ofertar serviços educacionais (ROCHA, 2011).

Analisando esta regulamentação, Lobo (2003), destaca que apesar da LDB trazer algumas determinações sobre a EaD, estas careciam de futuras regulamentações.

São seguintes as determinações presentes na LDB de 1996 ao se referir a EaD: o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância; a EaD desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada; a EaD organiza-se com a abertura e regimes especiais; a EaD será oferecida por instituições credenciadas; caberá à União regulamentar requisitos para a realização de exames, para registros de diplomas de cursos de EaD; caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar a sua implementação; poderá haver cooperação e integração entre diferentes sistemas; a EaD terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão,

concessão de canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o Poder Público, em canais comerciais (BRASIL. MEC, 2007).

A LDB – Lei 9.394, foi um avanço para EaD, pois possibilitou o funcionamento dos cursos a distância de graduação e pós-graduação, assim como, na educação básica, ensino fundamental e médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e educação especial. O Artigo nº 80 da LDB determinava que a EaD no Brasil tivesse uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejassem trabalhar com essa modalidade fosse efetuado pela União. Mas, não afirma qual seria sua regulamentação e concomitantemente, surgem problemas referentes sobre regras de credenciamento e sistema de avaliação de alunos e instituições.

A LDB/96 e as normatizações subsequentes promoveram alterações profundas tanto para as instituições formadoras quanto nos cursos de formação de professores no Brasil. Destaca-se que a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior tornou-se uma tendência e até mesmo uma condição desejável para os quadros docentes. Além desta formação, destacou-se a importância dos programas de educação continuada para professores como fator condicional para a melhoria da qualidade da educação. Assim, o problema da formação em nível superior e a expansão desse nível de ensino converteram-se no foco das políticas após a LDB. No bojo dessa problemática, a EaD torna-se um sistema indicado para acelerar a expansão de vagas no ensino superior e também para a formação dos professores nesse nível de ensino (OLIVEIRA et al., 2011)

Embora a EaD tenha sido incluída na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta alternativa de aprendizagem permanecia apenas enunciada, necessitando de normas que permitissem sua real utilização. Os diferentes instrumentos legais, leis e portarias, que sucederam à LDB, agregaram novos valores à EaD, fortalecendo a sua entrada no contexto de ensino superior brasileiro. A Portaria nº 301, de 07/04/98, foi o importante primeiro passo para a inserção concreta da EaD no sistema educacional brasileiro e estabeleceu as vias e critérios para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação. (LOBO, 2003).

Já o Decreto-Lei 2.494/98 pontuava a possibilidade de flexibilização através da EAD, referindo-se à admissão, horário e duração de cursos. Relata sobre matrículas, avaliações e exames, certificados e diplomas e identifica os níveis de ensino que

poderão se estruturar nessa modalidade. Cita aqueles que ainda necessitam de regulamentação própria e validação dos seus cursos. (BRANCO, 2003).

Observa-se que o público alvo contemplado é formado por jovens e adultos, nos ensinos médios e profissionalizantes, restringindo sua atuação para cursos de graduação e pós-graduação, fato que contribui para que a EAD continue a margem dos processos legítimos educacionais, no que se refere ao nível superior (ROCHA, 2011).

Estes requisitos traduzem a tendência do MEC, naquele momento, de manter a EAD como um sistema paralelo ao sistema presencial, com credenciamento institucional específico, mesmo para universidades já consolidadas. As exigências de credenciamento foram contestadas pelas universidades, com base em sua autonomia e também foram criticadas as exigências de autorização para cursos regulares de graduação, pois, na realidade, as universidades se sentiam obrigadas somente a providenciar o reconhecimento dos cursos os quais que já haviam sido credenciados pelo MEC. Elas não julgavam necessário um credenciamento “especial” para a EAD. Tudo isso causou um forte impacto na institucionalização da EAD no sistema de ensino superior.

A Portaria nº 301/MEC de 1998 estabelece normas sobre os procedimentos de credenciamento de instituições de ensino superior (IES), dispondo sobre as informações que devem apresentar, contemplando não apenas os aspectos pedagógicos como também os relacionados à infra-estrutura. Sistematiza as formas de apresentação dos projetos e a relação das instituições na formação de parcerias e consórcios (LOBO, 2003).

Em virtude da pressão de mercado criada pela iniciativa privada e da falta de esclarecimento sobre a normatização dos cursos de graduação a distância, um mês após o lançamento da última portaria, é homologada a Portaria nº 641, autorizando instituições a oferecer cursos de graduação a distância. Contém também orientações para elaboração de projetos que visam requerer a autorização de abertura dos cursos (ROCHA, 2011).

Por fim, para configurar 1998 como o ano em que o ensino a distância passa a integrar legalmente o contexto educacional brasileiro, é promulgado o Decreto-Lei 2.561. Esse Decreto trata sobre a questão de quem deveria credenciar os cursos de EaD, classificando as instituições de ensino de acordo com sua condição constituinte. Observa-se que este decreto apenas altera a redação dos Artigos 11 e

12 do Decreto-Lei 2.494/98, sem, contudo, modificar seu conteúdo (BRANCO, 2003).

Outro avanço fundamental para a introdução da EaD foi Portaria nº 2.253/MEC, de 18/10/2001, que autorizou as instituições de educação superior a ofertarem, na modalidade a distância, até 20% de carga horária dos seus cursos presenciais. Nesta portaria, o Ministério da Educação demonstra o seu desejo em promover e ampliar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio de tecnologias interativas de ensino-aprendizagem e traz um leque de potencialidade e possibilidades de otimização do tempo presencial de professores e alunos, possibilitando nas instituições a discussão sobre como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender que não necessariamente aquelas que conheciam e aceitavam, ou seja, uma sala de aula tradicional e presencial. (MAIA, 2002).

Mas, por que 20% de carga horária a distância apenas? E não 30% ou 50%? Estas universidades não poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga que equilibrasse o presencial e o virtual, de acordo com cada área do conhecimento e situação específica? Que resposta dar a argumentos para aumentar ou diminuir este percentual? Poderia estar a resposta na idéia de que os 20% contribuiriam para a diminuição de risco e insucesso, ou seja, caso o aluno não conseguisse realizar assiduamente com sucesso o curso a distância, esta pequena porcentagem (20%) na somatória final não comprometeria o curso por inteiro, quando somadas as partes presencial e a distância, favorecendo a conclusão do mesmo pelo aluno.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, contém uma regulamentação embasada na LDB sugerindo a definição de um novo paradigma para a EAD. O PNE indica de maneira objetiva que essa modalidade não poderia ser encarada como uma ação supletiva ou complementar ao sistema de ensino presencial. Cita que as possibilidades de contribuição da EaD são inúmeras quando consideradas a universalização e a democratização, favorecendo mudanças representativas na instituição escolar e o impacto que causa nas concepções tradicionais em matéria de educação (FRAGALE, 2003).

Os Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, que regulamentavam a EaD foram revogados pelo Decreto 5.622, em está em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. Neste decreto, o Ministério da Educação (MEC) estabelece uma

política para garantia de qualidade da EaD, preocupando-se com credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento, avaliação e padrões de qualidade. Dentre seus tópicos, destaca-se: a caracterização de EaD visando direcionar os sistemas de ensino; o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações executadas a distância; a maior explicação de critérios para o credenciamento a serem inseridas no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante; os mecanismos regulatórios para coibir abusos, considerando a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior desvinculada da previsão de condições adequadas; a permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para possibilitar a troca de informações, a supervisão compartilhada, a unificação de normas, a padronização de procedimentos e articulação de agentes, a previsão do atendimento de pessoa com deficiência, a institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a EaD (BRASIL. MEC, 2007).

Neste momento, o mercado da EaD no Brasil já se encontrava sob os cortejos internacionais que pretendiam explorá-lo. O Decreto nº 5622 regulamenta a oferta da EaD brasileira e, em conjunto com a Lei das Parcerias Público-Privadas, consolida a abertura do mercado educacional brasileiro com capital estrangeiro. Este também consolida o sonho da Universidade Aberta Brasileira (OUTRANTO, 2006).

Vale a pena comentar que neste momento, durante o Governo Lula, ocorria uma discussão sobre necessidade de ampliação de vagas nas universidades, assim como, aumento de contratação de professores, pois as universidades públicas brasileiras apresentavam dificuldades que impunham limites a educação presencial. Dirigentes relatavam que mesmo com a possibilidade de ampliação de recursos, não teriam condições de ampliação das vagas de forma maciça em curto e médio prazos. Então, aqui entra a EaD como um caminho viável e necessário, por parte de gestores privados, os quais já possuíam olhares mercadológicos. A educação a distância passa a ser amplamente defendida pelo Ministério da Educação do governo Lula, difundindo fielmente a ideia da necessidade de uma revolução no conceito de universidade, delegando à EaD a solução dos problemas e fortalecendo a implantação da “universidade aberta”, a qual seria uma universidade sem muros e sem campus fisicamente definido, utilizando tecnologia de informação e

comunicação. Abre-se o mercado da EaD às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços e já vinham exercendo pressão para a implantação de seus serviços dentro da área da educação no Brasil.

Em 2006, o Governo Federal através de programas visando à democratização e expansão de acesso ao ensino superior, cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB, oficializada com o Decreto nº 5.800/06.

No quadro 4 é possível melhor visualizar, sucintamente, a evolução da legislação da EaD no Brasil.

Complementando estas informações, as leis, decretos e portarias expostos no quadro 4, referem-se às principais ações normativas que regem as atividades da EaD no Brasil, tanto na esfera pública como na privada.

Segundo Moré (2011), a utilização dessas bases legais para o desenvolvimento e crescimento da EaD é de suma importância, principalmente quando a questão é a formação docente e o acompanhamento do poder público na correta aplicação e destas leis, cuja revisão deve ser conduzida periodicamente visando a proporcionar ambientes propícios ao surgimento de novas políticas de EaD.

Uma análise da seqüência histórica da implantação da EaD no Brasil, evidencia que esta modalidade de educação tem mais de um século de existência neste país. Mas, durante todo esse período, de forma quase que generalizada, a EaD foi entendida e realizada como forma supletiva e secundária de educação, abordando cursos sobretudo, profissionalizantes, onde os meios, tais como, correspondência, rádio e mais tarde, televisão e vídeo (telecursos) procuraram tornar esse tipo de educação mais acessível a todas as pessoas, principalmente aquelas que apresentavam dificuldades em freqüentar as salas de aula convencionais.

**Quadro 4: Principais ações normativas que regem a EaD no Brasil.**

<b>1996</b>	<b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), no art. 80, estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.</b>
<b>2004</b>	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências
<b>2005</b>	□ Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 20.12.2005, regulamenta o art. 80 da LDB/1996, que estabelece as diretrizes e
<b>2006</b>	Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, publicado no DOU de 10 de maio de 2006, e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.
	Decreto nº 5.800, de 08 de Junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.
<b>2007</b>	Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
	Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007, publicado no DOU em 13 de dezembro de 2007, e altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006
<b>2010</b>	Portaria Normativa nº 23, de 01 de dezembro de 2010, que altera dispositivos da Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC.

Fonte: Adaptado de MORÉ (2011).

A EaD no Brasil, aos poucos vai sendo considerada como uma possibilidade de difusão e de democratização da educação de qualidade. Tornando-se, na visão de dirigentes políticos e alguns gestores da área da educação, uma das melhores opções para a inclusão social e para a melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional, uma vez embasada na ideia da limitação do sistema educativo convencional, também denominado de tradicional e de presencial. Mas, quais cursos são oferecidos, quais atores o freqüentam e com qual perfil? Questões como estas estarão descritas conforme dados estatísticos obtidos depois de 2005.

#### 4.2 ASPECTOS REFERENTES À SUA EVOLUÇÃO.

O processo histórico de consolidação de políticas educacionais depende da correlação de forças dos atores envolvidos em cada contexto sociopolítico. Isso determina o significado e abrangência dos programas de EaD. O Brasil, de forma semelhante a quase todos os países pelo mundo, tem tentado construir alternativas que sejam capazes de atender à população e à diversidade do país (ROCHA, 2011).

A EaD brasileira encontra-se com alguns anos de atraso em relação ao panorama mundial, apresentando um cenário atual em construção, sendo recente a legislação que regulamenta o uso da EaD nas instituições de ensino superior no Brasil. Vargas (2004), relata as barreiras que podem surgir em relação à implantação de programas de EaD e assim as classifica (quadro 05).

**Quadro 05 – Barreiras à implantação da educação a distância.**

<b>BARREIRAS</b>	
<b>NIVEL</b>	<b>CATEGORIA</b>
<b>INSTITUCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INFRA-ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.</li> <li>• INFRA-ESTRUTURA INSTITUCIONAL.</li> </ul>
<b>PESSOAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEMOGRÁFICA</li> <li>• MOTIVACIONAIS</li> <li>• TECNOLÓGICAS</li> </ul>

Fonte: VARGAS (2004).

As barreiras institucionais estão associadas diretamente às questões de tomada de decisão e de gestão de recursos, abrangendo a infra-estrutura organizacional ou institucional. Um exemplo da barreira envolvendo a infra-estrutura



organizacional é a falta de apoio dos gestores públicos e de recursos físicos, materiais e humanos. Quando esta barreira se refere a questões de infra-estrutura institucional, pode-se citar como exemplo a presença de sistema tecnológico inadequado e ausência de tutoria responsável na instituição. Já as barreiras de nível pessoal referem-se às características que os indivíduos apresentam, assim como situações ou dificuldades por eles encaradas que alteram a eficácia do esforço instrucional. Podem ser demográficas, motivacionais e tecnológicas. Quando classificadas barreiras pessoais demográficas, evidencia-se a idade, gênero, nível de escolaridade, local de trabalho. Estas características podem influenciar no desempenho do curso a distância. As barreiras pessoais motivacionais são atitudes pessoais que alteram o processo de participação, enquanto que as barreiras tecnológicas são aquelas relacionadas às atitudes e dificuldades dos indivíduos frente ao uso de novas tecnologias da informação e comunicação, as quais também afetam o curso a distância (VARGAS, 2004).

Nunes(1994), já relatava que se podia observar inúmeras experiências brasileiras, governamentais, não governamentais e privadas com a EaD nas últimas décadas, mobilizando grandes contingentes de técnicos e recursos financeiros. Contudo, os seus resultados ainda eram insuficientes para gerar um processo de irreversibilidade na aceitação governamental e social desta mobilidade de educação no Brasil. E que as causas prováveis deste contexto eram: a descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública e o receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação de programas e projetos.

Educadores interessados em EaD e em novas tecnologias de aprendizagem, organizaram-se e fundaram em 1995 a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), sendo bastante atuante até o presente momento.

A ABED é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. Tem-se dedicado a estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas ; incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância; apoiar a "indústria do conhecimento" no país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância das pessoas em relação aos centros urbanos; promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância; fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de

credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância. A ABED inclui instituições, empresas, universidades e pessoas interessadas em discutir e aprofundar conhecimentos em educação a distância (ABED, 2012).

Atualmente, o Ministério da Educação disponibiliza em seu portal informações sobre a EaD, sua legislação específica, credenciamento, abrangendo a graduação e pós-graduação. Ali, o governo brasileiro expõe a sua vontade política com relação à EaD e a Tecnologia de Informática e Comunicação. Basta verificar seu site sobre EaD. Mas, ainda se observam fatores os quais ainda influenciam o desenvolvimento da EaD brasileira. Dentre estes a ausência de incentivos e políticas públicas para o setor, o lento e exigente processo para credenciamentos, a falta de recursos humanos especializados, o desgaste da EAD decorrente de projetos realizados por instituições com pouca idoneidade e, principalmente, a ausência ou excesso de regulamentação, onde para determinadas situações observa-se uma forte rigidez absurda e em outras não.

Em 2002, no início do governo Lula, vários trabalhos procuraram analisar as políticas públicas para a educação superior, vigentes no país. Um tema que atraiu atenção e críticas durante as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) daquele ano relacionava-se à proposta da crescente utilização da EaD neste nível de ensino, principalmente na formação de professores para o ensino básico (SILVA, 2002).

