

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO:
MUDANÇAS E INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Guilherme Paiva de Carvalho Martins

Brasília, março de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO:
MUDANÇAS E INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Guilherme Paiva de Carvalho Martins

Tese apresentada ao Departamento de
Sociologia da Universidade de Brasília/UnB
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutor.

Brasília, março de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO:
MUDANÇAS E INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Guilherme Paiva de Carvalho Martins

Orientadora: Doutora Fernanda Antonia Fonseca Sobral (UnB)

Banca:

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fernandes
(SOL/UnB)

Prof^a. Dr^a. Tamara Benakouche
(SER/UFSC)

Prof. Dr. Carlos Benedito Martins
(SOL/UnB)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda (UnB)

Prof. Dr. Michelangelo Trigueiro
(UnB) – Suplente

Brasília, 2009.

Dedico este trabalho a Marcela Carvalho Martins Amaral, Nina Carvalho Martins e às pessoas que acompanharam e contribuíram para o seu desenvolvimento e a sua concretização.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas e companheiros da turma de doutorado de 2005, do Departamento de Sociologia da UnB.

À professora Maria Lúcia Neder e ao professor Oresti Pretti, pelo apoio e atenção no Núcleo de Educação a Distância da UFMT.

Ao professor José Aires e ao professor Mauro Pequeno, pela atenção no Instituto UFC-Virtual.

Aos professores do Departamento de Sociologia, que me proporcionaram o aprofundamento de conhecimentos sobre a pesquisa e a teoria sociológica. Aos professores Pedro Demo e Michelangelo Trigueiro e à professora Mariza Veloso, pelos importantes ensinamentos durante as aulas e fora delas.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Sociologia, Abílio, Márcia e Evaldo, pela presteza, simpatia e o apoio dado no doutorado.

Ao professor e amigo Carlos Benedito Martins, que me incentivou a enfrentar o desafio de realizar uma pesquisa sociológica, pelas contribuições, pela amizade e por aceitar participar da banca.

Ao professor José Resende, pelas contribuições teóricas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e por toda a atenção e apoio no Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, em Portugal.

A Marc Breviglieri e ao professor Luc Boltanski, pela recepção e atenção na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, em Paris.

Aos professores Marco Mello e Roberto Kant pelas conversas em Lisboa e os contatos em Paris.

À professora Clanet Elisabeth pela recepção no Centre National de l'Enseignement à Distance, em Paris.

Ao amigo Antonio López Peláez, por todo o apoio na UNED e pela visita ao Centro Associado de Segóvia, na Espanha.

Ao professor Arthur Trindade Maranhão, pelas conversas, esclarecimentos e pela amizade.

À professora Tamara Benakouche, por aceitar participar da banca.

À professora e orientadora Fernanda Sobral, por aceitar orientar a pesquisa, por toda atenção, dedicação, inteligência e tantas outras qualidades impossíveis de serem explicitadas nestas linhas. Obrigado pelas orientações, pela conversa, amizade e apoio nos momentos difíceis da pesquisa.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa para o desenvolvimento deste trabalho e o Doutorado Sanduíche em Portugal.

Ao professor Gilberto Lacerda e à professora Ana Maria Fernandes, pelas contribuições e por aceitarem participar da banca.

Ao amigo Clerton Luiz, pela versão do resumo em inglês.

Às tias Mary e Chica, pelo incentivo e carinho.

Aos meus irmãos, Gustavo, Gilberto e Denise, pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus pais, Mirna Paiva de Carvalho e Basílio Leite de Carvalho, pelas oportunidades que me ofereceram, pelo carinho e pela presença em minha vida.

Aos primos franceses Maria Eugenia, Raphael e Leo, pela recepção em Nice e pela revisão do resumo em francês.

Aos amigos Rui e Christiane, pela amizade e recepção em Lisboa.

Aos irmãos de coração, Teófilo e Chapinha, pelas parcerias na música e na vida.

Às amigas Mariana e Cristiane Gosh, pela amizade, pelas festas e viagens pelo Nordeste.

Aos padrinhos Fred e Agatha, pelo carinho e por fazerem parte da família.

Às famílias Carvalho, Martins, Amaral, Aires, Marques e Santana, pela amizade e carinho.

Aos familiares de Mossoró, Mirla, Tatiana, Regina, Marco e Marta, pela amizade e pelas horas de descontração.

Aos sobrinhos Hanna Gabriela e Miguel, pela alegria e felicidade que trouxeram para a família.

À minha avó Zebina, por todo o carinho (*in memoriam*).

Agradeço infinitamente a Marcela Carvalho Martins Amaral, socióloga e mãe da minha filha, Nina, por me acompanhar nas andanças pelo mundo. Sou grato por todo o apoio e ajuda no desenvolvimento deste trabalho (leituras, revisões), pelo carinho e por ter me dado a felicidade de ser pai.

*Via satélite a mensagem voa
Quase sempre numa boa
Ninguém viu no ar
Como a nuvem verde colorida
Como a luz que brilha na brisa do mar.
(Guilherme Paiva)*

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as mudanças na Educação a Distância no ensino superior público brasileiro com a difusão e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, investigamos experiências de universidades públicas brasileiras, dados quantitativos e qualitativos concernentes à Educação a Distância, tomando como referência o período de 1990 a 2006. Analisamos os discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com esta modalidade educacional e professores/as que não trabalham com ela na Universidade de Brasília, na Universidade Federal do Mato Grosso e na Universidade Federal do Ceará. Analisar as mudanças na Educação a Distância no ensino superior público brasileiro com a inserção e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação é importante para o conhecimento de inovações nas práticas educacionais, dificuldades enfrentadas nos cursos e a formulação de políticas públicas no campo da educação. O trabalho evidenciou mudanças e inovações no ensino superior com o uso de tecnologias de informação e comunicação, sobretudo, no tocante à possibilidade de diversificação de materiais didáticos. Estes materiais potencializam a interatividade entre professores, tutores e alunos, inovando as práticas educacionais. Com a inserção de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, universidades, órgãos governamentais e empresas formam parcerias para oferecer cursos, ampliando a oferta de vagas através da Educação a Distância. De acordo com o ponto de vista de gestores/as e professores/as que trabalham com a Educação a Distância, esta modalidade aparece como uma forma de democratização do conhecimento, além de proporcionar a qualificação profissional, fator essencial para o desenvolvimento sócio-econômico no contexto da globalização. O estudo mostrou que, no ensino superior brasileiro, existem controvérsias em torno da Educação a Distância. Durante a pesquisa, foi possível conhecer experiências com Educação a Distância na Universidade Aberta de Portugal, na Universidade Nova de Lisboa, na Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha e no Centre National de l'Enseignement à Distance da França, através do Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

ABSTRACT

This research has as its main aim the analysis of the changes in Distance Education in Brazilian public undergraduate university level with the advent and use of new information and communication technologies. In order to do such analysis, we investigated such experiences in Brazilian public universities, ranging from the year 1990 to 2006, as well as quantitative and qualitative data referring to Distance Education. We analyzed the beliefs of supervisors and teachers who actually deal with this kind of education, with those of education professionals who do not work with this approach in Brasília, Mato Grosso and Ceará Federal Universities. The theme of changes in Distance Education in Brazilian undergraduate public universities caused by the insertion and use of new information and communication technologies is important due to the fact that it provides information about innovative educational practices, comprehension of the difficulties faced by the courses, and the formulation of public policies in this educational field. Our research found changes and innovations at undergraduate university level with the use of information and communication technologies, especially, in relation to the possibility of diversification of the teaching materials. Such materials empower interactivity between teachers, tutors and students, innovating educational practices. With the insertion of information and communication technologies at undergraduate university level, universities, government departments and companies joined to offer courses, thus improving the number pupils by using Distance Education resources. According to the point of view of supervisors and teachers who work with Distance Education, such modality is seen as a way of spreading knowledge, besides allowing professional qualification, essential factor for the socio-economic development in a globalized world. Our study showed that, at Brazilian undergraduate university level, there are controversies about the effectiveness of Distance Education. During our research, it was possible to come into contact with experiences in Distance Learning at Portugal Open University, Lisboa New University, Spanish National University of Distance Education and the French National Center of Distance Education, through the aid of an exchange program at Lisboa New University.