Em relação ao desenvolvimento da EaD no Brasil, observa-se até 2007, uma tardia ou defasada discussão em relação às universidades estrangeiras, possuidoras de maior tradição tanto na educação presencial quanto na EaD. Neste período, o MEC estimulou uma série de mudanças através de marcos legais redefinindo os contornos da modalidade da EAD. No final deste mesmo ano, o MEC junto a Presidência da República criou um decreto determinando a EAD a funcionar como uma modalidade semipresencial nas instituições vinculadas ao sistema federal de ensino. O conjunto dos instrumentos utilizados pelo Governo Federal para tentar “reconceituar” a EaD e induzir um modelo semipresencial para a educação a distância compreendeu: a Portaria MEC n.º 02/07; uma nova redação para um documento intitulado Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, editado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC; formulários a serem utilizados por avaliadores em etapas de Credenciamento e Recredenciamento de instituições para atuar por EaD no ensino superior, e formulários para serem utilizados em etapas de

autorização e de reconhecimento de cursos superiores a distância; a Portaria MEC n.º 40/07; e o Decreto n.º 6.303/2007 (VIANNEY, 2008).

Naquele momento, críticas negativas sobre EaD pontuavam que a mesma não poderia substituir a interação aluno-professor e que esta seria uma estratégia de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio para a mercantilização e privatização do ensino superior(VIANNEY, 2008).

A reforma da Educação do Ensino Superior, durante o governo Lula da Silva, iniciada em 2003, prioriza a reposição do quadro docente das Universidades Federais, ampliação de vagas para estudantes, EaD, autonomia universitária e financiamentos. Segundo relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), considera-se a EaD um caminho viável e necessário, tendo em vista que a ampliação de recursos não elevaria maciçamente o número de vagas em curto e médio prazos. Então, observa-se a defesa da EaD por parte do ME e a sua indiscriminada adoção, como caminho mais viável para a ampliação do número de vagas na educação superior (OTRANTO, 2006).

Visando melhor analisar a questão da EAD faz-se necessário ter uma ideia, a mais clara possível de sua dimensão neste início de século. Este já é o primeiro desafio a ser enfrentado, porque é grande a carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de educação superior, tendo em vista que os cursos de graduação a distância somente constam dos Censos do INEP a partir do ano 2000.

Na tabela 2 verifica-se entre os anos de 2001 e 2006 o crescimento rápido no número de instituições de ensino privadas que oferecem cursos de graduação a distância, superando o montante oferecido às instituições de ensino públicas(SEGENREICH; CASTANHEIRA,2009).

A privatização, em termos de crescimento das IES privadas / particulares, marcou o período 1996 – 2001. Mas, isso se fez sentir mais fortemente, nos meados de 2003, quando ocorre o aumento exagerado da oferta de vagas para a demanda existente, o que gerou uma “bola de neve” de estoque de vagas ociosas no sistema de educação superior. Então, mais uma vez o governo acabou por socorrer estas instituições, de certa forma, através do intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

**Tabela 2 : Evolução do número de IES oferecendo cursos de graduação a distância segundo organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil, 2001 a 2006.**

		PÚBLICA	PRIVADA			
ANO	TOTAL BRASIL	TOTAL UNIVERSIDADES	TOTAL	UNIVERSIDADES	CENTRO UNIVERSITÁRIO	FACULDADES INSTITUTOS
2001	10	09	01	01	-----	-----
2006	75	27	8	22	10	16
%2001/2006 △	650,00	200,00	4700,00	2.100	-----	-----

Fonte: INEP (1999, 2002, 2007).

Como estratégia, o governo estabelece utilizar tais as vagas ociosas para atingir as metas estabelecidas pelo PNE. O PROUNI surge em 2004 como um programa do governo que oferece bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas, envolvendo cursos na modalidade EAD. Em 2005, com a regulamentação da EaD, alguns programas governamentais passaram a se valer da EaD como política pública de expansão da educação superior, dentre os quais se destacam o Projeto UAB e o já citado PROUNI. Considera-se existir uma tendência de ocupação progressiva da EaD no PROUNI, fato que influencia na política de expansão do sistema de educação superior (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

De acordo com os dados do Censo de Educação Superior/2007, 97 instituições ofereceram cursos de graduação a distância, totalizando 19 IES a mais em relação às registradas no ano de 2006. Na tabela 3, observa-se que o número de cursos de graduação a distância aumentou fortemente nos últimos anos. Quando comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos de EaD, representando um aumento de 16,9% no período e aumento de 89,4% no número de vagas oferecidas, totalizando 727.520 vagas a mais ofertadas. O crescimento no número de vagas de EaD deu prosseguimento a um aumento já observado desde 2002. Mas, o número de inscritos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento, registrando uma relação de 0,35 candidatos por vaga. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 78,5% em relação a 2006, representando, então, 7% do total de matrículas no ensino superior (MEC, 2009).

**Tabela 3: Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil - 2002 a 2007.**

ANO	IES	%	CURSOS	%	VAGAS	%	INSCRITOS	%
2002	25		48		24.389		29.702	
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	28,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0

Fonte: MEC/INEP/DEED.

SANCHES (2008) constata que ocorreu uma melhor regulação e expansão rápida da EAD no Brasil, principalmente no ensino superior, com um crescimento médio anual em torno de 20% ao ano, envolvendo cursos de graduação e pós-graduação. A EaD cresceu mais de 200% entre 2004 e 2007. Pela primeira vez, o número de alunos matriculados nos cursos de graduação superou os de cursos de especialização e extensão. Em 2008, os cursos de graduação autorizados pelo MEC totalizavam 430 mil estudantes, enquanto os cursos de especialização e extensão atingiam 390 mil.

Os dados do Censo de Educação Superior de 2008 revelaram que 115 instituições ofereceram EaD, sendo 18 IES a mais em relação às registradas no ano de 2007. Na tabela 4, observa-se o crescimento contínuo no número de cursos de graduação EaD. Comparado ao ano de 2007, foram criados 239 novos cursos, representando um aumento de 58,6%. O número de vagas oferecidas em 2008 elevou-se 10,3%, ou seja, uma oferta de 158.419 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observava desde 2003. Em relação à razão entre inscritos e vagas, enquanto em 2007 foram registrados 0,35 candidatos para cada vaga, no ano seguinte, essa relação foi de 0,41 (MEC, 2009).

Ainda abordando os dados do Censo de Educação Superior de 2008, em comparação ao ano de 2007, o total de ingressantes apresentou um aumento de 42,2% em 2008 (Tabela 5). Quase duplicou o montante de matrículas realizadas em 2008, totalizando 727.961 efetivadas. Esse número de matrículas em cursos a

distância representou 14,3% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais. A quantidade de concluintes em educação a distância também apresentou um forte aumento de 135% em relação ao ano de 2007.

**Tabela 4 : Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil - 2002-2008.**

ANO	IES	%	CURSOS	%	VAGAS	%	INSCRITOS	%
2002	25		48		24.389		29.702	
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	28,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

**Tabela 5: Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância - Brasil - 2002-2008.**

ANO	INGRESSOS	%	MATRÍCULAS	%	CONCLUINTES	%
2002	20.685	–	40.714	–	1.712	–
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	14,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

Com base no déficit de professores no ensino médio e de docentes com formação específica em 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, detectados pelo Censo de Profissionais do Magistério de 2003, a Secretaria de Educação a Distância do MEC promulga o Edital 001/2004, convocando as universidades públicas a oferecerem cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química e Biologia e Matemática. Foram

selecionados oito consórcios, totalizando 39 IES, que ofereceram 19 cursos em todas as regiões do país para atender a 17.585 alunos. Este fato pode justificar o maior pico de crescimento da EaD brasileira em 2003. Para isso estrutura-se uma política pública de expansão de vagas nas instituições públicas. Este processo ocorreu após a avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Básica que apontou a deficiência de qualidade da escolarização brasileira, servindo de base para uma série de ações do Governo Federal. Na busca pela melhoria da Educação Básica, o governo implanta o Programa Pró-Licenciatura, prevendo a criação de cursos EaD de Graduação (Licenciaturas) para formação e qualificação de professores que atuam em sala de aula na rede pública. Posteriormente, este programa é substituído pela proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB), reafirmando a aproximação das universidades públicas da EaD (SEGENREICH & CASTANHEIRA, 2009).

Após 2005, as universidades públicas passam a atuar de forma mais integrada, com a implantação pelo MEC do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, onde ações articuladoras privilegiam a formação de professores em regiões carentes em mais de 550 cidades. Esta universidade não é uma instituição de ensino superior tradicional. Ela congrega articulação envolvendo universidades estaduais, federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS), totalizando 74 entidades, ofertando centenas de cursos superiores a distância, licenciatura, bacharelado, tecnológicos, especialização e extensão. Aqui a EAD transforma-se, finalmente, em política pública, com mais recursos, apoio, ações, o que aumentará significativamente o número de alunos com acesso ao ensino superior, principalmente no médio prazo (MORAN, 2009).

Segundo ALONSO (2010), a UAB colabora promovendo o envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas com a EAD, especialmente na formação de professores, indicando que essa modalidade de ensino tornou-se uma importante estratégia na política educacional do governo federal.

Em relação aos modelos de EaD, os relatórios produzidos pelo MEC, desde o ano de 1998, abordam o credenciamento de instituições de ensino superior que objetivavam ofertar EaD. Estes citam um amplo e variado painel brasileiro de modelos de EaD no Brasil, tanto na esfera pública quanto na esfera privada.

No quadro 6, pode-se observar que não há um modelo padrão ou próprio para a EaD no Brasil, mas são evidenciadas cinco vertentes metodológicas principais. (VIANNEY, 2008).

**Quadro 6 : Modelos de EaD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008).**

<b>MODELO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>
<b>1. Tele-educação via satélite</b>	Geração e transmissão de tele-aulas com recepção em franquias ou tele-salas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CD) ou on-line, via internet.	UNITINS; FTC; UNOPAR; UNIDERP; COC; UNIP; UNINTER; CESUMAR; ESTÁCIO; UNIMEP; UNISA, METODISTA; CLARETIANOS; CESUMAR
<b>2. Pólos de apoio presencial (semipresencial)</b>	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line).	Instituições do consórcio CEDERJ; UFMT; UnB; UFAL; UDESC; UFPR; UFSC; UFSM; UFOP; UDESC; e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação.
<b>3. Universidade Virtual</b>	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e destes entre si com. Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.	Universidades Católicas do PR; MG; DF e RS; UNISUL; FGV; AIEC; UFSC; UNIFESP; UNIS; NEWTON PAIVA; UNIVERSO; UnB; UFF; UNIFESP; UFPE; ANHEMBI; IESBE.
<b>4. Vídeo-educação</b>	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamentos para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e on-line.	ULBRA; Universidade Castelo Branco; UNIASSELVI; IESDE.
<b>5. Unidade Central</b>	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. UnB , UNISUL,

Fonte: VIANNEY, 2008

Em relação a avaliação do perfil sócio-econômico dos alunos de cursos presenciais ou de EaD, pode-se verificar os dados da tabela 6, que se referem aos alunos que realizaram os exames do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2005 e 2006. Nela constam características de diferenciação socioeconômica entre os alunos dos cursos presenciais e dos cursos à distância. Os dados revelam que os alunos a distância são preponderantemente casados, têm filhos, proporção menor de brancos, mais pobres, contribuem em maior proporção para o sustento da família, têm menos acesso à internet em casa e



utilizam mais os recursos da rede no ambiente do trabalho, cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas e possuem pais com menor escolaridade em relação aos alunos dos cursos presenciais (VIANNEY, 2008).

**Tabela 6: Perfil socio-econômico: alunos a distância X alunos do ensino presencial.**

CRITÉRIO / INDICADOR		ALUNO POR EAD (EM %)	ALUNO PRESENCIAL (EM %)
01	Percentual de alunos casados	52	19
02	Alunos com 2 ou mais filhos	44	11
03	Cor da pele branca	49	68
04	Renda familiar de até 3 salários mínimos	43	26
05	Renda familiar acima de 10 salários mínimos	13	25
06	Trabalha e ajuda a sustentar a família	39	19
07	É a principal renda da família	23	07
08	Pai com ensino médio ou superior	18	51
09	Mãe com ensino médio ou superior	24	54
10	Tem acesso à internet	82	92
11	Usa o computador em casa	63	53
12	Usa o computador no trabalho	65	53
13	Estuda mais de 3 horas por semana	53	51
14	Cursou o ensino médio em escola Pública	67	51
15	Cursou o ensino médio em escola Privada	15	33

**Fonte:** VIANNEY, 2008.

Os indicadores do quadro anterior revelam o forte caráter inclusivo da educação superior a distância no país. A simples confrontação entre os perfis socioeconômicos dos alunos da EaD com os alunos do ensino presencial de cursos equivalentes comprova a importância social desempenhada pelas instituições que implantaram cursos superiores a distância no país (VIANNEY, 2008).

Ao observar este perfil dos estudantes de um curso de graduação totalmente a distância, é possível perceber o quanto à universidade pode ser importante aliada na inserção dessas pessoas na sociedade, de forma mais ampla. A maioria dos estudantes que advém das camadas sociais desfavorecidas é preponderantemente acima de 25 anos, casado, com filhos, afro-descendente, contribui para o sustento

da família, e tem pais com menor escolaridade em relação ao estudante de cursos presenciais. Mas, algumas dúvidas permanecem. Considerando as dificuldades socioeconômicas e as diferenças culturais, será que cursos com temáticas já padronizadas, poderiam proporcionar, através da EaD e sua metodologia específica, uma formação compatível com a realidade dos alunos que o cursam? As diferenças existentes colaboram para o menor índice de adesão e conclusão dos cursos? Teriam estes alunos disponibilidade de equipamentos e redes de acesso a tecnologia de informação e comunicação? Ações governamentais referentes a financiamento de computadores ou até mesmo a distribuição dos mesmos gratuitamente, seria um tipo de solução para diminuir os processos de exclusão digital existente?

Os dados do Censo da Educação Superior relativos ao ano de 2009 indicam que mais de 14% do total de alunos na graduação já fazem cursos à distância, e que o mercado de EaD está crescendo em índices muito superiores aos da educação presencial. O Censo indicou também que o crescimento dos cursos de graduação a distância foi de 30% no ano de 2009, cresceu de 649 cursos em 2008 para 844 cursos no ano seguinte. Esse percentual de crescimento é mais que o dobro do percentual de crescimento dos cursos presenciais, que foi de 13% no mesmo período. Em número de matrículas é ainda mais notável o crescimento da EAD na comparação com cursos presenciais na graduação. O número de alunos matriculados em cursos à distância elevou-se em aproximadamente 15% ou seja, de 727.961 para 838.125, contabilizando 110.164 alunos a mais. Por outro lado, o número de matrículas presenciais praticamente estagnou, com um crescimento inferior a 1%, ou seja, de 5.080.056 para 5.115.896, resultando em apenas 35.840 alunos a mais. Portanto, o crescimento em número de matrículas de alunos a distância foi mais que o triplo na comparação com matrículas em cursos presenciais. Atualmente existem 220 universidades, centros universitários e faculdades autorizadas a ministrar cursos de graduação e/ou pós-graduação à distância. (IPAE, 2011).

Neste mesmo censo de 2009, os dados apontam que, em relação à modalidade de ensino, os cursos de EaD aumentaram 30,4% enquanto os presenciais 12,5%. Esse comportamento também é acompanhado pela evolução do número de matrículas nos cursos EaD, as quais, em 2009, atingiram 14,1% de total de matrículas na graduação. Ao comparar a distribuição de número de matrículas

por grau acadêmico, segundo a modalidade de ensino, verifica-se que enquanto 71% dos cursos presenciais são de bacharelado, cerca de 50% dos cursos de EaD são de licenciatura (BRASIL. MEC, 2010).

Observa-se na tabela 7 que quase metade do número de matrículas da educação superior concentra-se nos cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Engenharia. Entre os dez maiores cursos de graduação, os que tiveram maior crescimento, superior a 50%, no período de 2005 a 2009 foram Engenharia, Enfermagem e Administração. No mesmo período, houve um decréscimo de 2% no número de matrículas nos cursos de Letras e um pequeno crescimento nos cursos de Educação Física (4%), Comunicação Social (11%) e Direito (15%). Ao atentar para os dez maiores cursos por modalidade de ensino, observa-se que, na graduação presencial, eles concentram 64,9% do total de matrículas. Para a EaD, apenas os maiores cursos, Pedagogia e Administração, detêm 61,5% do total de matriculados. Ressalta-se também que ocorreu uma expansão das matrículas referentes aos cursos tecnológicos nos últimos anos tanto na modalidade presencial quanto na EaD (BRASIL. MEC, 2010).

No Censo da Educação Superior de 2009 foi introduzida a coleta individualizada de informações por aluno, que permitiu identificá-lo independentemente do(s) curso(s) e instituição (ões) a que está vinculado. Observou-se que na educação superior, quando comparados homens e mulheres, há predominância do sexo feminino, que ingressa aos 21 anos de idade. A forma de ingresso comum acontece por vestibular, na idade de 19 anos. A idade mais frequente para a conclusão do curso ocorre aos 23 anos. Na tabela 8, encontra-se a estatística descritiva para variáveis idades dos alunos, condições de ingressos, matriculados e concluintes, segundo a modalidade de ensino – graduação presencial e a distância. Os alunos da graduação EaD ingressam na educação mais tardiamente do que o da graduação presencial, tendo sua conclusão de curso em média aos 36 anos, enquanto que os alunos da educação presencial concluem aos 28 anos (BRASIL. MEC, 2010).

**TABELA 7: Os dez maiores cursos de graduação em número de matriculados por modalidade de ensino- 2009.**

GRADUAÇÃO : PRESENCIAL E A DISTÂNCIA		
CURSO	MATRÍCULAS	%
<b>TOTAL</b>	5.954.021	100%
<b>1- ADMINISTRAÇÃO</b>	1.102.579	18,5
<b>2- DIREITO</b>	651.730	10,9
<b>3 – PEDAGOGIA</b>	573.898	9,6
<b>4 – ENGENHARIA</b>	420.578	7,1
<b>5- ENFERMAGEM</b>	235.804	4,0
<b>6-CIÊNCIAS CONTÁVEIS</b>	235.274	4,0
<b>7-COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>	221.211	3,7
<b>8- LETRAS</b>	194.990	3,3
<b>9- EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	165.848	2,8
<b>10- CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	152.830	2,6
<b>OUTROS CURSOS</b>	1.999.279	33,6

GRADUAÇÃO : EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		
CURSO	MATRÍCULAS	%
<b>TOTAL</b>	838.125	100%
<b>1-PEDAGOGIA</b>	296.771	34,2
<b>2-ADMINSITRAÇÃO</b>	228.503	17,3
<b>3-SERVIÇO SOCIAL E ORIENTAÇÃO</b>	68.055	8,1
<b>4-LETRAS</b>	49.749	5,9
<b>5-CIÊNCIAS CONTÁVEIS</b>	29.944	3,6
<b>6-MATEMÁTICA</b>	23.774	2,8
<b>7-CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	19.626	2,3
<b>8-HISTÓRIA</b>	18.864	2,0
<b>9-COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>	15.802	1,9
<b>10-CIÊNCIAS AMBIENTAIS E PROTEÇÃO AMBIENTAL</b>	13.091	1,6
<b>OUTROS CURSOS</b>	85.948	10,3

GRADUAÇÃO : PRESENCIAL		
CURSO	MATRÍCULAS	%
<b>TOTAL</b>	5.115.896	100%
<b>1-ADMINISTRAÇÃO</b>	874.078	17,1
<b>2-DIREITO</b>	651.600	12,7
<b>3-ENGENHARIA</b>	419.397	8,2
<b>4-PEDAGOGIA</b>	287.127	5,6
<b>5-ENFERMAGEM</b>	235.281	4,6
<b>6-COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>	205.409	4,0
<b>7-CIÊNCIAS CONTÁVEIS</b>	205.330	4,0
<b>8-EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	163.528	3,2
<b>9-LETRAS</b>	145.241	2,8
<b>10- CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	133.204	2,6
<b>OUTROS CURSOS</b>	1.795.703	35,1

**TABELA 8: Medidas de posição para idade de ingressos, matriculados e concluintes da educação superior – graduação, segundo modalidade de ensino – Brasil – 2009.**

MODALIDADE DE ENSINO		MEDIDAS DE POSIÇÃO						
		MÉDIA	MODA	1º QUARTIL	MEDIANA	3º QUARTIL	FREQUÊNCIA	DESVIO PADRÃO
MATRÍCULA	EAD	34	28	26	32	40	838, 125	9,3
	PRESENCIAL	26	21	21	23	28	5.115.896	7,3
CONCLUINTE	EAD	36	31	29	35	43	132.269	9,2
	PRESENCIAL	28	23	23	25	30	826.928	7,3
INGRESSOS	EAD	32	28	25	30	38	332.469	9,1
	PRESENCIAL	25	19	19	22	28	1.732.613	7,5

**FONTE:** CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR/MEC/INEP/DEED/2010

O perfil do aluno brasileiro de graduação por modalidade de ensino pode ser evidenciado na tabela 9.

Segundo o MEC (2010), ambas as modalidades apresentam em comum a predominância de alunos de sexo feminino onde as mulheres correspondem a 55,1% do número total de matrículas e 58,8% do número total de concluintes para cursos presenciais em 2009. Enquanto que na EaD, neste mesmo ano, 69,2% de matrículas realizadas e 76% dos concluintes são mulheres.

Relatório do MEC (2010), pontuam que em 2009 os alunos da graduação presencial cursam o grau de bacharelado, os da EaD concentram-se nos cursos de licenciatura.

É notório que a mulher está buscando cada vez mais seu espaço no mercado de trabalho. Como na maioria das vezes, possui uma jornada dupla de trabalho e ainda precisa dar atenção à família muitas vezes torna-se difícil se deslocar até o campus; por este motivo optam por esse tipo de ensino que acaba facilitando muito na economia do tempo em sua busca pelo conhecimento. Provavelmente, elas vêm na sala de aula virtual a possibilidade de suprir suas necessidades de aprendizagem sem precisar de se distanciar de sua família.

Em relação ao maior número de alunos do EaD ingressarem nos cursos de licenciatura, pode estar relacionado aos tipo de cursos oferecidos através a EaD e também ao fato da política de educação a distância está concentrada na oferta de cursos voltados para licenciatura visando formação de professores.

**TABELA 9: Perfil do aluno de graduação por modalidade de ensino Brasil - 2009.**

<b>ASPECTO</b>	<b>PRESENCIAL</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>
<b>SEXO</b>	<b>FEMININO</b>	<b>FEMININO</b>
<b>IDADE (MATRICULA)</b>	<b>21</b>	<b>28</b>
<b>IDADE DE INGRESSO</b>	<b>19</b>	<b>28</b>
<b>IDADE (CONCLUINTE)</b>	<b>23</b>	<b>31</b>
<b>FORMA DE INGRESSO</b>	<b>VESTIBULAR</b>	<b>VESTIBULAR</b>
<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>	<b>PRIVADA</b>	<b>PRIVADA</b>
<b>GRAU ACADÊMICO</b>	<b>BACHALERADO</b>	<b>LICENCIATURA</b>

**FONTE:** CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR/MEC/INEP/DEED/2010

Apesar da EaD ainda ser considerada resolutive para ações educacionais específicas como programas para adultos, moradores de áreas geográficas desprovidas, trabalhadores que necessitam de flexibilidade de horários, gradualmente, observa-se a sua importância para a aprendizagem atual de uma sociedade cada vez mais complexa. Enfrentando muitos preconceitos, a EaD tem provado seu valor na modificação de processos insuficientes e caros de ensino (MORAN, 2011).

A expansão da EaD brasileira é visível e crescente, tornando-se complexa tendo em vista a diversidade de campos com modelos diferentes, a rápida evolução das redes, mobilidade tecnológica devido abrangência dos sistemas de comunicação digitais, respondendo a concepções e necessidades distintas.

A EaD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário internacional, alcançando um *status* de alta credibilidade e eficácia em vários contextos. As experiências brasileiras estão distante desta condição e ainda enfrentam resistências em várias instituições e categorias.

Sendo, hoje, a EaD é utilizada para programas de educação continuada, treinamento em serviço, formação supletiva, formação profissional, qualificação docente e especialização acadêmica e programas de pós-graduação envolvendo mestrado e doutorado, principalmente, nas instituições estrangeiras. Ao escolher tais

cursos, estudantes levam em consideração a flexibilidade de horários, economia de tempo e dinheiro. Desejosos em prosseguir seus estudos após conclusão do ensino superior, estes estudantes têm freqüentado programas de especialização, mestrado e doutorado, através de cursos de EaD ofertados por universidades estrangeiras de diversas nacionalidades: espanhola UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), inglesa UK (Open University), norte americana (American World University), francesa CNED (Centre National D'Enseignement à Distance), portuguesa (Universidade Aberta Portuguesa) e argentina ESLA( Escola Superior Latino Americana). Estas universidades, aos poucos vão firmando parcerias com instituições brasileiras de ensino, mudando gradativamente a conceituação mestrado e doutorado virtual. Mas, ainda prorrogam dúvidas a respeito da validade destes títulos obtidos assim como a qualidade dos cursos ofertados.

Em relação as instituições brasileiras, pode-se citar a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), que oferece mais de 30 cursos de pós-graduação através de EaD. Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB) divulgou, abril de 2010, 54 instituições públicas do Brasil aderiram ao programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), sendo um curso semipresencial com oferta nacional, ofertando o título de mestre em matemática, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e integrado por instituições de ensino superior associadas em uma rede nacional no âmbito do Sistema UAB, priorizando a formação de professores das redes públicas de educação básica que atuem na docência na área de matemática. Seria de grande valia, a realização de futuros estudos, abordando dados estatísticos sobre a presença desta nova realidade dos programas de doutorados e mestrados através da EaD.

### **4.3 A UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL.**

A EaD tem se apresentado como uma alternativa para o ensino convencional não só no Brasil, mas em todo mundo. A demanda por conhecimento se intensificou com a economia globalizada e os avanços tecnológicos alcançados.

Na história da Universidade Aberta no Brasil, consideram-se 4 projetos precursores da mesma. Um deles é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Criado em 1996, o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil que visava a formação inicial de professores do

ensino fundamental em exercício na rede pública daquele estado (COSTA, 2007). Esta universidade implantou a Licenciatura Plena em Educação Básica (*1ª à 4ª série do 1º grau*) com parceria entre estado e municípios (BELLONI, 2006). Em 2002, o Projeto Veredas, da Secretaria da Educação de Minas Gerais, reuniu 18 instituições públicas e privadas de ensino superior mineiras para oferecer curso de EaD a 14.000 professores em exercício na rede pública de educação. O Curso de Administração a distância do Banco do Brasil, implantado em 2006, reuniu 25 universidades públicas de 17 estados e do distrito federal, contava em 2007 com 20.000 alunos. E por fim o Consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), formalizado em 2000, foi uma iniciativa entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e entre 4 universidades públicas de seu estado (COSTA, 2007).

O Ministério da Educação (MEC) criou o projeto Universidade Aberta Brasileira (UAB) em 2005, “visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (MEC, 2011). Este projeto, também foi denominado como “Sistema UAB”, começou a ser gestado em 2004, congregando empresas estatais, MEC e Casa Civil da Presidência da República.

Vale a pena ressaltar que a criação da UAB ocorreu em junho de 2006, ao mesmo tempo em que seu projeto piloto do Curso de Administração, do Banco do Brasil, na modalidade a distância iniciava suas atividades. Naquele momento, a articulação para a implementação deste curso nas IES públicas, estava fundamentada no chamado Fórum das Estatais e na possível existência da UAB. Em dezembro de 2005, foi publicado um edital, chamado posteriormente de Edital UAB nº1, seis meses antes da criação oficial do Sistema UAB. Este Curso de Administração causou certa estranheza no meio acadêmico, por ser um curso de Bacharelado em Administração e não um curso de Licenciatura. Outro fato importante, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração EaD, implementado nas universidades participantes, como todo o material pedagógico, foi elaborado de forma padronizada, ou seja, um único projeto, com suas bases conceituais e teóricas e grade curricular. Este projeto implantado em Instituições localizadas desde o Rio Grande do Sul até o Amazonas, tornando-se clara a ideia de que a adoção desta medida objetivava beneficiar a mobilidade entre os funcionários



do Banco do Brasil, patrocinador do projeto piloto juntamente com as instituições de ensino superior participantes, possibilitando a transferência de alunos em todas as universidades brasileiras que ofertavam o curso. Pode-se afirmar que não existia diversidade, seja ela curricular, cultural, teórica ou pedagógica (CARVALHO; PIMENTA, 2010).

O documento de criação do Sistema UAB, através do Decreto nº 5.800, assinado em 8 de junho de 2006, decreta instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no território brasileiro, visando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para as áreas de formação inicial e continuada de professores da educação básica (ABREAD, 2007). Este sistema fomenta a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL. MEC, 2011).

A resolução nº 44 de 29 de dezembro de 2006 define em seu artigo 2º que a UAB está voltada para o desenvolvimento da modalidade de EAD, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Entre 2005 e 2006 o MEC selecionou 74 instituições para a oferta de cursos em 586 pólos dos municípios brasileiros. A UAB torna-se um programa governamental cujo objetivo é ofertar cursos superiores gratuitos e de qualidade utilizando EaD, através de Institutos Públicos de Ensino Superior (IPES) e pólos de apoio presencial localizados em vários municípios brasileiros (GONÇALVES, 2008).

A formação de professores para a educação básica é um desafio brasileiro. Diante dessa preocupação, o governo busca desenvolver programas de incentivo à formação de um corpo docente com qualidade e preparado para atender a grande demanda de estudantes carentes de boa educação. É neste contexto que o governo brasileiro cria e apóia o programa Universidade Aberta do Brasil e os cursos de formação universitária a distância, tais como os cursos de pedagogia e de administração (UAB , 2011).

A UAB, sendo um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária por meio do uso da metodologia da EaD, está aberta a esta população, mas prioriza a formação dos professores que atuam na educação básica, assim como dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL. MEC, 2011).

Em relação à sua estruturação, a UAB apresenta como sustentação tripartite, e o processo de decisão têm apoio nos seguintes fóruns: Fórum Nacional de Coordenadores UAB, Fóruns Regionais de Coordenadores de Pólo e Fóruns de Área de Coordenadores de Curso da UAB (UBA, 2011). Visando a ampliar os cursos a serem oferecidos pela UAB, o governo brasileiro emitiu a Portaria nº 78, de 14 de abril de 2010. Esta institui os fóruns de área do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, contemplando as seguintes áreas: Matemática, Física, Biologia, Química, Letras, Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, Artes, Informática, Teatro, Música, Educação Física, Sociologia, Administração, Especializações (UBA, 2011).

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL. MEC, 2011).