RESUMÉ

La présente recherche a comme objectif d'analyser les transformations de l'enseignement à distance avec l'usage des nouvelles technologies d'information et de communication dans l'éducation supérieure brésilienne. Pour cela nous avons effectué des recherches sur des expériences menées dans des universités publiques brésiennes, avec des données quantitatives et qualitatives concernant l'éducation à distance, en prenant pour référence la période de 1990 à 2006. Nous avons analysé les discours d'administrateurs et de professeurs qui travaillent avec cette modalité pédagogique, ainsi que des professeurs qui ne l'utilisent pas, au sein de l'Université de Brasilia, à l'Université de Mato Grosso et à l'Université du Ceara. Analyser les transformations de l'enseignement à distance dans l'éducation supérieure public brésilienne, avec l'introduction et l'usage de nouvelles technologies d'information et de communication, est important pour prendre connaissance des innovations dans les pratiques scolaires, mais aussi des difficultés rencontrées dans les cours et la formulation de politiques publiques dans le champ de l'éducation. Ce travail met en évidence les transformations et les innovations de l'éducation supérieure, avec leur usage de technologies d'information et de communication, mais surtout la possibilité de diversifier les matériels didactiques! Ces matériels augmentent le potentiel d'interactivité entre les professeurs, tuteurs et étudiants, et innovent dans les pratiques scolaires. Avec l'introduction de technologies d'information et de communication dans l'éducation supérieure, les universités, les organes gouvernementaux ainsi que les entreprises forment un partenariat qui apporte un soutien aux cours tout en augmentant l'offre de vacations à travers l'éducation à distance. En accord avec le point de vue des administrateurs et des professeurs qui travaillent dans l'éducation à distance, cette modalité nous apparaît comme une forme de démocratisation des connaissances. Elle permet également de promouvoir la qualification professionnelle, facteur essentiel pour un développement social et économique dans le contexte de la mondialisation. L'étude montre que dans l'éducation supérieure brésilienne, il existe des controverses autour de l'éducation à distance. Pendant la recherche, il a été possible de prendre connaissance des expériences d'éducation à distance de l'Université Ouvert du Portugal, l'Université Nouvelle de Lisbonne, l'Université Nationale de l'éducation à distance d'Espagne et du Centre National de l'Enseignement à Distance de France, à travers le Doctorat Sandwich de l'Université Nouvelle de Lisbonne.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1	Profissionais entrevistados por categoria profissional por instituição (Brasil)	27
Tabela 2	Profissionais entrevistados por categoria profissional (UNED/CNED/ISEGI/Univ-Ab).....	28
Tabela 3	Instituições de EAD, matrículas e ano de criação	87
Tabela 4	Universidades de EAD e estruturas de mídias.....	88
Tabela 5	Institutos e Pólo de Competências do Cned	100
Tabela 6	Universidades parceiras do Cned	102
Tabela 7	Estrutura Organizacional da UNED	107
Tabela 8	Faculdades, Departamentos e Cursos da UNED	108
Tabela 9	Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil nos níveis de Graduação, Tecnológico, Pós-Graduação, EJA, Fundamental, Médio e Técnico – 2004-2006	146
Tabela 10	Nível de Credenciamento, Tipo de Curso e Número de alunos em cursos de EAD de 2005 a 2006 no Brasil	147
Tabela 11	Números de Cursos de Graduação a Distância – Brasil 2000-2006.....	148
Tabela 12	IES privadas e públicas credenciadas pelo MEC no Brasil para oferecer Cursos a Distância por Região em 2006.....	150
Tabela 13	Número de cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> no Brasil	150
Tabela 14	Número de cursos de Graduação e Pós-Graduação no Brasil por região.....	150
Tabela 15	Número de matrículas por região geográfica no Brasil de 2004 a 2006	151
Tabela 16	IES no Brasil com maior número de alunos em EAD - 2006.....	152
Tabela 17	IES credenciadas no Brasil para a oferta de cursos em EAD, na região Centro-Oeste - 2006	256
Tabela 18	IES credenciadas no Brasil para a oferta de cursos em EAD, na região Nordeste - 2006	257

Tabela 19	IES credenciadas no Brasil para a oferta de cursos em EAD, na região Norte - 2006.....	259
Tabela 20	IES credenciadas no Brasil para a oferta de cursos em EAD, na região Sudeste - 2006	260
Tabela 21	IES credenciadas no Brasil para a oferta de cursos em EAD, na região Sul - 2006	265
Gráfico 1	Número de Cursos de EAD no Brasil – 2000 - 2006	149
Gráfico 2	Número de Vagas em cursos de EAD no Brasil – 2000 - 2006	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- AIEC – Associação Internacional de Educação Continuada (Brasil)
- AIM – Articulated Instructional Media Project
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil)
- CEAD – Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Brasil)
- CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Brasil)
- CCRTVU – Central Radio Television University (China)
- CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
- CNE – Conselho Nacional de Educação (Brasil)
- CNED – Centre National d’Enseignement a Distance (França)
- CNEPCRT – Centre national d’enseignement par correspondance, radio et television (França)
- CNTE – Centre de télé-enseignement (França)
- EAD – Educação a Distância
- EADTU – European Association of Distance Teaching Universities
- EADL – European Association for Distance Learning
- EDEN – European Distance Education Network
- E.F. ODL – European Federation of Open and Distance Learning
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPED – Instituto Português de Ensino a Distância (Portugal)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (Brasil)
- LGE – Lei Geral da Educação – 1970 (Espanha)
- MEC – Ministério da Educação (Brasil)
- NEAD – Núcleo de Educação a Distância UFMT (Brasil)
- NEPRO – Núcleo de Estudos para a Formação do Professor – Mato Grosso (Brasil)
- PNE – Plano Nacional de Educação (Brasil)

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (Brasil)
PRONTEL – Programa Nacional de Teleducação (Brasil)
RED LAED – Rede Latino Americana de EAD
Saci – Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Brasil)
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SEBRAE – Agência de Apoio ao Empreendedor e Pequeno Empresário
Seduc – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Brasil)
SEED – Secretaria de Educação a Distância (Brasil)
SESU – Secretaria de Ensino Superior (Brasil)
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Brasil)
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCB – Universidade Católica de Brasília (Brasil)
UFC – Universidade Federal do Ceará (Brasil)
UFC-Virtual – Instituto Universidade Virtual (Brasil)
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
UFPI – Universidade Federal do Piauí (Brasil)
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso (Brasil)
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
UMA – University of Mid-America (EUA)
UNA – Universidad Nacional Abierta da Venezuela
UNAVE – Universidade de Aveiro (Portugal)
UnB – Universidade de Brasília (Brasil)
Unemat – Universidade Estadual do Mato Grosso (Brasil)
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Brasil)
UniRede – Universidade Virtual Pública Brasileira (Brasil)
UNIVIMA – Universidade Virtual do Estado do Maranhão (Brasil)
UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)
UNED – Universidade Estatal a Distância de Costa Rica
UNIABE – Universidade Aberta (Portugal)
UNISA – University of South Africa
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (Brasil)

UKOU – United Kingdom Open University

UNS – Unified National System (Austrália)

UVB – Universidade Virtual Brasileira (Brasil)

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
RÉSUME	11
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	
1. Ação Social, <i>Habitus</i> e Modos de Justificação.....	31
1.1 Teorias da ação social.....	31
1.2 O <i>habitus</i> em Bourdieu.....	35
1.2.1 A experiência comum do social.....	37
1.2.2 Estruturas estruturantes.....	39
1.2.3 Os limites do conceito de <i>habitus</i>	41
1.3 Os regimes de ação em Boltanski e Thévenot.....	46
1.3.1 O bem comum e a <i>cit�</i>	47
CAPÍTULO II	
2. Globaliza�o, Sociedade da Informa�o e Educa�o	53
2.1 O processo de globaliza�o	54
2.1.1 T�cnica, ci�ncia e tecnologia.....	57
2.1.2 Modos de produ�o e difus�o do conhecimento	59
2.2 A Revolu�o das Tecnologias de Informa�o e Comunica�o	61
2.2.1 O surgimento da Internet	65
2.2.2 <i>World Wide Web</i> , ciberespa�o, virtualidade e cultura.....	68
2.2.3 Difus�o da Internet no mundo e no Brasil.....	72

2.2.4 A formação de redes	74
2.2.5 Inovação e competitividade na sociedade da informação	75
2.2.6 A Educação na Sociedade da Informação	78

CAPÍTULO III

3. Desenvolvimento da EAD: etapas, experiências, teorias e princípios	81
3.1 Desenvolvimento Histórico da EAD	81
3.1.1 O ensino por correspondência	83
3.1.2 Segunda e terceira geração da EAD	86
3.1.3 A EAD e as TIC's.....	89
3.2 Experiências Internacionais de EAD	93
3.2.1 Experiências em EAD na Austrália.....	94
3.2.2 <i>University of South Africa</i>	95
3.2.3 EAD na China.....	97
3.2.4 A EAD na Europa.....	98
3.2.4.1 <i>O Centre National de l'Enseignement à Distance</i> da França.....	99
3.2.4.2 <i>United Kingdom Open University – UKOU</i>	104
3.2.4.3 <i>A Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> da Espanha.....	105
3.2.4.4 A EAD em Portugal.....	111
3.2.5 A EAD nos Estados Unidos	115
3.2.6 Universidade Estatal a Distância de Costa Rica.....	116
3.2.7 <i>A Universidad Nacional Abierta</i> da Venezuela	118
3.2.8 A Universidade de Havana e a EAD	119
3.3 Teorias e Princípios da EAD	119

3.3.1	Autonomia e independência dos estudantes	121
3.3.2	Princípios da industrialização e EAD	124
3.3.3	Interatividade e comunicação na EAD	125
3.3.4	Metodologias de ensino-aprendizagem	127
3.3.5	A gestão na EAD	130

CAPÍTULO IV

4.	A EAD no Brasil	131
4.1	História da EAD no Brasil.....	131
4.2	Legislação e Políticas de EAD no Brasil.....	135
4.2.1	Relatórios, diretrizes e indicadores de qualidade para a EAD	141
4.2.2	A criação da Universidade Aberta do Brasil	144
4.3	Dados sobre a EAD no período de 2004 a 2006.....	145
4.4	A EAD no Ensino Superior do Brasil.....	147
4.4.1	O CEAD da UnB	158
4.4.4.1	A experiência no Curso de Administração da UAB no CEAD da UnB.....	160
4.4.2	O NEAD da UFMT	164
4.4.3	O Instituto UFC Virtual.....	167

CAPÍTULO V

5.	<i>Habitus</i> e modos de justificação dos atores da EAD.....	169
5.1	Metodologia.....	169
5.2	Desacordos e Controvérsias em Torno da EAD no Ensino Superior.....	172
5.3	A Perspectiva dos/as Gestores/as que Trabalham com EAD	178

5.3.1	Visão sobre a EAD	178
5.3.2	Modos de justificação da ação.....	181
5.3.3	O uso de TIC's na EAD.....	185
5.3.4	Práticas educacionais e materiais didáticos na EAD.....	189
5.3.5	Vantagens e desvantagens da EAD	192
5.3.6	Problemas e dificuldades na EAD.....	195
5.4	A Perspectiva dos/as Professores/as que Trabalham com EAD.....	197
5.4.1	Visão sobre a EAD	197
5.4.2	Modos de justificação da ação.....	200
5.4.3	O uso de TIC's na EAD.....	203
5.4.4	Práticas educacionais e materiais didáticos na EAD.....	205
5.4.5	Vantagens e desvantagens da EAD	208
5.4.6	Problemas e dificuldades na EAD.....	211
5.5	A Perspectiva dos/as Professores/as que não Trabalham com EAD.....	213
5.5.1	Visão sobre a EAD	213
5.5.2	Vantagens e desvantagens da educação presencial em relação à EAD.....	216
5.6	Resistências e Controvérsias em torno da EAD	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
7	REFERÊNCIAS	238
8	ANEXOS.....	254

INTRODUÇÃO

“O mundo muda, os recursos materiais e intelectuais de que necessitamos para viver, agir, realizar nossos projetos renovam-se ao sabor das mudanças tecnológicas. Com isso, muda também a configuração das desigualdades culturais que condicionam o acesso aos recursos. [...] as redes mundiais, a realidade virtual e [...] o conjunto de ferramentas informáticas e telemáticas parecem transformar nossa vida. [...] A escola não pode manter-se à parte dessas transformações”.
Philippe Perrenoud

A presente pesquisa teve como enfoque central a temática das mudanças na Educação a Distância (EAD) com a difusão e o uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no ensino superior público brasileiro. Ao nos referirmos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) temos a intenção de abranger os meios de comunicação que surgiram no final do século XX. O correio, o rádio e a televisão são mídias, assim como os materiais impressos e a Internet. Com certeza poderiam ser vistos como tecnologias de informação e comunicação, já que são meios de comunicação.

No entanto, as novas TIC's, tratadas na pesquisa, surgiram a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da computação. Assim, o estudo refere-se ao contexto em que TIC's como os microcomputadores, a Internet ou a multimídia foram difundidos e passaram a ser utilizados nas práticas educacionais da EAD no ensino superior.

O objetivo do estudo foi analisar as mudanças e inovações na EAD a partir de experiências de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras que oferecem cursos nesta modalidade educacional, levando em consideração as práticas educacionais e o modo como os atores envolvidos com esta área justificam as suas preferências por ela, tendo como eixo de análise o período de 1990 a 2006.

A problemática central da pesquisa baseou-se na seguinte questão: quais mudanças podem ser observadas na EAD, no âmbito do ensino superior público no Brasil, com a difusão e a inserção de novas TIC's na educação? Esta indagação perpassava pela questão das mudanças e inovações na EAD. Tal problemática remeteu-nos a outras questões específicas relacionadas com a proposta de análise da utilização de TIC's em cursos de EAD no âmbito do ensino superior brasileiro. Para dar conta da problemática proposta, seria preciso responder às seguintes questões: como gestores/as e professores/as veem a

EAD no ensino superior brasileiro? De que modo gestores/as e professores/as que escolheram adotar a EAD justificam as suas ações, escolhas e preferências? Tais questões direcionaram a nossa investigação.

Levando em consideração os questionamentos propostos na problemática, foi suscitada a seguinte hipótese: apesar de mudanças e inovações com a EAD, supôs-se que as alterações no ensino superior brasileiro seriam gradativas em decorrência de resistências e controvérsias em torno desta modalidade educacional. Esta pressuposição tinha como base a suposição de que, no Brasil, foi construída uma concepção da EAD como um modelo de ensino de segunda categoria, sem qualidade, voltado para grupos menos favorecidos economicamente na sociedade. Na pesquisa, verificou-se que professores/as e gestores/as envolvidos/as com a EAD apontam resistências a ela e ao uso de TIC's no ensino superior brasileiro, havendo desacordos e controvérsias no tocante à viabilidade e qualidade de cursos ofertados nesta modalidade educacional.

Para compreender as mudanças e as inovações na EAD no âmbito do ensino superior público no Brasil, com a difusão e a incorporação das TIC's nas práticas educacionais, era preciso situar historicamente esta modalidade educacional mediante a retomada do desenvolvimento de técnicas, metodologias, teorias e princípios referentes a ela. Esta retomada conduziu-nos a documentos que revelaram as primeiras experiências nas quais as atividades de ensino-aprendizagem não ocorriam em um espaço físico pré-estabelecido, com o contato face a face entre professores e estudantes.

Foi a partir das experiências com a EAD que especialistas nesta área formularam teorias sobre o seu desenvolvimento, subdividindo-o em três etapas: a primeira geração, marcada pelo ensino por correspondência, a segunda, tendo como referência o uso de meios de comunicação de massa, e a terceira, situada no contexto da difusão e utilização das novas TIC's na produção de materiais didáticos e nas práticas educacionais. Desse modo, a pesquisa enfocou a etapa denominada como terceira geração da EAD.

Para tanto, viu-se a necessidade de analisar o contexto do surgimento das novas TIC's e a sua difusão na sociedade. O desenvolvimento da microeletrônica e da computação modificou, principalmente, os sistemas de comunicação, transformando, por consequência, a infra-estrutura de diversos setores da sociedade. As novas TIC's permitiram que os meios de comunicação fossem interligados, constituindo um sistema de

comunicação mundial. Em tal contexto, a circulação de informações e o conhecimento tornaram-se primordiais para a sociedade, originando a sociedade da informação.

Com a difusão das novas TIC's, o processo de globalização intensificou-se, tendo impacto significativo em setores como a economia, a cultura, a política e a educação. Os impactos da difusão das novas TIC's e da globalização podem ser observados, sobretudo, na EAD, repercutindo em inovações no ensino superior.

Apesar de mais discutida na sociedade da informação, a EAD tem uma longa história. No ensino superior, as primeiras experiências com esta modalidade ocorreram em universidades canadenses e norte-americanas. Eram instituições que tinham cursos presenciais e passaram a utilizar o ensino por correspondência para atingir um público que não tinha acesso à universidade. O uso dos meios de comunicação de massa nas práticas educacionais marca a transição para a segunda geração da EAD, com a criação de universidades abertas e a distância a partir da década de 1970.

Por sua vez, as novas TIC's influenciaram mudanças na EAD, trazendo inovações no ensino superior, como o uso da Internet e a criação de programas de computador (*softwares*) voltados para a educação. Diversos países implantaram políticas educacionais para incentivar o uso das novas TIC's e a EAD no ensino superior, em decorrência do acirramento da competitividade e dos impactos da globalização na sociedade.