Considerando este sistema como um modelo pronto, a UAB representa determinados grupos que compreendem a EaD como um paradigma hegemônico, no qual é possível efetuar matrículas em grande quantidade, apresentando números surpreendentes no crescimento do Ensino Superior. O discurso é fundamentado em números impactantes de pólos, municípios atendidos, crescimento de matrículas e cursos oferecidos. A qualidade existe como um discurso disciplinador para as IES que não seguirem o padrão de qualidade determinado pelo MEC, incluindo a concordância com o modelo proposto. Não existe um projeto pedagógico, não é apresentada nenhuma fundamentação teórica para justificar as estratégias na

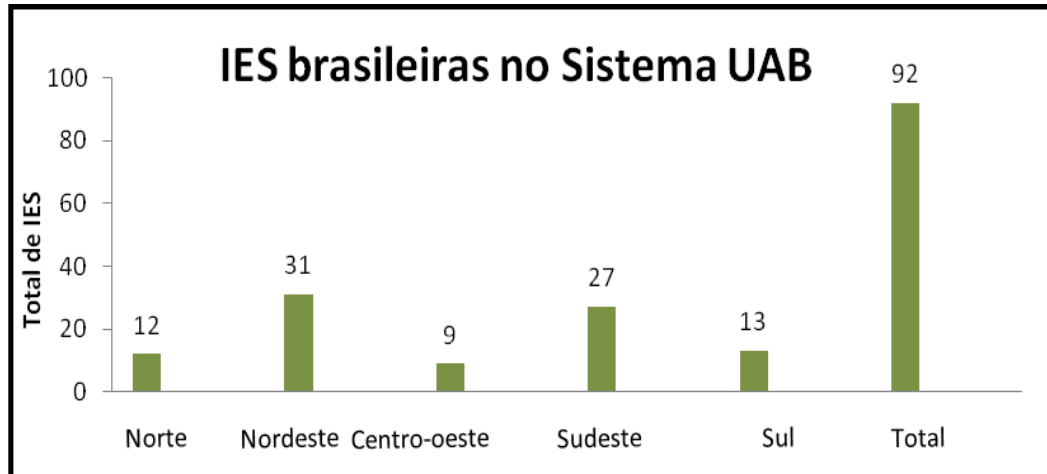
consolidação dos cursos e pólos. Fala-se em “geopolítica” dos pólos e se apresentam diagramas que não traduzem uma política clara de EAD no ensino superior que esteja dissociada do incremento nos números. Pode-se afirmar, diante do discurso governamental oferecido, que o modelo de EAD implementado atualmente, apresenta convergência com a proposta fordista no processo de educação de massas, apesar da roupagem tecnológica com a qual foi revestida (CARVALHO; PIMENTA, 2010).

Difunde-se uma UAB, regada de possibilidades de formação, abrangendo um número elevado de ingressantes, centralizada no uso das novas tecnologias (computador e internet), onde a EaD é apresentada, pelos dirigentes, como a modalidade mais apropriada para incrementar esse tipo de formação, considerada flexível, aberta e democrática. Observa-se que a ideia de EaD tem sido construída, mas é uma questão pouco problematizada quando o tema abrange a UAB , a qualidade de seus cursos e como tem ocorrido sua expansão ultimamente.

Deve-se lembrar que a EaD faz parte de uma política global no campo da formação de professores e figura ao lado de princípios como: formação universitária, a educação e formação continuada, a flexibilização dos processos e lugares de formação, a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências (MAUÉS, 2003). A UAB e seus projetos enquadram-se nesta política global.

O gráfico 2 demonstra a distribuição de IES brasileiras que participam da UAB em relação às regiões do país (CAPES, 2011). Pode-se observar que do total de 92 instituições, na região nordeste encontra-se a maior concentração, totalizando 31 destas, seguida da região Sudeste com 27 instituições.

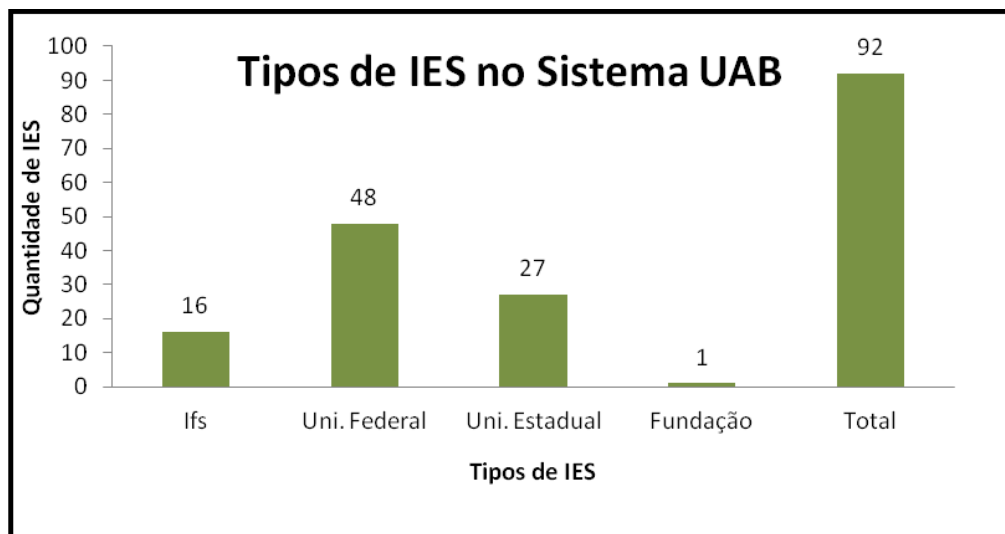
### **Gráfico 2: Instituto de Ensino Superior (IES) brasileira no Sistema UAB**



Fonte: SISUAB (2011)

No gráfico 3, observa-se que dentre estas 92 instituições, há a presença de 16 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), 27 Universidades Estaduais, 48 Universidades Federais e uma Fundação ((CAPES, 2011).

**Gráfico 3: Tipos de IES no Sistema UAB.**



Fonte: SISUAB (2011)

Zuin (2006) afirma que este programa UAB teve como principal objetivo articular e integrar “um sistema nacional de educação superior a distância, sistematizar as ações, programas, projetos, atividades referentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Um dos principais objetivos da criação do Sistema UAB foi expandir a Universidade Pública e Gratuita e, ao mesmo tempo, interiorizar a oferta de cursos e

programas universitários nos Municípios que não possuem a educação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos interessados (ARAÚJO, 2007).

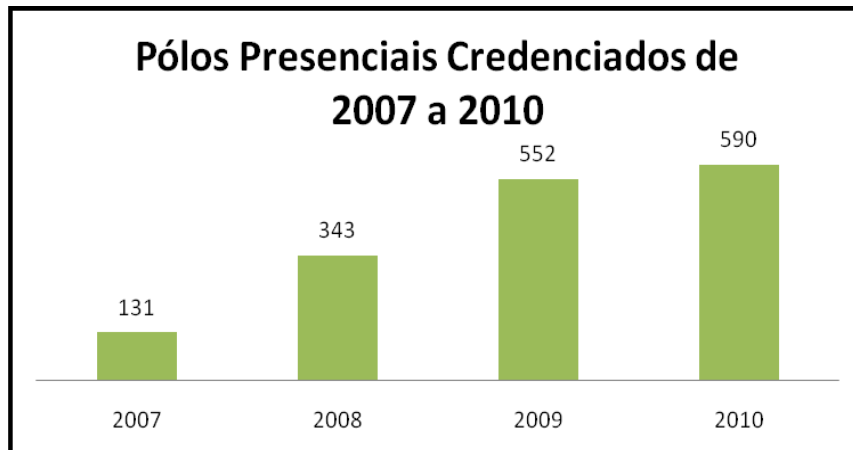
A UAB encontra-se organizada em pólos. Cada pólo é a estrutura física, mantida pelo município e/ou pelo estado, que dispõem de salas de aula e laboratório de informática, onde os alunos participam de encontros e avaliações presenciais. O seu objetivo é proporcionar uma estrutura adequada para o atendimento dos alunos e demais envolvidos com o EaD. Fazem parte desta estrutura: computadores, biblioteca, sala de multimídia, sala de aula; enfim, o necessário para o desenvolvimento dos cursos. (UAB, 2011).

Os pólos recebem recursos provenientes do Sistema UAB, por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as bolsas dos coordenadores e tutores. Os custos com a remuneração dos demais colaboradores e com a estruturação e organização necessárias para manter o funcionamento do pólo, de acordo com as orientações do Sistema UAB são de responsabilidade dos Municípios e Estado, considerados mantenedores do pólo (UAB, 2011).

De acordo COSTA (2009), em relação a distribuição dos pólos da UAB, considerou-se a divisão territorial do IBGE, ou seja, as 527 microrregiões, sendo cada uma desta formada por um conjunto de municípios vizinhos, a partir de identidades econômicas, culturais e geográficas. Inicialmente, a UAB definiu uma base inicial de 880 pólos para a cobertura do território nacional. A sua distribuição foi definida da seguinte forma: um pólo em cada microrregião, abrangendo, assim, 527 pólos, os demais 353 pólos previstos destinaram-se a microrregiões que justificassem a necessidade de mais pólos.

O quantitativo de pólos credenciados para ofertar cursos EaD no período de 2007 a 2010 estão dispostos no gráfico 4.

Gráfico 4: Pólos presenciais credenciados de 2007 a 2010.



Fonte: SISUAB (2011).

Segundo Moré et al. (2011), a oferta dos cursos a distância é realizada essencialmente por intermédio dos Pólos de Apoio Presencial, de responsabilidade dos municípios. Estes necessitam de infra-estrutura física compatível com as características de cada curso, no intuito de serem credenciados os cursos a distância, sendo sua estruturação norteadas pelo SINAES e os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância.

Na tabela 10 pode-se observar o número de cursos e pólos presenciais em todas as regiões do país em 2010, além do número total de matrículas de 2008 a 2010 nos diversos cursos e pólos credenciados (CAPES, 2011). A região nordeste destaca-se com 197 pólos ofertando cerca de 178 cursos, totalizando 92.481 vagas.

**Tabela 10 : Resumo dos pólos, cursos e vagas da UAB (2008 a 2010).**

REGIÃO	Nº DE PÓLOS	Nº DE CURSOS	2008	2009	2010	TOTAIS
CENTRO-OESTE	47	63	1.928	5.463	11.609	19.000
NORDESTE	197	178	9.596	31.296	51.589	92.481
NORTE	79	70	3.507	6.842	10.259	20.608
SUDESTE	157	173	13.750	30.103	50.463	94.316
SUL	110	123	5.955	14.379	27.147	47.481
<b>TOTAL</b>	<b>590</b>	<b>527</b>	<b>34.736</b>	<b>88.083</b>	<b>151.067</b>	<b>273.886</b>

Fonte: CAPES (2011).

Assim sendo, na UAB, o alvo a ser atingido torna-se uma parcela específica da população: aqueles que, na compreensão da atual política de formação, vivem no interior do país, os mais pobres, os trabalhadores excluídos da formação superior pelas universidades públicas brasileiras. Paralelamente, deve-se destacar que é nesses espaços que se encontram as escolas com maiores problemas e onde faltam professores com formação superior (CARVALHO; PIMENTA, 2010). Isso vem em concordância com o número de vagas na região nordeste presente na tabela 10.

Embora o Nordeste seja rico em recursos como o petróleo e o gás natural, produzidos na Bahia, em Sergipe e no Rio Grande do Norte, como as jazidas de granito, pedras preciosas e semipreciosas, ou gesso de Pernambuco, que responde por 95% do total brasileiro, a região é a mais pobre do País: 50,12% da população nordestina têm renda familiar de meio salário mínimo (Silva & Silva 2009).

Os indicadores educacionais do Nordeste são os piores do Brasil, com altas taxa de analfabetismo, envolvendo cerca de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a quase 50% do total de analfabetos do Brasil. As instituições participantes da UAB na região nordestina no atendimento ao programa de EAD são: Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFSE), Centro Federal de Educação de Pernambuco (CEFET-PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Silva & Silva 2009).

Os cursos com maior oferta são os de Letras, Matemática e Sistemas de Informação. Apesar do predomínio de cursos cuja finalidade é a formação de professores, têm-se cursos como Sistemas de Informação e Administração disponibilizando um grande número de vagas. Ocorrem três grupos de oferta de curso; as licenciaturas, com 6083 vagas, cursos tecnológicos na área de turismo, ambiental e computação e Bacharelado em Administração, com 850 vagas (Silva & Silva 2009).

Cabe aqui o questionamento: por que a presença de cursos de administração, numa região os altos índices de analfabetismo carente de professores capacitados

em educação básica? Não seria mais apropriado concentrar forças na qualificação de professores que pudessem colaborar na redução do analfabetismo?

De acordo com a CAPES (2011), existem 47 pólos UAB na Região Centro-Oeste, onde a agroindústria é o setor mais importante da economia local, produzindo soja, sorgo, algodão em pluma e girassol. O Centro-Oeste possui também o maior rebanho bovino do País, principalmente em Mato Grosso do Sul. As maiores reservas de manganês do País estão localizadas no maciço do Urucum, no Pantanal. Na Região Centro-Oeste, as instituições participantes da UAB no atendimento ao programa de EAD são: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso (CEFET-MT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Quase todos os Cursos de Graduação na Região Centro-Oeste visam à formação de professores, com destaque para os cursos de Pedagogia e Artes Visuais. As exceções são o curso de Administração e o de Desenvolvimento de Sistemas para Web (Silva & Silva 2009).

Na Região Norte, a CAPES (2011), registra a existência de 70 pólos da UAB. Mas, em 2007, cerca de 160 municípios estavam dentre aqueles que obtiveram as mais baixas pontuações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os desafios da educação nesta região vão desde a escassez de recursos às grandes distâncias territoriais, tornando o transporte escolar uma das maiores dificuldades, pois, nesta região há alunos que viajam horas de barco para chegar à escola. Ali ainda constam altos índices de analfabetismo e um número significativo de professores sem formação, atuando em diversos níveis da educação básica, fato que contribui para o baixo rendimento do seu sistema escolar. Na Região Norte, as instituições participantes da UAB no atendimento ao programa de EAD são: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Centro de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O curso com maior oferta é o de Pedagogia. Os cursos de Biologia, Física, Matemática, Geografia, Ciências Agrárias e Artes Plásticas, também são voltados para a formação de professores. Os cursos de Química e de Letras, embora tenham a finalidade de formar docentes, são os que oferecem menos vagas (SILVA; SILVA 2009).



Considerando que a atual preocupação com a sustentabilidade e o meio ambiente, promovendo fortes debates, um fato que chama atenção é a ausência de cursos ambientais na Região Norte, assim como na Centro-Oeste, uma vez que ambas possuem com grande extensão territorial de matas verdes, consideradas pulmão do mundo. A UAB, que propõe a interiorização das universidades e o desenvolvimento das populações locais, parece não está atenta a esta questão importante.

Como também demonstra a tabela 10, pode-se observar que há uma concentração de 157 polos UAB na Região Sudeste, que economicamente é a mais desenvolvida e industrializada dentre as economias das cinco regiões brasileiras.

Nestes pólos estão 81 Instituições de ensino superior públicas, com 400 mil estudantes matriculados, 857 privadas com mais de 1 milhão de matrículas. As instituições participantes da UAB são: Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET-ES), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFPO), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Neste contexto, o curso de Pedagogia destaca-se pela quantidade de vagas. No entanto, cerca de metade dos cursos oferecidos não está voltada para a formação de professores. Há cursos de Administração, Engenharia Ambiental, Sistemas de Informação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Pode-se perceber que embora o Curso de Pedagogia ofereça 2026 vagas, dos 11 cursos oferecidos, apenas 5 seguem as diretrizes governamentais no que diz respeito à prioridade da UAB, que seria a formação de professores (SILVA; SILVA 2009).

Ainda na tabela 10, a Região Sul apresenta 110 pólos UAB (CAPES, 2011). As instituições participantes da UAB são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Além dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Filosofia e Ciências Biológicas, há uma oferta expressiva de vagas para cursos que não têm por finalidade a formação de professores como os de Administração,

Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Rural e Ciências Contábeis (SILVA; SILVA 2009).

Outro questionamento aparece aqui. Por que uma concentração elevada de polos UAB nas regiões mais desenvolvidas como Sudeste e Sul? Estas regiões possuem grandes centros metropolitanos, com um elevado número de instituições de ensino superior, públicas e privados. Não deveriam estes pólos, de acordo com os princípios da UAB, estarem distribuídos em regiões cuja precariedades de desenvolvimentos apresentam-se francamente expostas? Concentrando forças na promoção de uma educação de qualidade e com resolução?