No ensino superior brasileiro, podemos citar as mudanças nas políticas educacionais direcionadas para a EAD na década de 1990, com a sua incorporação ao sistema de ensino brasileiro. Do final de 1990 a 2006, verifica-se um aumento na oferta de vagas em cursos de EAD no ensino superior, além da formação de redes e parcerias entre o setor público e o privado para a oferta de programas nesta modalidade, bem como entre universidades públicas, o governo federal e as administrações municipais e estaduais, realizadas para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Com essas mudanças, houve um aumento no número de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de EAD no ensino superior brasileiro com a oferta de cursos por IES públicas e privadas em cidades do interior do país.

Para tratar das mudanças no ensino superior brasileiro e na EAD, tomamos como referência as teorias da ação social, especificamente a noção de *habitus*, em Bourdieu, e a

concepção dos regimes de ação de Boltanski e Thévenot (1991)¹, além de considerarmos as condições sócio-institucionais e tecnológicas.

O Doutorado Sanduíche, na Universidade Nova de Lisboa, foi dedicado ao aprofundamento de estudos sobre a teoria dos regimes de ação de Boltanski e Thévenot. No período do Doutorado Sanduíche, realizaram-se entrevistas com professores/as e gestores/as do Instituto Superior de Estatísticas e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa, que oferece um curso de mestrado em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica na modalidade de EAD com o uso da Internet, da Universidade Aberta de Portugal, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* – UNED da Espanha e do Instituto de Vanves do *Centre National d'Enseignement a Distance* – Cned da França. Além da visita à sede da UNED em Madrid, tivemos a oportunidade de conhecer, por intermédio do Prof. Antonio Pelaez, o Centro Associado da UNED, localizado na cidade de Segovia.

Para analisar as mudanças na EAD no âmbito do ensino superior público brasileiro com a difusão e o uso de novas TIC's, propusemos uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, a qual nos subsidiou na análise de dados referentes à EAD e do modo como gestores/as e professores/as que trabalham com esta modalidade justificam a escolha e a preferência por ela nas práticas educacionais, além do ponto de vista de educadores que não trabalham com ela.

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica — que propiciou o aprofundamento e a consolidação do referencial teórico, e a pesquisa documental histórica — importante para retomar a história da EAD, contextualizando-a na conjuntura sócio-histórica da Revolução Tecnológica, evidenciando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que emergiram nesse contexto. Através da pesquisa documental da legislação referente ao ensino superior, de portarias, decretos, no Brasil, retomamos as políticas educacionais que definem o conceito de EAD, os critérios para o credenciamento de instituições e os processos de avaliação nos cursos.

¹ Inicialmente, a intenção da pesquisa era analisar as preferências e escolhas dos atores envolvidos com a EAD a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu. A teoria dos regimes de ação e das operações críticas de Boltanski e Thévenot foi sugerida pelo Prof. José Resende, que começou a acompanhar a pesquisa em 2005, contribuindo com sugestões sobre o referencial teórico e na orientação da etapa do Doutorado Sanduíche na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no período de novembro de 2007 a fevereiro de 2008.

A análise do uso de CD-ROMs, *softwares*, da *World Wide Web* e de suportes digitais como materiais didáticos permitiu-nos identificar mudanças nas práticas educacionais na EAD. De acordo com a perspectiva de especialistas em EAD e dos/as entrevistados/as, materiais didáticos baseados em suportes digitais propiciam maior interatividade do que materiais didáticos empregados pela segunda geração da EAD.

Dados quantitativos referentes aos cursos de EAD oferecidos no ensino superior brasileiro, estatísticas concernentes à ampliação do número de vagas nas IES e ao aumento do número de cursos de graduação e pós-graduação demonstram que houve uma expansão da EAD no Brasil. Esses dados contribuíram para a formação de uma visão mais abrangente sobre as mudanças na EAD com a difusão e o uso de TIC's no ensino superior brasileiro.

A metodologia qualitativa propiciou a análise do modo como professores/as e gestores/as envolvidos com a EAD justificam suas ações, além do ponto de vista e das críticas levantadas por educadores que não trabalham com a EAD, aspecto que tornou clara a existência de desacordos e controvérsias entre professores de IES públicas brasileiras em torno da EAD e do uso de novas TIC's nas práticas educacionais.

De acordo com Richardson (1999, p.80), a abordagem metodológica qualitativa é mais apropriada em investigações científicas que “têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares”. Uma reflexão sobre situações de interação vivenciadas por profissionais da educação superior que tem como enfoque as mudanças nas práticas educacionais e os modos de organização e gestão de cursos de EAD especificamente em IES públicas brasileiras, tomando como referência discursos de educadores e gestores que trabalham com a EAD, além de professores que não trabalham com essa modalidade educacional, constitui um objeto complexo, na medida em que se pretende indagar pelo sentido atribuído por pessoas a práticas sociais específicas.

Mediante a adoção da metodologia qualitativa na pesquisa de campo, observou-se o modo como professores/as e gestores/as justificavam as suas preferências, remetendo-se a princípios que reconheciam como legítimos para a orientação e o direcionamento de suas práticas, o que permitiu a reconstrução de sentidos intersubjetivos relacionados com a EAD no contexto do desenvolvimento e da difusão de novas TIC's na sociedade.

A visão de educadores que não trabalham com a EAD sobre esta modalidade e a utilização de TIC's nas práticas educacionais ampliou o horizonte da pesquisa. Para

delimitar a pesquisa de campo, decidiu-se entrevistar educadores que não trabalham com a EAD das mesmas áreas em que eram ofertados cursos de EAD em nível de graduação, extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação, nas IES escolhidas para a coleta de dados.

Sendo assim, os significados subjetivos tomados a partir dos discursos de professores/as e gestores/as de IES públicas envolvidos com a EAD e daqueles que não trabalham com esta modalidade educacional foram correlacionados com a conjuntura histórica² em que se difundiu e propagou o uso de TIC's nas práticas educacionais e, especificamente, na EAD. Os significados subjetivos atribuídos por professores e gestores às suas atividades profissionais foram situados historicamente no contexto da Era da Informação.

Como adverte Lahire (2002, p. 170), “nenhuma prática [...] discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu”. Lahire (2002, p. 162) argumenta que “práticas sociais” ou “cursos de ação” efetuar-se-iam mediante práticas discursivas, não tendo “a sua produção como finalidade”. Não podemos “fazer das práticas ou da incorporação de hábitos processos que se desenrolariam fora da linguagem [...]”, ou fora do universo simbólico do ser humano. Por essa razão, a análise das práticas discursivas foi fundamental para identificar princípios, preferências e opiniões de professores e gestores de IES públicas brasileiras. É necessário salientar que, por tratar-se de uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas, os resultados da pesquisa não podem ser generalizados.

Entre outras abordagens qualitativas destaca-se a observação participante, na qual o pesquisador investiga práticas habituais de um determinado grupo participando diretamente das atividades diárias do grupo (RICHARDSON, 1999) para desenvolver um conhecimento sobre o cotidiano vivenciado pelo grupo. Na pesquisa de campo, realizamos uma observação participante na disciplina de Introdução à Filosofia do Curso de Administração a Distância do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo CEAD da Universidade de Brasília – UnB, no período de abril a julho de 2007. Na

² Este princípio metodológico ampliou o horizonte da reflexão proposta na pesquisa, já que tanto as subjetividades quanto o contexto histórico foram contemplados. Richardson (1999, p. 91) evidencia que “a definição da pesquisa qualitativa coloca diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social. Primeiro, poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e condutas das pessoas entrevistadas em um contexto histórico [...]. Considera-se suficiente descrever formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram”.

oportunidade, observamos situações de interação entre os estudantes, além das dificuldades e dos problemas em cursos na modalidade de EAD mediados por TIC's³.

Considerando a relevância das instituições no tocante à experiência com cursos de EAD e ao uso de TIC's nas práticas educacionais, como espaço para a coleta de dados decidimos analisar as atividades do Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília – UnB, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e do Instituto UFC – Virtual da Universidade Federal do Ceará – UFC, tendo em vista que estas representam experiências pioneiras e inovadoras com a modalidade de EAD no ensino superior público no Brasil. Tomando como referência a experiência dessas universidades, foi possível observar o modo como gestores/as e professores/as veem a EAD.