A UAB, através dos programas de EaD, tem como proposta levar o ensino a áreas carentes de ensino superior. Mas, esta oferta é suscetível a diferenças culturais e políticas. Embora haja compromisso dos coordenadores de pólo com a gestão do mesmo, estes permanecem dependentes dos seus mantenedores, os quais podem não apresentar o mesmo grau interesse e investimento. Fato é comprovado ao observar as o número de pólos existentes nas diferentes regiões brasileiras com suas peculiaridades e disparidade social e econômica. O acesso à educação, a tecnologias é diferente em cada região.

A UAB, também, dentro de seus discursos enfatiza a ideia de que um maior número de professores com formação em nível superior é um fator decisivo para população obter melhores condições de vida. Estes professores também são seduzidos por promessas relacionadas ao acesso facilitado, a flexibilidade temporal, a inclusão social e digital. Com certeza, a melhor formação de professores tem valor significativo no desenvolvimento de uma população, mas, estes não podem ser responsabilizados pela transformação de situações e pelo progresso. Outros fatores também são necessários para que indivíduos venham desfrutar de melhores condições de vida, como infra-estrutura, organização e possibilidade de trabalho, sistemas de saúde, dentre outros. A formação de professores em nível superior vem auxiliar na estruturação deste processo e não é fator salvador, nem principal que promove a alavanca deste desenvolvimento; não é conseqüentemente, a única via de alcance destas melhores condições de vida.

Em relação a institucionalização da UAB, dois momentos marcaram este processo. Primeiramente, a Lei nº. 11.502 de 11 de julho de 2007 que amplia as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta agência do MEC além de induzir, fomentar e avaliar o sistema de

pós-graduação brasileiro também agregou a atuação na área de formação de profissionais para o magistério da educação básica. Posteriormente à promulgação desta, o MEC publicou o novo regimento interno da nova CAPES, onde duas novas diretorias foram criadas: a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância. Esta última diretoria passou então a atuar em conjunto com a SEED na coordenação nacional da UAB. O segundo passo que valida a consolidação institucional da UAB foi a Portaria nº 318, de abril de 2009, emitida pelo também pelo MEC, que transfere a operacionalização da UAB para a CAPES, passando esta a ser coordenada nacionalmente pela Diretoria de Educação a Distância da mesma. Essa diretoria é composta por 4 Coordenações Gerais (COSTA, 2009).

Segundo Zuin (2006), é notória a importância do aumento do índice de estudantes universitários em um país, sobretudo quando se considera o real significado do processo educacional/formativo universitário e seus desdobramentos na produção do conhecimento tecnológico. Assim, a UAB torna-se um projeto de grande envergadura, pois vai de encontro às pretensões governamentais, como um fator decisivo para o alcance da meta de 30% dos estudantes brasileiros com acesso à formação superior até o ano de 2011 (BRASIL. MEC, 2007). Para isso sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no país; e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (MORÉ et al. , 2011).

Pode-se verificar no gráfico 5 a grande expansão na oferta de cursos EaD/UAB, em 2007 apenas 54 cursos, em 2010 este total passou para 527 cursos ofertados.

**Gráfico 5: Evolução dos cursos ofertados / UAB/ 2007 a 2010.**



Fonte: SISUAB, 2011 / MEC, 2011.

Quanto aos custos, em 2007, especialistas em EaD que atuavam na UAB estimaram o custo de aluno de R\$1800,00 (hum mil e oitocentos reais) por curso. Posteriormente, em 2008 com a estruturação da UAB, intitui-se a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento, visando definir parâmetros de financiamento, gestão de recursos financeiros, aprovação e fiscalização de projetos relacionados a EaD nas instituições públicas de ensino superior relacionadas com UAB (Gonçalves, 2008). Atualmente, as universidades integrantes do sistema Universidade Aberta do Brasil, contam com o financiamento do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE) e da CAPES, do Ministério da Educação, para o custeio das ações da educação à distância, incluindo desde a produção e distribuição do material didático, aquisição de acervo bibliográfico, criação de infra-estrutura dos núcleos de apoio presencial à capacitação de agentes UAB e pagamento das bolsas para os professores, tutores e demais integrantes do sistema.

O Secretário de Educação à Distância Carlos Bielschowsky, em 2010, acreditava que, aumentando a oferta de cursos em EaD, o Brasil estaria cumprindo melhor o papel social, tendo em vista que a maioria dos alunos de EaD vem de classes economicamente desfavorecidas e afirmava suas expectativas futuras de alcançar a projeção de 400 a 500 mil estudantes matriculados na Universidade Aberta do Brasil, distribuídos em 900 pólos nos próximos 4 a 5 anos (RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO, 2011).

Mas, o olhar crítico de Carvalho e Pimenta (2010), conta que estes eixos fundamentais utilizados no nível de governo, visando conduzir a formação e orientar

o que ela deve ser e o que deve priorizar em suas ações. Assim, a UAB se expande não apenas naturalmente, de forma inovadora ou modernizante no campo da formação. Mas, é constituída por um conjunto de discursos e estratégias que tentam movimentar poderes e verdades sobre os professores e sua formação. Com a UAB observa-se o afastamento da formação dos professores das universidades e a sua transferência para os pólos municipais. Ocorre a centralidade no uso do computador e da Internet como uma saída para a transformação e melhoria da formação docente e a massificação descontrolada da oferta de cursos de licenciatura.

Numa visão otimista em relação a UAB, o governo apresenta seus objetivos, metas e política interna. Mas, como está a qualidade, a eficiência e a eficácia na prestação dos seus serviços, a fim de que os objetivos e as metas sejam alcançados? Sabe-se que a garantia de qualidade é uma questão fundamental quando se trata de educação superior e está atrelada a sistemas que garantam padrões de avaliação. Seus projetos, programas e cursos, seja de graduação ou pós-graduação, necessitam de uma avaliação contínua. Assim como também critérios que possam avaliar o compromisso institucional, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infra-estrutura de apoio, equipe acadêmica e administrativa e financiamento. Para assim garantir com seriedade o processo de formação profissional, contemplando a dimensão técnica e científica, para promover para a formação do cidadão e a inserção no mercado do trabalho

Permanece a necessidade elucidar questões referentes a UAB. Como se estruturam seus pólos hoje? Como seus cursos estão impactando no processo de formação dos alunos? Em virtude da complexidade e extensão do tema é interessante que outras pesquisas específicas sejam realizadas, buscando analisar os motivos relacionados aos problemas enfrentados pelos polos, para que seja possível solucioná-los, trazendo assim maior eficiência aos processos da EaD

## **6 REFLETINDO SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EaD**

Nos capítulos anteriores podemos notar a expansão da EaD nas últimas décadas, suas transformações oriundas da globalização, da modernização nas tecnologias de informação e comunicação e das exigências de mercado fomentado a educação continuada. Existe hoje uma instabilidade global do mercado, exigindo flexibilidade, mobilidade e constante requalificação da respectiva força laboral. Neste contexto, gradativamente, pode-se observar um número significativo de profissionais, nas instituições educacionais, desenvolvendo projetos de EaD e que vislumbram a TIC como oportunidade ímpar de suporte e inovação no processo educacional.

Embora a aprendizagem a distância tenha derribado antigos conceitos e ampliado possibilidades de novos rumos e experiências, atualmente, um dos grandes desafios impostos aos educadores é desenvolver um modelo de educação, com constantes adequações às mudanças do mundo contemporâneo, suas relações

humanas e formas de comunicação e aprendizagem dentro do ciberespaço, agregando a cibercultura, vivenciando a sociedade em rede.

Segundo THOMAZ (2010), estamos na “Era da Informação”, onde se destaca a internet, o uso e a aplicação das TICs. O emprego destas tecnologias estabeleceram uma nova configuração de mundo, onde pessoas podem estar potencialmente interligadas entre si e ao “mundo”, produzindo informações, trocando experiência, buscando novos horizontes.

Mas, um simples acesso a uma informação não significa uma ação educativa em si. A EaD é um processo educativo, sistemático e organizado, que ao utilizar TIC, requer processos complexos de comunicação em via dupla, empregando meios ou multimeios para promover a interação entre aluno e tutor. Entretanto, a EaD, suportada pela TIC e seus ambientes de aprendizagem, sofre reflexos do mundo virtual, tecnológico, onde estão presentes o ciberespaço, a cibercultura, a cultura digital, congregando indivíduos, formando uma sociedade em rede nutrida por infinitas informações que repercutem mudanças culturais, comportamentais e sociais. Neste contexto a EaD sofre reflexos positivos e negativos.

Inicialmente, visando uma melhor compreensão, serão pontuadas algumas definições abordando ciberespaço, cibercultura, cultura digital e sociedade em rede.

Levy (1999) já denominava o termo ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

É notório que uma série de acontecimentos marcados pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), pelo aperfeiçoamento da Comunicação Mediada por Computador (CMC), surgimento da rede Internet e do ambiente virtual, ou seja, o chamado de ciberespaço tem alterado significativamente a organização dos sistemas sociais, políticos e econômicos em âmbito mundial.

Quando se fala neste espaço, no qual não há paredes ou limitações estruturais, ocorre um estranhamento. Pois, o ciberespaço promove a “desterritorialização”. Nele circulam informações, ou seja, ele é um espaço de comunicação virtual, que parece não existir e faz oposição ao real, mas, que potencializa o surgimento das comunidades virtuais e agregações eletrônicas, geralmente delineadas em torno de interesses comuns, com traços de identificação, realizando a aproximação e conexão de indivíduos. Neste ambiente ignora-se definitivamente a noção de tempo

e espaço como barreiras (CORRÊA, 2011). Neste ciberespaço trafega, com crescimento progressivo, a modalidade EaD.

A EaD, neste contexto, viabiliza o acesso à educação a todos que estão conectados ao ciberespaço, independente da distância, pois essa contribuição tecnológica trouxe maior autonomia na aprendizagem e formação do aluno (ANJOS; ANDRADE, 2008).

Em relação à cibercultura, Castells (1999), já a pontuava como um conjunto de reflexos oriundos do impacto tecnológico no campo cultural, o qual gera esta nova cultura, onde as relações sociais são estabelecidas através de uma rede de computadores.

O uso crescente de TIC caracteriza esta cultura contemporânea, onde a relação entre a tecnologia e a vida social torna-se cada vez mais presente. Concomitantemente, formas de agregação social inéditas, constituídas espontaneamente no ambiente virtual e com práticas culturais específicas, passam a constituir esta chamada cibercultura (CORRÊA, 2004).

Outro termo, emergente e ainda não muito consolidado, mas que está sendo apropriado por diferentes setores é a chamada “cultura digital”, o qual incorpora as diversas perspectivas relacionadas aos impactos das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade (CARVALHO, 2009). A cultura digital aborda os impactos e resultados proporcionados pelo uso do telefone celular, TV digital e a internet, assim como, as alterações relacionadas ao aumento vertiginoso da quantidade de informação e também o surgimento das comunidades virtuais (CORRÊA, 2004). █

Castells (1999), já citava a internet como meio de comunicação constituindo a forma organizativa de nossas sociedades. Ela passa ser a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores, sendo a rede que liga a maior parte das redes (CASTELLS, 2002). Simultaneamente, a internet utiliza não somente a oralidade ou a escrita, nem puramente artigos, mas, é composta de uma estrutura que agrega ambas as formas de comunicação (MOREIRA, 2005). Ela tem um papel substancial nas mudanças associadas às novas TICs e compõe o corpo do ambiente virtual ou o ciberespaço, lembrando que as TICs, não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos, onde usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa (CASTELLS, 2002).



Quando se relaciona a TIC e a sociedade, é evidente que o envolvimento crescente destas no meio social tem provocado alterações significativas em diversos aspectos, destacando a estruturação de um novo tipo de organização social e originando a sociedade em rede, ou seja, sustentada em redes de computadores (CORRÊA, 2004). Pode-se notar uma significativa mudança ocorrendo na maneira de socializar, oriunda não apenas da internet ou das TIC, mas que se fundamenta na maneira peculiar de ser destas redes de comunicação.

Atualmente, mesmo considerando limitado o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) devido aos custos de aquisição e a necessidade de certas habilidades de manuseio destas tecnologias, as mudanças são tão marcantes e presentes na vida cotidiana, que é impossível ignorar as transformações que elas vêm promovendo em diversos setores da sociedade e em especial na educação (THOMAZ, 2010). O avanço na tecnológica, concentrados nas TICs, possibilitou uma conexão mundial via redes de computadores e promoveu alterações significativas na sociedade, favorecendo a interdependência globalizada dos países. Ideias e pessoas se interligam mundialmente, em um mundo virtual “desterritorizado”. Através da internet, estas redes se fortaleceram, resultando no aparecimento de um novo tipo de organização social, a chamada sociedade em rede. Na dinâmica desta sociedade originam as comunidades virtuais, ou seja, grupos humanos agregados pela identificação de interesses comuns, pela comunhão de sentimentos, unidos por elo de confiança, compromissos, responsabilidades e objetivos comuns. Este avanço da TIC tem contribuindo para a ocorrência de um acelerado processo de mudanças no mundo atual, alterando a forma de administrar o tempo e de espaço na vida social.

A estrutura social desta sociedade em rede é construída em torno de redes de informação, a partir do desenvolvimento de tecnologias microeletrônicas que resultaram no aperfeiçoamento de sistemas computacionais que, por sua vez, estruturaram redes que conectam o mundo, destacando a Internet (CORRÊA, 2004). Ela tem um significativo papel, tornando-se o coração de um novo paradigma sócio-técnico, constituindo a base material de nossas vidas e de nossas formas de relacionamento, de trabalho e de comunicação, processando a virtualidade e transformando-a em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos (CASTELLS, 2003). A internet não modifica o comportamento dos internautas; na verdade, as pessoas se apropriam da Internet e

das suas potencialidades, amplificando a capacidade de se comunicar e de criar. Os comportamentos são amplificados pelos meios tecnológicos, fazendo com que indivíduos localizados em diferentes partes do globo, munidos de equipamentos adequados, possam conectar ideias, crenças, valores, e emoções (CORRÊA, 2004).

O avanço da internet e sua aplicabilidade têm levado as instituições de ensino a se adequarem às novas realidades educacionais e a EaD tem contribuído neste processo (ANJOS; ANDRADE, 2008).

A educação, ao longo dos anos, tem sofrido reflexos resultantes dos avanços da TIC, em especial a EaD, com características positivas e negativas.

No final do século XX, as novas TICs exerceram influência em todo estilo de vida da sociedade, promoveram mudanças na educação, favorecendo o avanço da EaD, possibilitando a interação professor-aluno de forma fácil e rápida. (BRITO, 2003).

Este tipo de educação/aprendizado modificou a relação tradicional na sala de aula. O conceito de autoridade do professor e o seu domínio sobre o processo de ensino transformam em compartilhamento do aprendizado. Surge uma nova interface entre alunos e professores, mediada pelas tecnologias computacionais, como a Internet (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Esta presença significativa do desenvolvimento tecnológico legitima o aproveitamento das TICs na educação, em especial na EaD, Assim o processo de mediação pedagógica através do uso maciço destas novas TICs torna-se um fator influente na construção de novos paradigmas de formação e atuação dos professores (CARVALHO, 2008).

As mudanças contínuas impulsionam uma renovação no perfil dos professores, que visa não só a habilitação dos mesmos para trabalhar e pensar essas novas tecnologias, mas, também, para revisar os paradigmas educacionais estabelecidos até hoje, no intuito de desenvolver uma educação contemporânea, que vise à comunicação, à autonomia, ao trabalho colaborativo e à interação entre alunos e professor (THOMAZ, 2010).

No currículo dos cursos de Pedagogia observa-se a significativa entrada da área de conhecimento das novas tecnologias de informação e comunicação e as diversas mudanças advindas de novos conceitos nas tradicionais disciplinas. As novas formas de construção do conhecimento em rede, em detrimento do conhecimento linear e hierárquico, desembocaram novas necessidades de

mudanças em todo o currículo e das tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem (SALVADOR, 2010).