Para a escolha das IES pesquisadas levamos em consideração, primeiramente, as IES com experiência consolidada em EAD no Brasil que têm destaque no contexto atual e aquelas que vivenciaram os dois momentos na EAD, isto é, o momento anterior à institucionalização da EAD no sistema de ensino brasileiro (CARVALHO, 2006, p.11) e o contexto da difusão e do uso de TIC's nas práticas educacionais. Assim, justificamos a realização de entrevistas com professores/as e gestores/as do Instituto UFC-Virtual da Universidade Federal do Ceará – UFC, do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD da Universidade de Brasília e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância - NEAD da Universidade Federal do Mato Grosso.

Foram realizadas 28 entrevistas, sendo entrevistados/as 6 gestores/as que trabalham com EAD, 12 professores/as que trabalham com EAD e 10 professores/as que não trabalham com EAD, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Número de profissionais entrevistados por categoria e por instituição.

	UFMT	UnB	UFC
Gestores – GEAD	2	2	2
Professores que trabalham com EAD – PEAD	5	4	3
Professores que não trabalham com EAD – PNEAD	4	4	2

³ Na observação participante, tive a oportunidade de exercer a função de tutor da Disciplina de Introdução à Filosofia do Curso de Administração do Projeto UAB, no CEAD da UnB.

Na década de 1990, o CEAD da UnB e o NEAD da UFMT utilizavam materiais didáticos impressos nos cursos de EAD. Por volta do final da década de 1990, tanto no CEAD da UnB quanto no NEAD da UFMT passaram a ser utilizados recursos tecnológicos na produção de materiais didáticos para os cursos de EAD⁴. Analisando a experiência do CEAD da UnB e do NEAD da UFMT, podemos refletir sobre as mudanças nas práticas educacionais com a inserção de TIC's na educação e o modo de gestão e organização dos cursos de EAD nestas IES.

Por sua vez, a Universidade Federal do Ceará é a primeira universidade brasileira a oferecer um curso de mestrado na modalidade de EAD reconhecido pela CAPES. O Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD é ofertado em parceria com a UNOPAR, instituição paranaense do setor privado. Constituindo uma parceria entre setor público e privado, o curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Ceará é aberto para estudantes de todo o país. Além do curso de Mestrado Profissional, a Universidade Federal do Ceará oferece cursos de graduação nas áreas de Administração, Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Química na modalidade de EAD.

No período do Doutorado Sanduíche na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa realizaram-se 8 (oito) entrevistas com professores/as e gestores que trabalham com EAD, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2: Número de profissionais entrevistados por categoria e por instituição.

	ISEGI	UNED	Univ-Ab	Cned
Gestores – GEAD	1	1	1	1
Professores que trabalham com EAD – PEAD	1	-	2	1

Apesar de dificuldades para a busca de dados e a realização de entrevistas na Universidade Aberta de Portugal, a cooperação de professores/as e gestores/as com a pesquisa contribuiu para desenvolvermos uma visão sobre o momento de transição pelo

⁴ A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição pioneira na oferta de cursos de EAD no Brasil, tendo criado o Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) em 1989. O CEAD da UnB ofereceu em 1999 um curso pela Internet mediante o uso de *softwares* educativos, enquanto o NEAD da UFMT produziu, no mesmo ano, CD-ROMs para o curso de Licenciatura em Educação Básica.

qual a instituição passava. No ISEGI, na UNED e no Cned, a boa recepção por parte de professores/as e gestores/as facilitou a realização de entrevistas e a visita a pólos de apoio.

Na coleta de dados no Brasil, enfrentamos dificuldades para a realização de algumas entrevistas no CEAD da UnB, apesar da atenção e disposição de vários professores/as e gestores/as em contribuir com a pesquisa. Houve um interesse maior, além da atenção e disposição de professores/as e gestores/as da Universidade Federal do Mato Grosso, em colaborar com a pesquisa. Não obstante a falta de disponibilidade de tempo para as entrevistas, os professores e gestores do Instituto UFC-Virtual demonstraram interesse em atender às nossas solicitações, trazendo dados relevantes sobre a EAD no Ceará e colaborando com a finalização da pesquisa de campo.

A tese foi subdividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, retomam-se as teorias da ação social para compreender a EAD com o propósito de verificar de que modo gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD justificam suas ações, escolhas e preferências por esta modalidade educacional. Para analisar a ação de professores/as e gestores/as envolvidos/as com a EAD e professores/as que não trabalham com esta modalidade educacional, destacamos a noção de *habitus* em Bourdieu e a teoria dos regimes de ação de Boltanski e Thévenot (1991), mencionando, de forma sucinta, na primeira parte do capítulo, a perspectiva de Durkheim acerca dos modos de agir e pensar e o conceito de ação social em Weber.

Para compreender as mudanças e inovações na EAD no âmbito do ensino superior brasileiro, propomos, no segundo capítulo, uma reflexão sobre a globalização e o advento da sociedade da informação, evidenciando os impactos da sociedade global na EAD. As modificações no setor econômico, na dimensão sócio-cultural e nos meios de comunicação são evidenciadas no capítulo que trata, ainda, da relação entre técnica, ciência e tecnologia, dos novos modos de produção e difusão do conhecimento e do uso de TIC's na EAD.

O terceiro capítulo apresenta o desenvolvimento histórico da EAD, ressaltando as etapas e as experiências com essa modalidade educacional, além da apresentação de teorias e princípios sobre ela. Retomando a história da EAD, observamos que as primeiras experiências com cursos por correspondência que aparecem nos EUA e na Europa nos séculos XVIII e XIX. A década de 1970 constitui um marco na EAD para a transição em direção à segunda geração, com o uso da TV, do rádio e do vídeo nas práticas educacionais. Em tal contexto, formulam-se as primeiras teorias e princípios da EAD. O

capítulo traz uma referência a estas teorias, com destaque para as noções de interatividade, autonomia e independência do estudante na EAD, além da apresentação de experiências em EAD no ensino superior na África, Europa, Oriente e América.

O quarto capítulo trata da EAD no Brasil a partir de sua história na educação em geral e especificamente no ensino superior. Para tanto, são mencionadas experiências com o uso de sistemas de radiodifusão e de correios, que marcam as primeiras ofertas de cursos de EAD no Brasil, dando destaque para a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a transmissão de aulas através de sistemas de radiodifusão. Programas educativos implantados pelo governo brasileiro com o uso de meios de comunicação de massa, como o Projeto Saci, o Programa de Alfabetização Funcional – PAF/TV, a legislação e as políticas direcionadas para a EAD no ensino superior brasileiro no período de 1990 a 2006, relatórios e indicadores de qualidade formulados para a EAD no ensino superior são mencionados. No desenvolvimento da história da EAD no ensino superior brasileiro, destacam-se as experiências da Universidade de Brasília – UnB, instituição pioneira na oferta de cursos nesta modalidade educacional, da Universidade Federal do Mato Grosso, primeira a oferecer um curso de graduação a distância no país, e da Universidade Federal do Ceará, que ofertou o primeiro curso de mestrado a distância reconhecido pelo Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, a partir da análise das entrevistas, especificada a metodologia proposta na pesquisa de campo e o modo de interpretação dos dados. A análise dos discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD e de professores/as que não trabalham com essa modalidade educacional da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Federal do Ceará, permitiu-nos compreender o modo de justificação das escolhas e preferências no tocante às práticas educacionais. A pesquisa evidenciou controvérsias em torno da EAD e do uso de TIC's nas práticas educacionais entre os atores sociais do ensino superior brasileiro.

CAPÍTULO I

1. AÇÃO SOCIAL, *HABITUS* E MODOS DE JUSTIFICAÇÃO

“[...] que tipo de relação devemos estabelecer, de um lado, entre os motivos explícitos [...] aos quais as pessoas associam suas ações, e, de outro, os esquemas interiorizados e amplamente inconscientes, aos quais o observador exterior confere um poder determinante na geração das condutas”?
Luc Boltanski

Desde o desenvolvimento da sociologia como ciência, a análise da ação social é vista como uma questão fundamental para a demarcação do campo de estudos propriamente sociológico e formulação de métodos, técnicas de pesquisa e formas de abordagem dos fenômenos sociais.

1.1 Teorias da ação social

Ora vista sob o prisma da coletividade, ora entendida a partir de um enfoque sobre o comportamento dos indivíduos, a conduta humana constitui-se — na medida em que Durkheim (1999) e Weber (1999) formulavam os métodos de pesquisa e os referenciais teóricos da sociologia — como objeto de análise das ciências sociais. Assim, nas teorias da ação social, a problemática referente à dicotomia entre grupo e indivíduo, coletividade e individualidade, estrutura social e subjetividade, ou ainda — se nos reportarmos às abordagens de Norbert Elias em *A sociedade dos indivíduos* — a relação entre indivíduo e sociedade, é crucial para a reflexão sociológica. Desse modo, a relação entre indivíduo e sociedade é enfocada pelas teorias da ação social.