Na educação e, principalmente, na EAD devido à sua direta relação com as TICs, faz-se necessário que os educadores repensem seus métodos, uma vez que estes passaram a ser multidisciplinares. A produção de conteúdo para estas plataformas de aprendizagem hospedadas na Internet, em ambiente virtual de aprendizagem requer uma nova configuração, novo layout e nova linguagem, que devem ser pensados, projetados e desenvolvidos, embasados nos estudos de web design, usabilidade, navegabilidade e, especialmente, no estudo pedagógico (THOMAZ, 2010).

Estas mudanças prosseguiram e são expressivas, fato que as instituições de ensino não podem ignorar. As TICs transformam, de uma forma espetacular, não só nossas maneiras de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar. Nas escolas, a introdução de tais recursos modificou as relações entre os indivíduos, pois, provocou imensas mudanças nas rotinas de trabalho e estudo (SHITSUKA et al., 2007).

Hoje, as TICs marcam, de forma significativa, presença no cotidiano das pessoas, principalmente, crianças e adolescentes. Os que possuem acesso a equipamentos de TICs, podem vivenciar diariamente esses avanços tecnológicos, através de ferramentas virtuais. Mas, mesmo aqueles que não têm acesso, sonham em viver o mundo tecnológico.

Os educadores, cujo acesso à TICs é possível, empregam a tecnologia na gerência de dados informativos, no processo ensino- aprendizagem entre alunos e professores, na pesquisa ou na busca de informações complementares sobre um determinado assunto a ser abordado.

Quando um texto é acessado através da internet pelo educando, as informações são extraídas, permitindo a interação através de demais janelas presentes na multimídia e uma gama de possibilidades de outras informações são oferecidas ampliando o conhecimento. Mas, a constante vigilância na averiguação quanto à veracidade das informações é importante, assim como, na posterior utilização das mesmas por parte dos usuários da rede (ANJOS; ANDRADE, 2008).

Entretanto, a TIC exige novas habilidades e competências de docentes e discentes. As mudanças culturais na sociedade impostas por estas tecnologias

requisitam que alunos e professores aprendam a trabalhar com o computador e os seus programas educacionais.

Há atualmente diversas ferramentas como: materiais digitalizados, páginas eletrônicas da Internet, cálculos realizados em programas especialmente projetados para este fim, textos corrigidos automaticamente por programas de edição. Cabe aos educadores não esquecer as antigas tecnologias, mas aprender como lidar com as novas (SHITSUKA, 2007).

Estas ferramentas são amplamente utilizadas pela EaD e a transformação da informação em conhecimento, além da aprendizagem dos sistemas de informática, possibilita a capacitação do indivíduo para inserir-se na sociedade de forma eqüitativa (ANJOS & ANDRADE, 2008).

Conforme citado por BRITO (2003), nesta realidade tecnológica, progressivamente, vem ocorrendo a difusão global da EaD, apoiada no baixo custo da internet, na sua popularização e seu diversificado arsenal de ferramentas interativas que beneficiam este processo.

Quando se trata de EaD e projetos voltados para o ensino superior, as TICs podem representar uma revolução na realidade brasileira ao introduzir novos e antigos estudantes no mundo acadêmico, ao dar oportunidade a entrada de novos profissionais sem condições de cursar uma universidade presencial, seja por limitações econômicas, geográficas ou de tempo. CARVALHO (2008) cita que a redução de custos, a localização geográfica e a inclusão tecnológica são questões que favorecem a escolha pela modalidade EaD.

Mas, considerando que as TICs devem ser instrumentos para a construção do conhecimento, o uso efetivo da tecnologia nas escolas, sobretudo nas salas de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem, ainda é um privilegio de alguns docentes e alunos.

Apesar de tantas ferramentas, telefone celular, calculadoras, câmeras digitais, caixas eletrônicos, relógios digitais, TV, DVD, MP3, computador, notebook e uma infinidade de meios tecnológicos que estão à nossa disposição para o bem e para o mal, ainda, em nosso meio, há uma infinidade de analfabetos digitais, pessoas à margem da tecnologia, que vivem na dependência de terceiros quando se precisam utilizar uma destas ferramentas.

Por outro lado, a presença das TIC, nos diferentes contextos educacionais, tem sido cada vez mais difundida e defendida. E a EaD mantém uma íntima relação com os avanços TIC, adaptando suas ações de ensino e aprendizagem na tecnologia.

Entretanto, quando a abordagem é TIC e EaD, existe uma grande expectativa, desenhada por educadores tomados por uma visão otimista, de que as TICs trarão soluções rápidas para a melhoria da qualidade na educação, sobretudo elevando o número de cursos EaD, abrangendo principalmente ensino de graduação e especializações. Uma espécie de fórmula mágica para resolver todos os problemas educacionais, atribuindo a TIC uma "revolução educacional".

Entretanto, sem o uso apropriado e pedagogicamente planejado, as TIC podem não ter efeitos produtivos no processo ensino-aprendizagem e servirão de muito pouco na EaD ou em qualquer processo de aprendizagem. Sua utilização requer novas técnicas, uma nova maneira de conceber o processo educativo – num tempo e espaço assíncronos, o que implica desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem (THOMAZ, 2010).

Vários estudos na área de EaD e TIC, apresentam os aspectos positivos do acesso às tecnologias, pontuando justificativas como a superação de barreiras geográficas, democratização do acesso e flexibilidade de tempo. Porém, se a educação dependesse somente de tecnologias, já teríamos achado as soluções para essa melhoria há muito tempo. As melhorias são dependentes de outras ações como: boas formação de professores, infra-estrutura institucional, políticas educacionais, acessibilidade aos meios e ferramentas tecnológicas, dentre outros.

Considerando este fato, as instituições de ensino precisam permanecer o olhar atento voltado para as TIC e manter a visão aberta para o mundo contemporâneo, somando os reflexos e mudanças tecnológicas, avaliando seus resultados influências, as quais podem ser benéficas ou não.

O uso de novas tecnologias na educação, incluindo a EaD, deve ser implantado de modo estratégico e planejado, através de programas educacionais bem fundamentados, verificando as diferentes condições institucionais existentes ao longo do país, aproveitando as condições favoráveis daquela já capacitadas e disponibilizando recursos para aquelas desprovidas de TIC, visando não cair na condição mecânica e automática, coisa típica da má gestão e metodologia pedagógica inadequada, com visão teórica distanciada da realidade.

Torna-se necessário formular algumas questões em relação a EaD e TIC silenciadas pela adesão ao modismo e à perspectiva do consumo. Para quê? Para quem? Em que termos? Deve-se questionar se um meio tecnológico pode exclusivamente garantir uma educação com qualidade, através de supostas formas inovadoras de rápida aprendizagem.

Atualmente, quando se trata de programas educacionais, a presença da TIC constitui uma condição importante, mas não suficiente, para o encaminhamento das complexas questões educacionais a serem enfrentadas. Não se pode deixar de considerar a questão da exclusão digital. Observa-se uma sociedade, visivelmente dividida em dois pólos: de um lado, os “digitalmente incluídos”, detentores das tecnologias dominantes, e de outro, os “digitalmente excluídos”, indivíduos que não possuem acesso ao então recurso social primário – a informação. Partindo desse pressuposto, a inclusão digital seria um projeto estratégico, com o objetivo de integrar, coordenar e fomentar o desenvolvimento e a disseminação dos recursos

tecnológicos em diferentes setores da sociedade. Na educação, possibilitaria assim melhorias significativas para a população.

Quando se trata de programas de TICs, o que se observa é um progressivo distanciamento entre sociedades ricas e pobres, e não o contrário. Segundo SILVEIRA (2003), as promessas de melhoria da qualidade de vida, aumento da renda e do número de empregos, as quais deveriam ser obtidas através da propagação dos recursos tecnológicos, EaD, não foram alcançadas homogeneamente pelo conjunto da população, cada vez mais apartada entre os chamados “inforicos” e “infopobres”.

Também Aun e Ângelo (2007), pontuam que a defasagem de tempo entre a inclusão digital do indivíduo de maior renda e aquele carente de rendimentos e condições sociais tende a acentuar as diferenças entre eles a cada dia, ampliando o já existente *apartheid digital*.

Além disso, é necessário ponderar nesta minoria conectada, existe uma um número significativo de indivíduos os quais tecnicamente possuem o acesso, mas não sabem como utilizá-lo de forma adequada ligados a uma rede de internet.

Segundo Rondelli (2003), em muitas escolas do país, nas quais, devido à falta de formação dos professores e pela ausência de uma política educacional nesse aspecto, os equipamentos são deixados sem uso, evidenciando mais uma vez, a

importância decisiva da educação formal básica e dos fatores cognitivos a ela associadas para que tenhamos de fato a ocorrência de uma efetiva inclusão digital.

Considerando que a importância das TICs como ferramentas e recursos que interferem no ambiente de aprendizagem, pois, não possibilitam apenas armazenar e transportar informações, mas permitem o acesso a novos conhecimentos e formas de relacionamentos, torna-se importante que a inclusão digital seja transformada em política pública. Onde a questão do acesso as TICs esteja atrelada a fatores cognitivos e qualitativos, os quais venham promover mudanças significativamente importantes nas estruturas sociais. Não dimensionando a questão apenas do ponto de vista quantitativo, favorecendo unicamente uma infra-estrutura básica. Pois a mera disponibilização de computadores não permite solitariamente a capacitação intelectual dos indivíduos.

Assim o processo de inclusão social, por meio da EaD, envolvendo TICs (plataformas digitais), estaria fundamentado nestas políticas públicas, priorizando critérios para uma educação de qualidade, assim como o acesso a estas tecnologias e a metodologia de aprendizagem visando o uso da mesma. Diminuindo assim a grande parte de indivíduos que não recebem informação, devido ausência de equipamentos, ou que a recebem de forma unilateral, excluídos da forma interativa, por não saber interagir com as TICs. Com o desenvolvimento destas ações estimulariam o acesso e a participação de cidadãos em projetos de EaD.

Mas, a EaD ainda tem muito que caminhar para sedimentar suas bases teóricas e metodológicas. E, quando considera-se sua direta relação com a TIC, inovando constantemente suas ferramentas, promovendo novas formas de interação global, relacionamentos e aprendizagem, o processo de construção da EaD torna-se inesgotável.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EAD, POTENCIALIDADES E LIMITES**

Vivemos um momento de profundas transformações. Desde a década de 1970 vivenciamos um período técnico-científico que se distingue dos períodos anteriores da história em virtude da profunda interação da ciência com a técnica. Progressivamente, as instituições de ensino direcionam suas ações para produção do conhecimento visando gerar inovações tecnológicas, atendendo às exigências do mercado. Esta inovação atrelada à tecnologia transforma o conhecimento em um fator de sobrevivência dentro de um mercado competitivo, sendo um recurso estratégico, fundamentado na constante atualização do mesmo.



A busca incessante de novas tecnologias exige a permanente capacitação e atualização de profissionais. Assim o tempo torna-se um elemento crucial, indicador de ganhos, pois, exige-se rapidez na aprendizagem e incorporação deste conhecimento. Isso valida o processo interativo da inovação tecnológica que gera mudanças nas empresas, nas universidades, na sociedade e sua organização.

Na educação estas mudanças são significativas, onde se tem intensificado o uso das tecnologias de informação e comunicação, fato viabilizado pela presença da internet.

Coelho (2008) relata que o mundo ficou “on-line”, as distâncias foram praticamente “pulverizadas”, as barreiras comerciais foram reduzidas entre os países, aproximando os mercados produtores e consumidores, gerando concorrência entre as empresas e competitividade de negócios. A ordem empresarial é inovar constantemente, tornando-se prioritário o investimento em conhecimento e tecnologia para sua sobrevivência em um mercado tão competitivo e dinâmico.

Um dos aspectos positivos da EaD é proporcionar uma maior flexibilidade de horários para as pessoas que trabalham e que não podem frequentar aulas presenciais nos horários convencionais. Neste caso amplia o acesso através de aulas assíncronas ou síncronas em horários alternativos ou através da internet. Apoiada nesta flexibilidade de tempo e espaço, a EaD tem ampliado suas possibilidades e cria raízes mais fortes, firmando-se junto ao mercado de trabalho, através de instituições de ensino e parcerias empresariais, atendendo profissionais, suprimindo suas necessidades de conhecimento, atualização e informações.

A EaD viabiliza uma agregação constante de valores ao processo produtivo e criativo, intensifica pelo o domínio do saber, da educação continuada, atendendo assim as exigências do mercado, adequando as exigências do mundo globalizado que prioriza a inserção de profissionais a sua manutenção no mercado de trabalho.

Outro aspecto positivo. A EaD tem mapeado uma nova realidade, ao utilizar as TICs, tem elevado sua qualidade, assim como ao ofertar e ampliar o acesso a educação continuada, gradativamente, torna-se um forte recurso para estudantes do século XXI. A EaD tem desenvolvido suas ações de ensino embasada nos avanços da TIC. Uma vez presentes os recursos necessários humanos e tecnológicos necessários, o acesso ao ensino é viabilizado atingindo, praticamente, diversos lugares que possuem de tais recursos. Desta forma positiva, ela tem favorecido a

democratização do acesso ao ensino, permitindo que pessoas que vivem isoladas, que habitam espaços geográficos distantes das instituições de ensino, tenham acesso às mesmas, principalmente, quando se trata do ensino superior. Ocorre um processo facilitador onde o acesso é ampliado não apenas aos cursos de graduação assim como aos cursos de pós-graduação.

Mas, a educação dentro de um contexto virtual é muito complexa. A EaD é um processo ainda em construção, onde fatores como a grande desigualdade econômica, a dificuldade de acesso, a motivação das pessoas e a vontade de gestores, influenciam diretamente na sua estruturação e sucesso.

Nos últimos dez anos, multiplicou o número de brasileiros que estudam pela internet visando conquistar um diploma de ensino superior. Em 2001, apenas 5.359 estudantes encontravam-se matriculados na modalidade de cursos a distância. Uma década depois, as matrículas em EaD nos cursos de graduação aumentaram 170 vezes, atingindo 930.179 alunos segundo o Censo da Educação Superior 2010. (BORGES, 2011).

A EaD ainda é oferecida como uma alternativa mais barata que o ensino presencial, acessível para todos, a qual possibilitaria a democratização do ensino. Entretanto, para oferecer uma EaD de qualidade, investimentos diversificados são necessários, os quais abrangem desde recursos tecnológicos, como softwares, simuladores, até recursos humanos, como equipe de arquitetos virtuais e designweb, pedagogos especializados em educação virtual e professores capacitados, são fatores importantes para promover a interatividade entre alunos e tutores, assim como projetos pedagógicos específicos. Todos estes fatores resultam em gastos que encarecem a EaD, exigindo maiores investimentos, elevando custo dos cursos ofertados. O que se observa é que muitas instituições de ensino abriram cursos nessa modalidade com a ideia de que a oferta seria mais barata, de maneira equívoca, pois, a EaD ainda tem seu custo elevado para os alunos, especialmente, aqueles que não recebem boa formação, assim como para a instituição que deseja ofertar cursos com qualidade. Estes custos elevados e constituem um dos aspectos negativos da EaD.

Mas, considerando a possibilidade de utilizar-se da replicação de um bom curso de EaD várias vezes, o qual possibilita uma significativa economia de escala muito positiva para as instituições de ensino, onde o maior giro de matrículas permite operar todo o processo de ensino com margens de contribuição menores,

visualiza-se uma ampliação dos resultados positivos tanto no campo econômico relacionados aos custos e lucros, assim como, nas experiências referentes à sua gestão, professores e demais profissionais envolvidos no processo de construção de cursos de EaD. Esta realidade pode ser observada nas instituições de ensino público, mas é uma evidente realidade nas privadas.

Existem também restrições em relação ao papel do professor e das suas reais responsabilidades dentro do processo de um curso de EaD. Gestores e mantenedores do setor de educação, visando economias de custos, fundamentados na falsa ideia de que fazer EaD é algo simples e barato, pontuam limites e determinam a utilização de recursos mínimos, comprometendo a qualidade da EaD. Segundo Moran (2011), muitos professores contratados não possuem uma formação específica em EaD e recebem uma remuneração insuficiente e trabalham sobrecarregados de atividades e de alunos.