A coletividade impõe aos indivíduos formas de comportamento, obrigando-os, coercitivamente, a agir de uma determinada maneira. Seguindo essa abordagem, as formas de pensar seriam impostas pela coletividade. O cientista social teria, então, que tomar como referência a coletividade para descrever a estrutura social e explicar o funcionamento da sociedade, considerando as formas de agir e pensar que influenciariam coercitivamente as consciências individuais (DURKHEIM, 1999) e a ação das pessoas na sociedade.

Modos de agir e pensar seriam transmitidos de geração em geração por instituições sociais como a família, o Estado, a linguagem, o sistema educacional, que, entre outras, teriam uma função primordial na sociedade, na medida em que, sendo dotadas de poder coercitivo, pré-estabeleceriam modos de agir e pensar coletivos. Seguindo essa perspectiva, as pesquisas sociológicas teriam que focar as atribuições e o funcionamento das instituições sociais.

Na concretização do processo de socialização e incorporação dos padrões morais impostos pela coletividade, Durkheim (1975, p. 41) destaca a relevância da educação na sociedade, já que esta se revela como uma forma de “socialização metódica das novas gerações”. Neste sentido, a instituição escolar teria um papel primordial no processo de socialização. Através da educação, os indivíduos aprendem ou incorporam valores importantes para a convivência social, os quais seriam consagrados pela autoridade da coletividade.

Tomando como referência a coletividade, o modo como as pessoas agem na sociedade resultaria da incorporação de regras e padrões impostos por instituições que, entendidas como estruturas sociais, seriam essenciais para a manutenção da sociedade como um todo orgânico. A consciência coletiva reflete-se nas consciências individuais. Padrões de comportamento, modos de agir e pensar pré-estabelecidos são impostos de forma coercitiva pela sociedade através das instituições sociais. Esse posicionamento conduz-nos a uma visão macrossociológica dos fenômenos sociais (LAPASSADE, 2005).

Enquanto Durkheim (1999) refere-se aos modos de agir e pensar como características imanentes dos fatos sociais, em Weber (1999) a ação social adquire relevância na medida em que se constituiria como o próprio objeto de estudo da sociologia. Se em Durkheim (1999) o fato social é entendido como o objeto de estudo sociológico, em Weber (1999) a compreensão do sentido da ação e das relações sociais é essencial para a análise sociológica. Seguindo o ponto de vista de Weber (1999), a análise sociológica teria que se deter na reflexão sobre o sentido da ação social, indagando pelas motivações dos indivíduos.

Weber (1999) considera a ação social como o próprio objeto de estudo da sociologia. A sociologia é entendida por Weber (1999, p. 3) como “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos”. Conceituada como um modo específico de conduta dotada de

sentido, a ação social seria direcionada, de acordo com Weber (1999), pelo comportamento de outras pessoas. As ações dos indivíduos na sociedade seriam “orientadas por um sentido” (WEBER, 1999, p. 7). Para compreender a ação social, o sociólogo teria que analisar, de maneira interpretativa, os motivos que levaram o indivíduo a agir de um modo específico. Assim, as noções de compreensão, sentido e motivo são essenciais na análise weberiana da ação social. Tais conceitos aparecem, em sua teoria da ação, correlacionados, exigindo do cientista social um exercício de interpretação.

O que leva as pessoas a agirem de um determinado modo? Quais são as suas motivações? Questões centrais para a abordagem teórico-metodológica proposta por Weber (1999), que busca a compreensão acerca do sentido da ação social. Para tanto, a análise sociológica teria que focar as intenções e motivações dos indivíduos.

É preciso ressaltar que a interpretação do sentido visado pelo agente não leva o sociólogo a indagar por aspectos psicológicos. Cohn (1991, p. 28) evidencia que, na abordagem weberiana, “a referência à compreensão do sentido ‘subjétivamente visado’ nada tem a ver com processos psicológicos que ocorram no agente, visto que o que se compreende não é o agente mas o *sentido* da sua ação”.

Na interpretação do sentido da ação social, a noção de motivo consiste no próprio fundamento da conduta. Há uma correlação entre motivo e sentido. De acordo com Weber (1999, p.8), o motivo pode ser entendido como uma “conexão de sentido que, para o próprio agente ou para o observador, constitui ‘a razão’ de um comportamento quanto ao seu sentido”. Para que seja considerado adequado no tocante ao sentido, o motivo tem que estar em conformidade com formas habituais de pensar e agir. A ação social caracteriza-se por regularidades na medida em que processos específicos de ação constituem parte do cotidiano e se incorporam nas práticas das pessoas no convívio em sociedade. Com a compreensão interpretativa da ação social, o sociólogo poderia entender o comportamento dos indivíduos em sociedade, identificando as motivações mediante a interpretação do sentido atribuído à ação (WEBER, 1999). O modo de orientação da ação caracterizar-se-ia pela homogeneidade.

Weber (1999) estabelece uma distinção entre ação social e relação social. Segundo Cohn (1991, p.30), na ação social, “a conduta do agente está orientada significativamente pela *conduta* de outro (ou outros), ao passo que” no caso da relação social, “a conduta de

cada qual entre múltiplos agentes envolvidos [...] orienta-se por um *conteúdo de sentido* reciprocamente compartilhado”.

Como procura demonstrar Freitag (1992, p. 106), mesmo considerando a vontade e as motivações dos indivíduos, Weber (1999) admite que, na sociedade capitalista do início do século XX, o agente que tem uma consciência reflexiva ver-se-ia como “prisioneiro de estruturas sociais”. Seguindo a sociologia compreensiva de Weber (1999), constatamos que “estruturas sociais formalizadas, racionalizadas” teriam a finalidade de impor “ao ator individual as regras adequadas para o seu comportamento, contra a sua vontade, fora de suas intenções” (FREITAG, 1992, p. 106). Embora Weber (1999) considere o modo de ação racional referente a fins como um tipo de ação no qual o agente pondera de forma racional os meios e as consequências de sua ação.

Ao destacar aspectos concernentes ao sentido atribuído pelos atores sociais à ação, Weber (1999) abre espaço para uma abordagem centrada nas relações sociais. Enquanto a perspectiva de Durkheim (1999) concede primazia para a coletividade e a sociedade na análise sociológica, o caminho trilhado por Weber (1999) conduz-nos a uma sociologia compreensiva cujo enfoque centraliza-se no sentido atribuído pelos agentes à ação social. Aspecto importante para a abordagem teórica de Bourdieu, as relações de sentido evocadas por Weber (1999) norteiam a reflexão sobre a “dimensão simbólica” (citado por CORCUFF, 2001, p. 56) na análise da ação social.

Na sociologia contemporânea, a ação social foi discutida por autores como Parsons, Bourdieu, Boltanski, Thévenot, entre outros. Com o intuito de superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus*, enquanto Boltanski e Thévenot (1991) propuseram uma teoria dos regimes de ação e das operações críticas, privilegiando a capacidade crítica e reflexiva dos atores sociais.

Apesar de diferenças, a proposta de Bourdieu (2002) de evidenciar o *modus operandi* na análise da ação social e a teoria dos regimes de ação e das operações críticas de Boltanski e Thévenot (1991) mostraram-se apropriadas para a análise da visão de professores/as e gestores/as do ensino superior brasileiro sobre a EAD.

1.2 O *habitus* em Bourdieu

Nas teorias sociológicas do século XX, a abordagem da ação social aparece conjuntamente a uma análise da estrutura social e a uma reflexão sobre a interface entre os atores sociais. Dando ênfase à dimensão simbólica, Bourdieu inovou a sociologia, ao reintroduzir os agentes na análise sociológica, apropriando-se do conceito de estrutura, mas, porém, distanciando-se do estruturalismo que permanecia atrelado a uma visão macrossociológica. Em Bourdieu, os agentes não são vistos como espectadores passivos agindo como se fossem relógios pré-programados por estruturas sociais.

Bourdieu quer reintroduzir os agentes sociais na reflexão sobre a ação social. Para tanto, o sociólogo francês desenvolveu o conceito de *habitus* para analisar as práticas sociais, tendo como pressuposto a correlação entre as posições sociais (BOURDIEU, 1996, p. 18), as disposições, as preferências e escolhas dos agentes sociais, além das estruturas estruturadas. Bourdieu pretende, sobretudo, “eliminar a antinomia da ação e da estrutura”, defendendo “uma teoria construtivista [...]” (citado por VANDEBERGHE, 2006, p. 321).

Apesar de referir-se a estruturas objetivas na análise da ação social, Bourdieu (2004a, p. 21) distancia-se do estruturalismo na medida em que tem a intenção de “reintroduzir de algum modo os agentes, que Lévi-Strauss e os estruturalistas, especialmente Althusser, tendiam a abolir, transformando-os em simples epifenômenos da estrutura”. Bourdieu (2003, p. 61) recorre ao conceito de *habitus* para “reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação [...]” que reduzia o agente a um mero suporte de estruturas, pressupondo que o indivíduo não teria uma atitude reflexiva em suas práticas cotidianas, já que a conduta dos agentes sociais seguiria preceitos pré-estabelecidos por instituições sociais previamente estruturadas.

O termo *habitus* provém da filosofia aristotélica. Aristóteles entendia a *hexis* como um hábito ou uma disposição adquirida pelo indivíduo. Para Aristóteles (1992, p. 77), o indivíduo adquire virtudes a partir de hábitos ou do costume. A virtude tornar-se-ia uma disposição permanente com “a repetição freqüente dos mesmos atos” (ARISTÓTELES, 1992, p. 79).

Nas ciências sociais, Durkheim (1999) e Marcel Mauss (2003) referem-se ao conceito de *habitus*. Em Durkheim (1999), o *habitus* caracteriza os graus de homogeneidade das sociedades tradicionais e os regimes de internato relacionados aos

ensinamentos inspirados pelo cristianismo para a educação de crianças (LAHIRE, 2002). Por sua vez, Mauss (2003) empregou o termo *habitus* no estudo das técnicas corporais, preferindo a versão em latim por esta expressar melhor a concepção aristotélica de *hexis*.

Em Bourdieu há uma reformulação do conceito de *habitus*, o qual passa a ser entendido como um modo de interiorização da exterioridade (CORCUFF, 2003), ou seja, o indivíduo adquire preferências e disposições de estruturas estruturadas, interiorizando e incorporando a exterioridade. Daí a visão de que essas estruturas seriam estruturantes, já que o agente social as interioriza.

Na visão de Bourdieu (1996), “o *habitus* [...] é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...]” que revela a “disposição incorporada” de um agente em ação. “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau” (BOURDIEU, 1996, p. 22), entre a prática de ensino adequada e a inadequada na instituição escolar. Com a noção de *habitus*, Bourdieu (2004a) tinha a intenção de se distanciar do estruturalismo e da filosofia do sujeito. O *habitus* constitui-se socialmente mediante disposições que são adquiridas pelos agentes. Dessa maneira, a noção de *habitus* é entendida como um sistema de disposições adquiridas relacionadas com o modo através do qual os agentes percebem o mundo, ou com suas categorias de apreciação (BOURDIEU, 2004a).

Uma das funções principais da noção de *habitus* consiste em descartar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo segundo o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente [...]. Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático [...], como também engendrar [...] estratégias adaptadas e incessantemente renovadas [...] (BOURDIEU, 2001, p.169).

As disposições dos agentes correlacionar-se-iam com escolhas e posicionamentos específicos defendidos por eles em um dado campo. Essas disposições seriam duráveis, pois, apesar da possibilidade de se modificarem, existiriam resistências às mudanças. Devido ao fato que as disposições “são [...] fortemente enraizadas em nós [...], marcando assim uma certa continuidade na vida” (CORCUFF, 2001, p. 51) das pessoas. “Disposições, isto é, inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar de uma certa maneira,

interiorizadas e incorporadas, geralmente de maneira inconsciente, para cada indivíduo, decorrentes de suas condições objetivas de existência e de sua trajetória social” (CORCUFF, 2001, p. 51).

Entendido como um princípio gerador de práticas distintas no meio social, o *habitus* revelar-se-ia nas preferências e opiniões dos agentes sociais. É exatamente o “*sensu práctico*” (BOURDIEU, 1996, p. 42), ou seja, uma forma de sabedoria prática, no sentido aristotélico, que direcionaria as ações e escolhas dos agentes sociais, mediante “um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão [...]” incorporados por intermédio “de estruturas objetivas”. Ao concebê-lo como um sistema de “disposições adquiridas pela experiência”, Bourdieu (2004a, p. 21) acrescenta que as disposições variam de acordo com o lugar e o contexto em que os indivíduos estão inseridos. Seguindo a perspectiva do sociólogo francês, o *habitus* é resultante do *sensu práctico* dos agentes sociais.

Ao considerar as práticas educacionais, notamos que educadores e gestores que trabalham no ensino superior têm determinadas preferências, as quais direcionam suas escolhas e práticas. Assim, aqueles que utilizam a modalidade de EAD e defendem o uso de TIC's nas práticas educacionais possuem preferências com relação ao modelo pedagógico e método de ensino-aprendizagem mais apropriado.

1.2.1 A experiência comum do social

É preciso enfatizar que, no caso da teoria da ação social de Bourdieu, trata-se de agentes e não de sujeitos, tendo em vista que os indivíduos têm liberdade para agir. Para tratar daquilo que chama de “experiência comum do social”, Bourdieu (2004a, p. 17) inspirou-se em Husserl, Heidegger e Schütz.

Analisar o “mundo da vida” e o modo de “constituição do mundo na consciência” seria a principal tarefa da fenomenologia, para Husserl (citado por ZILLES, 2005, p. 103). Levando em conta a experiência vivida pelas pessoas na sociedade e o modo como significados e significações são construídas por uma consciência intencional, Husserl especificava o que havia denominado de “mundo da vida” (citado por SCHÜTZ, 2007, p. 113). Husserl, concebendo-o como uma estrutura de conhecimentos comuns compartilhados por membros de uma determinada comunidade ou de um grupo específico.

A teoria de Schütz (2007) é vista por Bourdieu (2004a, p. 151) como uma proposta que apresenta uma direção inversa se comparada ao objetivismo de Durkheim (1999), na medida em que são evidenciados aspectos da vida cotidiana e “objetos de pensamento” originários do senso comum. Os “objetos de pensamento” determinariam o modo de apreensão da realidade, interpretação do mundo, além do comportamento das pessoas. Seriam estes “objetos de pensamento” que motivariam os seres humanos em suas ações nas atividades rotineiras da vida cotidiana. Para apreender a realidade social e as motivações dos indivíduos em situações cotidianas, o cientista social teria que identificar os “objetos de pensamento” do senso comum das pessoas. Uma consciência intencional construiria um mundo de significações a partir de experiências vividas na convivência cotidiana, compondo o campo de observação do cientista social.

O campo observacional do *social scientist*, a realidade social, possui um sentido e uma estrutura de pertinência específicos para os seres humanos que nela vivem, agem e pensam. Mediante uma série de construções de senso comum, eles pré-selecionaram e pré-interpretaram esse mundo que apreendem como a realidade de sua vida cotidiana. São esses objetos de pensamento que determinam seu comportamento, motivando-o. (SCHÜTZ, citado por BOURDIEU, 2004a, p. 151).

Ao reintroduzir os agentes na análise da ação social, Bourdieu tentava mostrar que a ação não poderia ser reduzida à execução de regras, contrapondo-se ao estruturalismo de Lévi-Strauss e Althusser que, seguindo a tradição sociológica objetivista, inaugurada por Durkheim (1999), tomava as estruturas sociais como referência para o estudo da sociedade. “A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam” (BOURDIEU, 2004a, p. 21-22), seria preciso considerar suas motivações ou disposições na análise da ação social.

Em sua teoria da ação social, Bourdieu enfatiza a relevância das estruturas para a análise do *habitus*. Interiorizado por intermédio da incorporação de estruturas imanentes do mundo, o *habitus* revelar-se-ia no corpo socializado e, portanto, no corpo estruturado por estruturas estruturantes.

A noção de “experiência comum do social”, baseada na teoria de Schütz (2007) sobre o modo como os indivíduos apreendem e interpretam a realidade social, foi

fundamental para a compreensão e análise dos pontos de vista e das preferências dos educadores com relação à EAD e ao uso de TIC's nas práticas educacionais.

1.2.2 Estruturas estruturantes

Apesar da contraposição ao estruturalismo e da ênfase dada aos objetos de pensamento que motivam os agentes sociais, Vandenberghe (2006, p. 322) vê em Bourdieu um momento determinista e objetivista. Principalmente no tocante à análise do sistema de relações objetivas, admitindo, por conseguinte, uma “razão eficiente” que adquire “a forma do ‘princípio de não transparência dos fatos sociais’”, concepção aceita de maneira explícita por Durkheim e Marx, assim como de modo implícito por Weber, “segundo o qual a vida social não deve ser explicada pela consciência dos indivíduos, mas pelas causas profundas que escapam à consciência e explicam os fatos empiricamente observados”.