Em relação aos cursos onde se encontra a concentração de maior matrículas em cursos de graduação em EaD, este estudo observou-se que a maior oferta concentra-se nos cursos de graduação em pedagogia, seguido do curso de administração, serviço social e letras. Ao contrário, na graduação presencial observa-se um maior número de matrículas nos cursos de administração, direito, engenharia e pedagogia. Também, BORGES (2011), relata que a maior parte dos cursos oferecidos a distância é de licenciatura (45,8%), seguidos dos bacharelados (28,8%) e dos cursos tecnológicos (25,3%).

Pois bem, a EaD brasileira teve, inicialmente, o seu perfil traçado junto aos cursos de ensino técnico, à formação rápida de trabalhadores, ao ensino supletivo, caracterizando uma segunda oportunidade ou vetor facilitador de ensino para quem mora distante dos centros de educação superior. Por anos, delegou-se a EaD à responsabilidade de democratizar o acesso a educação no Brasil, como se esta fosse uma fórmula mágica solucionadora dos problemas educacionais do país. Atualmente, a EaD brasileira, dentro das instituições universitárias, volta seu enfoque para capacitação de profissionais visando um mercado competitivo, assim como para a formação de professores visando a melhoria do ensino. Dentro desta proposta, alguns programas e estratégias deram certo e tentam superar suas dificuldades. A EaD no Brasil tem pouco tempo dentro do ensino superior, pouco mais de uma década. Com a utilização dos avanços tecnológicos, ela tem expandido suas ações educativas. Mas, a EaD ainda é marginalizada nas instituições ensino

superior, as quais possuem tradição no ensino presencial e contrastante inexperiência nesta modalidade de ensino. Estas dedicam suas ações valorizando mais o ensino presencial e reservam os cursos a distância para atender, geralmente, a um público cujo poder aquisitivo é menor. Acreditam que EaD é barata, que possibilita a redução de custos tanto para instituições e alunos, assim como também viabiliza a democratização do ensino, principalmente, o de nível superior. Desta forma, pode-se observar nesta modalidade de ensino um maior número de alunos pobres matriculados, que residem distantes destas instituições, que não fizeram a graduação no tempo devido. Estes alunos, na grande maioria, possuem dificuldades que vão destes problemas compreensão e redação de textos, poucas habilidades com equipamentos como computadores, ausência de recursos tecnológicos que possibilitem o acesso, dentre outras. Outro problema é que muitos alunos não estão preparados para gerenciar suas atividades em tempos flexíveis, sem supervisão direta, tendo em vista o costume de ter professores como apoio visível, acatando suas ordens e executando suas tarefas. Paralelamente, durante os cursos de EaD, professores também tem dificuldades para se adaptar à modalidade, pois a EaD requer muito mais além de reproduzir as técnicas prontas e praticadas no ensino presencial. Ela exige habilidades dos professores relacionadas à competência de gerenciar fóruns, atividades digitais, ações proativas dentro de uma sala de aula permanentemente silenciosa e solitária. Também, um número elevado de alunos se origina de escolas pouco exigentes, com recursos insuficientes, nas quais não desenvolveram autonomia intelectual nem digital. Então, os ambientes virtuais silenciosos, cheios de materiais e ferramentas, os deixam confusos e inseguros, tornando o processo de aprendizagem pouco estimulante e agradável, comprometendo seu rendimento e favorecendo a desistência do curso, Tais fatos prejudicam o sucesso dos cursos de EaD e favorecem a sua pontuação negativa.

Outro aspecto negativo da EaD, o isolamento dos alunos, favorecendo a baixa agregação de valores que são adquiridos durante a vivência escolar, os quais resultam das experiências pessoais dos alunos ou da convivência em grupo. Estes valores fazem parte da construção do currículo oculto, que é a somatória de atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na

escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MOREIRA et al., 2007).

Considerando que uma das principais razões de freqüentar uma universidade ou a escola é a social, onde os alunos podem encontrar pessoas, fazer amigos, sentir pertencentes a um grupo, o isolamento pode influenciar de maneira negativa na formação do indivíduo.

O currículo oculto é construído fundamentado nas experiências importantes que influenciam diretamente nesta formação. A maioria dos cursos de EAD não consegue recriar o ambiente de grupo e estabelecer vínculos. Os alunos cumprem suas tarefas rapidamente e por sua vez, os orientadores ou tutores também estão cheios de atividades repetitivas, realizando os acompanhamentos e avaliações, coordenando uma grande quantidade de alunos em condições estruturais precárias. Isso tudo engessa a possibilidade de convivência e troca de experiências.

Outro aspecto negativo é a evidente dependência da tecnologia, atrelando o sucesso da EaD aos recursos tecnológicos. No Brasil, são precários os investimentos que possibilitam a tecnologia adentrar nas escolas, bibliotecas e sala de aula, para garantir qualidade de ensino nesse novo modelo. É relevante também pontuar que muitos alunos têm dificuldade no manuseio e acesso a TICs, não possuem computador e este acesso a internet é realizado de maneira restrita, durante o trabalho, devido ao custo elevado de provedores de banda larga.

Outro problema significativo que restringe a ampliação desta nova modalidade de educação é a falta de critérios de avaliação dos programas, onde não há uma história de registros dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas, os quais podem mapear a qualidade do ensino oferecido.

Quando se trata de EAD duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto envolvendo esta modalidade de ensino: o processo de aprendizagem e a avaliação institucional. A avaliação formativa é uma importante ferramenta de estímulo para o estudo, uma vez que sua principal utilidade é apontar os erros e acertos dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Na EaD, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, com verificação constante do progresso dos alunos visando estimulá-los a realizar ações ativas na construção do conhecimento, possibilitando-lhes alcançar os objetivos propostos. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismos que promovam o permanente acompanhamento

dos estudantes objetivando identificar as dificuldades presentes na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o melhor caminho é utilizar as avaliações da aprendizagem a distância e presenciais, Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

No Brasil, em 2007, houve avanços quantitativos e qualitativos excepcionais na EAD, levando mais de dois (2) milhões de brasileiros a cursarem essa modalidade de ensino (SANCHEZ, 2008). Nesse cenário de crescimento, surge uma preocupação em torno da qualidade dessas ofertas de EaD. Como apresenta a qualidade destes cursos de EaD e quais ferramentas utilizadas?

Os órgãos internacionais interessados na busca de indicadores desta qualidade e mecanismos capazes de garanti-la apontam como ferramenta a verificação de cumprimento de critérios mínimos estabelecidos de uma forma padronizada visando um denominador comum, ou seja, a prestação de serviços com qualidade.

A Open University (OU), na Inglaterra, possui índices excelentes de qualidade nos seguintes indicadores: projeto pedagógico, professores capacitados, proporção adequada alunos/professor, material didático e avaliação(SANCHEZ, 2008).

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 reconheceu a EaD no Brasil, foram produzidos apenas dois documentos oficiais sobre Referenciais de Qualidade em Educação a Distância. O primeiro deles emitido em 2003, onde a EaD encontrava-se sob um cenário ainda pouco definido e regulamentado e objetivava servir de orientação para alunos, professores, técnicos e gestores na questão da busca por maior qualidade. Este documento enfatizava a necessidade de identidade entre os objetivos educacionais na EaD e na educação presencial, ou seja, formar o sujeito em todas as suas dimensões, promovendo a elaboração do pensamento, reflexão e questionamento, tornando-o um sujeito crítico. O segundo documento foi criado em 2007, diante de uma concepção de EAD mais concreta e clara, trazendo em seu texto os referenciais de qualidade.

Mas, quando se relaciona qualidade à educação, são fundamentais as ferramentas e sua aplicação para aferir os atributos de um curso, uma disciplina ou até mesmo de uma universidade inteira com suas numerosas atividades e serviços. Na educação, a qualidade é usada para definir o grau de excelência e distinção de uma determinada universidade. No Brasil, infelizmente, os referenciais de qualidade em EaD ainda são nebulosos, carentes de direcionamentos e validação por parte de instituições e órgãos nacionais reguladores do ensino. Há relatos de descontinuidade dos programas de EaD sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras, de inexistência de estruturas institucionalizadas com adequado suporte pedagógico para a gerência dos projetos, onde todos estes aspectos importantes acabam por ser geridos sob a conduta dos interesses mercadológicos, resultando em uma questionável qualidade. Dentre dos fatores que favorecem a fragilidade presente no reconhecimento da EAD como um processo de ensino-aprendizagem de qualidade destaca-se a implantação destes projetos baseados na lógica empresarial ou de mercado. E por outro lado, devido ao atraso de nosso país nessa modalidade de ensino, existe uma falta de estrutura competente de fiscalização e adequação à realidade brasileira. Com isso discute-se sobre a validade da avaliação e formação por meio desse processo que já é amplamente difundido em outros países.

Dentro do contexto EaD e qualidade, questões importantes referentes a condições legais para sua oferta, a clareza da intencionalidade da proposta pedagógica, a formação e a experiência do corpo administrativo e docente, a natureza do currículo, a adequação do uso dos meios de comunicação, a forma de acompanhamento e avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos, deveriam ser levantadas tanto pela instituição e seus gestores, assim como seus futuros alunos ou também os matriculados, visando o ajuste de ferramentas que possam impulsionar ações que direcionem de forma mais clara e efetiva, a qualidade dentro da EaD.

Portando, este estudo possibilitou observar significativos aspectos positivos e negativos da EaD. Apesar da sua gradativa expansão, a EaD encontra-se ainda em construção, no Brasil, requerendo outros estudos e análises críticas visando a garantir melhor qualidade em futuro próximo. Uma contínua reflexão sobre essa modalidade de ensino e sua contribuição possibilitará ações que contribuirão para a EaD atingir sua finalidade: uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS:

ABED – **Associação Brasileira de Educação Distância** Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

AGGARWAI A.K., BENTO R. Web-based education. In: M. KHOSROW-POUR (Ed.) **Web-based instructional learning**, Hershey, PA ; London: IRM Press. p. 59-77, 2002.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n.113, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 ago. 2011.



ANADOLU. **Anadolu University. About the University.** Disponível em: <<http://www.anadolu.edu.tr/en/>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

ANJOS, Mateus Ubiratam; ANDRADE, Claudio Cesar. A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy. **Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO**, n.5, p.5-12, 2008. Disponível em: <[http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista\\_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/2-Ed5\\_CH-Relac.pdf](http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/2-Ed5_CH-Relac.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2011.

ARAÚJO, Bohumila. Universidade Aberta Brasileira. In: ARAÚJO, Bohumila (Org.) **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada.** Salvador, ISP/UFBA, 2007. p.169-176. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EADlivro2.pdf#page=169>>. Acesso em: 03 out. 2011.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy.** Madrid: UNED Universidade Nacional de Educación a Distancia, 1994. 645 p..

AUN, M. P.; ÂNGELO, E.S. Observatório da Inclusão Digital. In: AUN, M.P. (Org.) **Observatório da inclusão digital: descrição e avaliação dos indicadores adotados nos programas governamentais de infoinclusão.** Belo Horizonte, Gráfica Orion, 2007.

AZEVEDO, Adriana Barros; SATHLER, Luciano. **Educação a distância diante dos desafios de uma formação inclusiva.** Associação Brasileira de Ensino a Distância. 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2842009130926.pdf>>. Acesso em: 06 nov.2011.

BALBONI, Mariana. Indicadores de habilidade no uso de computadores e internet – TIC Domicílios e TIC Empresas 2005/2006/2007. **Cuarto Taller sobre la Medición de la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe.** San Salvador. 2008. Disponível em:< <http://cetic.br/palestras/pdf/2008/pal2008fisl-04.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

BARRETO, Lina Sandra. Educação a distância: perspectiva histórica. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 6, n. 23, p. 51-70, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf#page=7>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Editora Autores Associados. Campinas: Autores Associados, 1999. Coleção Educação Contemporânea.

BENAKOUCHE, Tâmara. Educação a distância (EAD) : uma solução ou um problema. In: **Encontro Anual da ANPOCS**. 34, 2000, Petrópolis, RJ. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2057/1/wp005.pdf>>. Acesso em: 10 out.2011.

BING, Yan. Expanding the Roles of Distance Education in Lifelong Learning for All: A Case Study from the Open University of China. **J. Distance Education in China**, jan. 2010.

BITTNER, W.S.; MALLORY, H.F. Univerty Theachin by Mail. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Nova York**: Macmillan Company, 1993. p173- 223.

BORGES, Priscila. Ensino a distância cresce com qualidade questionada. **Ultimo Segundo – Educação**, nov., 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino-a-distancia-cresce-rapido-com-qualidade-questionada/n1597359977563.html>>. Acesso em: 04 abril 2012

BRANCO, Antônio Castelo. A portaria nº 2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 415-433.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRITO, Mário Sérgio Silva. Tecnologia para EaD via internet. In: ALVES, L.R.G. (Org.), **NOVOACC Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 1- 62.

CAPES. **UAB – Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CARVALHO JUNIOR, Jose Murilo. Por uma cultura digital participativa. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Org.). **Cultura digital. br**. Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. A Educação a Distância e as Novas Tecnologias na Formação de Professores na Perspectiva dos Estudos Culturais. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE, Campina Grande: UFCG, 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sonia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o context do pró-licenciatura. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul. /dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/429/456> . Acesso em: 04 abril 2012.

CASTELLS, Manuel A sociedade em rede. In: MORAES, Denis (Org.). **Por uma outra comunicação. Mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 617p.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, v.1. 8ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 574p.

CHS – Conjunto Hospitalar de Sorocaba. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Conjunto\\_Hospitalar\\_de\\_Sorocaba](http://pt.wikipedia.org/wiki/Conjunto_Hospitalar_de_Sorocaba)>. Acesso em: 10 maio 2012.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. **La Education Abierta**. Buenos Aires: El Ateneo, 1983. 176p.

CNED. Centre National d'Enseignement à Distance. Disponível em: <http://www.cned.fr/>>. Acesso em: 22 set. 2011.

COELHO, Genecy Moraes. **O papel da universidade no desenvolvimento local** : estudo de caso da UNIFEI, Itajuba, MG. 2008, 111p. Dissertação (Mestrado) Desenvolvimento e Trabalho, Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), Minas Gerais, 2008.

CORRÊA, Cintia Harumy Watanbe. Comunidades virtuais gerando identidades na sociedade em rede. **Ciberlegenda**, Niterói, n.13, jan. 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/226/122>>. Acesso: em 03 nov. 2011.

COSTA, Celso José. Modelos de educação superior a distância e a Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.15, n. 2, maio – ago., 2007 Disponível em: <http://bibliotecadigital.sbc.org.br/?module=Public&action=PublicationObject&subject=0&publicationobjectid=93>>. Acesso em: 2 out. 2011.

COSTA, Celso José; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos a distância no Brasil. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, v.10, n. 2, p. 71-90, 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/2030>>. Acesso em: 05 out. 2011.

CREAD. The Inter-American Distance Education Consortium. Disponível em: <<http://www.schoolfed.nova.edu/cread/institutional.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2007. 143p.

DGEEC - Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (Paraguai). **Anuario Estadístico del Paraguay**, 2004. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Anuario2004/Anuario2004.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

EU - União Européia. **Síntese da legislação da União Europeia**. 2010. Disponível em: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/index\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm)>. Acesso em 15 ago. 2011.

EVA. Entorno Virtual de Aprendizaje. Disponível em: <http://eva.universidad.edu.uy/>. Acesso em: 11 ago. 2011.

EVANS, T. Uma revisão da educação superior a distância: uma perspectiva Australiana. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2002. Petrópolis, RJ. **Anais**. Petrópolis: ESUD, 2002.

FLORENZANO, Teresa Gallotti; FERREIRA, Hilcéia Ssantos; MORAES, Elisabete Caria; DIAS, Nelson Wellausen. Formação de professores universitários em Sensoriamento Remoto através de ensino à distância. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO, 12, 2005, Goiânia, GO. **Anais simpósio brasileiro de sensoriamento**. p. 1279-1285. Disponível em: <<http://marte.dpi.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.19.20.04/doc/1279.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Porto Alegre: DP&A, 2003.

FRIDA, Fondo. Regional para la Innovación en América Latina y el Caribe. **Plataforma de EaD Uruguay Agroalimentario al Mundo**. Disponível em: <<http://premiofrida.org/por/projects/view/193>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p.1271-1298, 2010.

GONÇALVES, Waleska Resende. **Educação a distância no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. 2008. 44 folhas. Dissertação (Mestrado) em Gestão de Programas e Projetos Educacionais - Faculdade de Economia, Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Documentação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1516/1/2008\\_WaleskaResendeGoncalves.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1516/1/2008_WaleskaResendeGoncalves.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2011.

GUAREZI, Rita Cássia Menezes; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IbpeX, 2009. 145p.

IPAE- Instituto de Pesquisa e Administração da Educação. Desenvolvimento da educação a distância possibilita a expansão de ensino superior. **Jornal da Educação**, v.16, n. 3937, 2011. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/jee/3937/index.htm>>. Acesso em: 04 nov.2011.

JUNG, Insung. **Innovative and Good Practices of Open and distance Learning in Asia and the Pacific (A study commissioned by Unesco, Bangkok)**. Tokyo, 2005. 49p. Disponível em: <[http://www.findthatfile.com/search-1286490-hPDF/download-documents-odl\\_innov.pdf.htm](http://www.findthatfile.com/search-1286490-hPDF/download-documents-odl_innov.pdf.htm)>. Acesso em: 28 out. 2011.

JUSTINIANI, Antonio Miranda; SEURET, María Yee. O ensino a distância em Cuba: origem, situação atual e perspectivas. In: BALLALAI, Roberto (Org.) **Educação a distância**. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991. p.151-158.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: Algumas considerações**. Rio de Janeiro:Vozes, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999. 264p.

LOBO NETO, Francisco José da Silva. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 542p.

LUZZI, Daniel Ângelo. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao comum educativo**. 2007, 415p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAFRA, Mário Sérgio. Educação a distância: conceitos e preconceitos. In SILVA, Eurides Brito. (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAIA, Carmem. Portaria 2.253: oportunidades e desafios para o ensino superior. In MAIA, Carmem (Org.). **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, Marta de Campos; ABAL, Mariana. Distance Training: Case Study in Europe. In: Simpósio De Administração Da Produção, Logística E Operações Internacionais, 4., 2001. **Anais**, Guarujá: SIMPOI São Paulo, 2001.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. A Educação a Distância nas Universidades Públicas Brasileiras. In: **Associação Brasileira de Educação a Distância, 9., 2002, Anais**. São Paulo: ABED, 2002.

MAIA, Mônica Campos; MEIRELLES, Fernando Souza; PELA, Silvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. In Congresso Internacional de Educação à Distância, 11, 2004. Salvador; Bahia. **Anais Congresso Internacional de Educação à Distância**. Disponível em: [http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/analise\\_evasaocursos.pdf](http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/analise_evasaocursos.pdf). Acesso em: 06 fev. 2012.

MAUÈS, Olgais Cabral. Reformas internacionais da educação e da formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

ME. Ministério de la Educación (Argentina), Secretaria de Políticas Universitarias, Directoria Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Estadísticas Universitarias: Anuario 2008. Buenos Aires: Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE), 2008. Disponível em: [http://www.mcye.gov.ar/spu/documentos/Anuario\\_2008.pdf](http://www.mcye.gov.ar/spu/documentos/Anuario_2008.pdf). Acesso: em 11 set. 2011.

MEC - Ministério da Educação. **CAPES – Universidade Aberta Brasileira**. 2011. Disponíveis em: <http://uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 02 out. 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/2005**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 29 set. 2011

MEC - Ministério da Educação. **Referencias de qualidade para educação superior a distância. Brasília. Ministério da Educação – Brasil**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2007. Brasília Ministério da Educação**. 2008. Brasil. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 1º out. 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2008. Brasília Ministério da Educação**. Brasil. 2009. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/resumos-tecnicos> Acesso em: 1º out. 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2009. Brasília Ministério da Educação**. Brasil. 2010. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/resumos-tecnicos> . Acesso em: 1º out. 2011.

MEC- Ministério da Educação. **Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação Laptopd Educacionais - PROUCA**. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/laptops-educacionais>. Acesso em: 06 nov. 2011.

MELO, Luiz Ferraz. EAD e interatividade – conceitos em evolução. **RuMoRes – Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias**, maio / abr., 2009. Disponível em: <[http://www3.usp.br/rumores/visu\\_art2?cod\\_atual=145](http://www3.usp.br/rumores/visu_art2?cod_atual=145)>. Acesso em: 05 ago. 2011.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do MERCOSUL. Ata da II Reunião de Ministros da Educação da República Argentina, República Federativa do Brasil, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai. MERCOSUR/RME/Acta N° 01/92. **Buenos Aires, 1º de junho de 1992**. Disponível em: <[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=139&Itemid=32](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=139&Itemid=32)> . Acesso em: 15 ago. 2011.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. **Sobre o Mercosul**. Disponível em: <[http://www.mercosur.int/t\\_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2](http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2)> . Acesso em: 02 out. 2010.

MICHELOTTO, Regina Maria. Universalização da educação superior em Cuba UFPA. In: **31º Reunião Anual ANPED**, p.1-16, 2008. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/31/reginamaria.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2011.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; PRADO, Guilherme Val Toledo. Experiência de EaD na formação de gestores educacionais: educação visual e construção de narrativas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. 2, p. 310 - 329, jun. 2009.

MORAN, José Manoel. Modelos de avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD -Educação Temática Digital**, v.10, n. 2, p. 54-70. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos1.htm>>. Acesso em: 30 set. 2011.

MORAN, José Manoel. Perspectivas (virtuais) para a educação. Mundo Virtual. **Cadernos ADENAUER**, Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 31-45, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/futuro.htm>>. Acesso em: 29 jan.2012.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> . Acesso em: 29 set. 2011.

MORAN, José Manuel. **Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado? Educação Humanista Inovadora**. 2011. Disponível em: <<http://moran10.blogspot.com.br/2011/11/por-que-educacao-distancia-avanca-menos.html>>. Acesso em: 05 maio 2012.

MORE, Michael G; KEARSLEY Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, 398 p.

MORÉ, Rafael Pereira Ocampo; CABRAL, Thiago Luiz Oliveira; VIEIRA, Grace Tavares; COSTA, Alexandre Marino. Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. **Rev. GUAL**, v. 4, n. 2, p. 89-109, 2011. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1022>>. Acesso em: 29 set. 2011.

MOREIRA, Natali Vanali Alves; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo; COTA, Marcelo Foresti de Matheus; SBRAGIA, Roberto.. A inovação tecnológica no Brasil: os avanços no marco regulatório e a gestão dos fundos setoriais. **Revista de Gestão USP**, v.14, p. 311 - 344, 2007.

MOREIRA, Walter. Os Colégios virtuais e a nova configuração da comunicação científica.. **Ciência da Informação**, v. 34, n.1, p. 57- 63, jan./abr. 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 2000. 414p.

NUNES, Ivônio Barros. História da EAD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2- 8.

NUNES, Ivônio Barros. Modalidades educativas e novas demandas por educação. **Revista Educação à Distância**, n. 7/8, p. 29 - 30, 1997, Brasília. Instituto Nacional de Educação à distância. Disponível em: <<http://intelecto.net/ead/modalidades.htm>> Acesso em: 22 set. 2010.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação à distância. **Rev. Educação à distância**, v. 4, n. 5, p. 7- 25, 1994. Disponível em; <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos\\_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF)>. Acesso em: 30 out. 2011.

OLIVEIRA, D. M.; PAIVA, L. G.; CORREA, P. C.. Significados e contradições da formação de professores a distância. In: Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado, 6., 2011, Mar del Plata. **Anais digitais: PROGRAMA/PONENCIAS. Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata**, Disponível em: <<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/145.pdf>>. Acesso: em 05 set. 2011.

OLIVEIRA, Lucas Ambrósio Bezerra et al. A educação a distância como elo de integração e de desenvolvimento para os integrantes do MERCOSUL. **Re. GUAL**, jan. / abr. p. 44 - 69, 2011. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/798/935>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

OPEN UNIVERSITY UK. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/>>. Acesso em: 22 set. 2011.



OTRANTO, Célia Regina. Desvendando a política da educação superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 38, p. 18 - 29, 2006.

PAMPLONA, Lorena Ferreira. **Educação a distância e o mundo do www**: Os integrados, os excluídos, os marginais, os proibidos e os resistentes. 2011.89p. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Faculdade de Pedagogia -Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia, Amazônia. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/EDUCACAO\\_DISTANCIA\\_MUNDO\\_WWW.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/EDUCACAO_DISTANCIA_MUNDO_WWW.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2001.

PEREIRA, José Matias. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão digital. **Journal od Technology Management & Innovation**, v.3, n. 2, p. 44 - 55, 2008.

PIMENTEL, Mariano Gomes; ANDRADE, Leila Cristina Vasconcelos. Educação a Distância: Mecanismos para Classificação e Análise. **Associação Brasileira de Ensino a Distância**. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=38](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=38)>. Acesso em: 11 ago. 2011.

PITTMAN Von V. Sattion WSUI and de early daus of instructional radio. **The Palimpsest**, v. 67, n. 2, p. 38 - 52, 1986.

POTASHINIK M.; CAPPER J. Distance education: growth and diversity. **Finance and Development**, v. 35, n.1, mar., 1998. Disponível em: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/fdmarchnws.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.191, p.19 - 30, jan. 1999.

PRETI, Oreste. Educação à Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.) **Educação à distância**: inícios e indícios de um percurso. Nead/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAMOS, Daniela Karine. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? **Educação Temática Digital**, v.13, n.1, p.44, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2051>>. Acesso em 07 dez. 2011.

REDECOMEP - Rede Comunitária de Educação e Pesquisa. Disponível em:<<http://www.redecomep.rnp.br/oquee/>>. Acesso em 10 maio 2012.

RICOBOM, Gisele. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da universidade. In: Encontro Nacional do CONPEDI, 19., 2010. **Anais do Encontro Nacional do CONPEDI**. p. 3742 - 3750, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3573.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2011.

RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO. Entrevista: especialista fala sobre os caminhos da educação a distância. Conexão Professor. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=2669>>. Acesso em 28 abr 2011.

ROCHA, Alice Maria Nascimento et al. Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil . Disponível em: <[http://www.aedb.br/seget/artigos07/1423\\_artigo%20SEGET%202.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf)>. Acesso: em 29 set. 2011.

RODRIGUES, Iracema Stancati; AZEVEDO, Hilton. A mudança da prática pedagógica no modelo presencial para o modelo de educação a distância sob as óticas da Teoria da Atividade e da Metodologia Inovadora. In: **Seminário Nacional ABED de Educação a Distância**, 1. p. 22 - 32, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto12.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

RONDELLI, E. Quatro passos para a Inclusão Digital. **Cúpula Mundial para a Sociedade da Informação**, Ano 1; n. 5, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 30 de mar. de 2012.

RUTE – Rede Universitária de Telemedicina. Disponível em: <<http://rute.rnp.br/arute>>. Acesso em: 10 maio 2012.

SALVADOR, Marco Antônio Santoro; PEREIRA, Vanessa Ramos; OLIVEIRA, Eloiza. Educação a distância e a inclusão do corpo no curso de formação de professores. **Repositil Material Educativo**, out. 2010. Disponível em: <<http://repositil.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1116>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

SANCHEZ, Fábio (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008**. 4. ed., São Paulo: Editora Monitor, 2008. Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_2008.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SARAIVA, Terezinha. A educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, n. 70, p.17 – 28, abr. / jun.1996.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

SHAMSHER; Ali M.; ENAMUL , A. K.; RUMBLE, G. **Meeting educational needs in Bangladesh: the promise of the Bangladesh Open University**, 1996.

SHITSUKA, Ricardo et al. Tecnologia de informação em educação **Revista Científica FAMEC/FAAC/FMI/FABRASP**, v.6, n.6, p. 1120 - 1121, 2007. Disponível em: <<http://www.wannydigiorgi.com.br/paginas/publi/revista2007.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado, da educação superior e as políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 78 - 94, set. / out. / nov. / dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

SILVA, Angela Carrancho; SILVA, Christina Marília Texeira. Do diagnóstico às questões avaliativas: um caminho possível via prática de avaliação em educação a distância. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 293 – 312, abr. / jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a06.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Foggiatto; BAZZO, Walter Antônio. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: A percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 6. Florianópolis, 2007.

SOUSA, Eda Coutinho Machado. Panorama internacional da educação a distância. **Em Aberto. Brasília**, v.16, n. 70, p. 9 - 16, abr. / jun. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000296.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

TELEBRASIL - Associação Brasileira de Telecomunicação. **Breve histórico da EaD no Brasil**. Disponível em: <[www.telebrasil.org.br/ead.pdf](http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2011.

THOMAZ, Ângela Alice; NUNES, Andrea Karla Ferreira. As TIC, a EaD e um novo perfil de docente: estudo de caso do NEAD/UNIT. **Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, v. 6, n. 6, dez., 2010.

TORRECILLAS Geraldo Leopoldo Silva. **Educação a distância em uma instituição de ensino superior**: estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/131>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

TORRI Romero; FERREIRA, Maria Alice Grigas Varella. Educação a distância em cursos de informática. In: Congresso Nacional da Sociedade brasileira de Computação, 19, Rio de Janeiro, RJ, 1999. **Anais do Congresso Nacional da Sociedade brasileira de Computação**, Rio de Janeiro, **Entrelugar**, v.1, p. 581 - 590, 1999.

TRINDADE, Héglio Henrique Casses. Unila: universidade para a Integração latino-americana. **Revista Nueva Época: Educacion Superior y Sociedad**, v. 4, n. 1, p.149 - 153, 2009. Disponível em: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/56>>. Acesso em: 29 set. 2011.

UA - Athabasca University. Disponível em: <<http://explore.athabascau.ca/learn.php>>. Acesso em: 25 set. 2011.

UAA. Universidad Autónoma de Asunción. Disponível em: <[http://www.uaa.edu.py/educ\\_a\\_distancia/](http://www.uaa.edu.py/educ_a_distancia/)>. Acesso em: 11 ago. 2011.

UAB - Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em 15 ago. 2011.

UAB - Universidade Aberta do Brasil. **Portaria nº 78 de 14 de abril de 2010**. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105:portaria-no-78-de-14-de-abril-de-2010&catid=12:portarias&Itemid=46](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105:portaria-no-78-de-14-de-abril-de-2010&catid=12:portarias&Itemid=46)>. Acesso em: 10 out. 2011.

UAI - Universidad Abierta Interamericana. Disponível em: <<http://uaionline.uai.edu.ar/logon/queesuaionline.asp>>. Acesso em: 25 set. 2011.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Engenharia de Produção Educação a distância via rádio**. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

UNESCO - Cátedras UNESCO. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/indexport.html>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

UNESCO - Distance Education Courses. Instituto para o planejamento educacional. 2004. Disponível em: <<http://unesco.org/iiep/ss2005/ssschool.htm>>. Acesso em; 11 set. 2011.

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

UNISA – University of South Africa. Disponível em: <<http://www.unisa.ac.za/default.html>>. Acesso em: 22 set. 2011.

Universidade Virtual del Sistema Tecnológico de Montrey. Disponível em: <<http://www.ruv.itesm.mx/>>. Acesso em: 25 set. 2011.

UOPX - University of Phoenix. Disponível em: <<http://www.phoenix.edu/>>. Acesso em: 25 set. 2011.

UVALP - Universidad Católica de La Plata. Disponível em: <<http://www.ucalp.edu.ar/>>. Acesso em: 25 set. 2011.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2004

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Educação a distância no contexto de mudança organizacional. In: LIMA, Suzana Maria Valle (Org.). **Mudança Organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003, 348p.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, p. 29 - 59, jul., 2008. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/artigo.php?n=17&art=77>>. Acesso em: 05 set. 2011.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935 - 954, out, 2006.