Mesmo com a tentativa de reintroduzir os agentes sociais na análise da ação social, a abordagem de Bourdieu mantém-se atrelada a um determinismo objetivista. Em Bourdieu há uma proposta de síntese entre as disposições dos agentes e as estruturas objetivas através de uma teoria relacional da ação social. O corpo é socializado na medida em que o indivíduo incorpora as estruturas imanentes do mundo ou do setor no qual está inserido, as quais determinariam o modo de percepção da realidade e direcionariam as ações. Bourdieu relaciona o *habitus* com a incorporação de estruturas correspondentes à imanência do mundo.

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 1996, p. 145).

Caracterizadas pela objetividade da exterioridade, as estruturas estruturantes são definidas como “formas historicamente constituídas, arbitrárias, no sentido de Saussure e de Mauss, cuja gênese social pode ser retraçada” (BOURDIEU, 2001, p. 209). A incorporação praticamente “automática” de estruturas estruturantes desenvolveria “um princípio comum de visão” entre os agentes de um território, uma comunidade ou um

grupo. Este princípio comum de visão seria caracterizado por “estruturas cognitivas e avaliativas idênticas ou semelhantes [...]” (BOURDIEU, 2001, p. 209).

Conceituando o *habitus* como um “princípio ativo, irredutível às percepções passivas, de unificação das práticas e das representações [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 77), a análise da ação social e do modo de interação entre os indivíduos seria determinada por causas estruturais, pois tal abordagem parte do pressuposto de que “a estrutura das relações constitutivas do espaço do campo” direciona “a forma que pode revestir as relações visíveis da interação e o conteúdo mesmo da experiência que os agentes podem ter dela” (citado por VANDENBERGHE, 2006, p. 323). Ainda que visto como um princípio ativo, o *habitus* seria determinado por estruturas estruturantes que unificariam práticas sociais, representações e princípios de visão comuns entre os agentes sociais.

Um movimento dialético de interiorização da exterioridade — correspondente a estruturas estruturantes — e de exteriorização da interioridade resulta na formação do *habitus*. Como ressalta Bourdieu (2002, p. 163),

[...] as estruturas que são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente [...] e que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma das regularidades associadas a um meio ambiente socialmente estruturado produzem *habitus*, sistema de *disposições* duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objectivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada serem o produto da obediência a regras [...].

Seriam, portanto, as estruturas que produziriam o *habitus*, isto é, um sistema de disposições que, além de duradouras, estruturariam práticas e representações interiorizadas e exteriorizadas pelos agentes, os quais não teriam plena consciência das operações indispensáveis para ajustar, de modo consciente, suas motivações com os fins que almejam alcançar em suas ações (BOURDIEU, 2002).

Isto não quer dizer que os indivíduos ajam de modo incoerente. Existiriam condutas razoáveis, para Bourdieu. Admitir a existência de condutas razoáveis não quer dizer que os indivíduos sejam direcionados, em suas atividades cotidianas, pela razão. Quando se refere à conduta, Bourdieu torna claro que, partindo do pressuposto de que os indivíduos não agiriam de forma incoerente ou disparatada, nem por isso se supõe que suas condutas possam ser entendidas como racionais. “O que não significa supor que eles sejam racionais, que têm razão em agir como agem ou mesmo, de maneira mais simples, que eles

tenham razão em agir, que suas ações sejam dirigidas [...] ou orientadas por essas razões” (BOURDIEU, 1996, p. 138).

Ao mencionar a questão da reflexividade, Corcuff (2001, p. 62) vê como “uma dimensão que Pierre Bourdieu às vezes leva em conta, particularmente quando ele se atém aos períodos de crise, pois, nestes casos, como ‘os ajustes rotineiros’ não acontecem por si sós”, nestes casos, “a reflexividade do ator” pode ser solicitada. Seguindo a sociologia de Bourdieu, a ação social não é o simples efeito mecânico resultante da coerção de entidades exteriores em relação ao agente. Dotado de um saber prático, o agente social agiria de acordo com a situação.

Na perspectiva de Bourdieu (2004, p. 54), a reflexividade vem do campo na medida em que este é entendido “como espaço de conflitos” ou campo de ação “socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes”. Os agentes podem buscar a conservação ou a transformação de práticas. Verificam-se, por exemplo, no ensino superior, preferências por práticas de ensino tradicionais e propostas de mudanças baseadas nas metodologias da EAD.

1.2.3 Os limites do conceito de *habitus*

A concepção de *habitus*, em Bourdieu, permanece vinculada à teoria das estruturas na medida em que estas são vistas como estruturas estruturantes, constituindo fatores determinantes da ação social. Disposições, preferências e princípios de visão adotados pelos agentes sociais seriam, então, pré-determinados por estruturas estruturantes.

Uma análise acerca das disposições dos agentes aproximar-nos-ia do senso prático deles, revelando os modos de percepção e julgamento dos agentes, além dos seus princípios de visão sobre determinada prática. Não obstante, quando nos referimos a atividades da vida cotidiana, percebemos que existem diferentes modos de percepção e julgamento e, por conseguinte, uma variedade relativa de princípios de visão apreendidos pelos agentes sociais e apropriados por eles para defender posicionamentos e preferências.

Tal aspecto parece claro no tocante às práticas educacionais relacionadas com a EAD no ensino superior. Os agentes apresentam princípios de visão diversificados para defender posicionamentos e preferências com relação ao material didático e ao modelo

pedagógico mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Aspecto que se percebe tanto entre os educadores que trabalham com a EAD quanto entre aqueles que não trabalham com essa modalidade.

De acordo com Lahire, a “experiência de investigação no domínio das práticas educativas” demonstraria que os fatos “não confirmam a tese da representação unificadora das condutas dos indivíduos” (citado por RESENDE, 2003, p. 195).

Para compreender o sentido da ação dos professores que trabalham com a EAD e daqueles que não trabalham com essa modalidade educacional, é preciso levar em consideração a pluralidade de interesses e pontos de vista que, no caso do ensino superior público, depende da sociedade que é tomada como referência, da área específica do conhecimento e das condições sócio-institucionais e tecnológicas. Outro aspecto importante que não poderemos negligenciar é o caráter reflexivo que envolve a ação dos agentes que trabalham no sistema universitário. Tal aspecto é ressaltado por Bourdieu quando o sociólogo destaca o caráter reflexivo das práticas no campo científico.

No caso específico das práticas educacionais relacionadas com a EAD no ensino superior com a difusão e o uso de novas TIC's, observou-se, na pesquisa de campo, através dos discursos dos entrevistados, que alguns mudaram seus posicionamentos, preferências e princípios de visão, quando passaram a conhecer e trabalhar com a EAD ou devido à necessidade de adoção da modalidade de EAD para a tentativa de resolução de problemas vivenciados na região⁵. Seria complicado explicar tal mudança se partíssemos do pressuposto de que os agentes sociais possuem disposições adquiridas e incorporadas a partir de estruturas estruturantes. A disposição adquirida poderia levar os educadores a simplesmente criticarem a modalidade de EAD em favor do modelo pedagógico da educação presencial ou criticarem a educação presencial em favor da EAD.

É certo que, no curso da ação, os indivíduos tomam como referência princípios apreendidos de realidades sociais “*objetivadas e interiorizadas*” como destaca Corcuff (2001, p. 27). As realidades sociais remeter-nos-iam “a mundos objetivados: os indivíduos e os grupos se servem de palavras, objetos, regras e instituições, etc., legados pelas gerações anteriores”, transformados e recriados por novas gerações. “Estes recursos objetivados, e logo, *exteriorizados* com relação a eles, agem, por sua vez, como limitações sobre sua ação, oferecendo pontos de apoio para esta ação” (CORCUFF, 2001, p.27).

⁵ Como foi o caso da Universidade Federal do Mato Grosso, que criou, em 1994, um curso de Licenciatura em Pedagogia para formar professores da rede pública do ensino médio que não possuíam graduação.

Assim, as realidades sociais objetivadas são entendidas como condições sócio-institucionais e tecnológicas que permitem inovações nas práticas sociais.

Os princípios teóricos da EAD serviriam, ainda, como pontos de apoio para os atores justificarem suas ações em atividades cotidianas. Tratando das práticas educacionais no ensino superior com o uso e a difusão de TIC's na EAD, professores/as e gestores/as apresentam argumentos e princípios diversificados para justificar suas práticas, ressaltando que tal diversidade é relativa, sendo, por conseguinte, possível torná-la inteligível.

Apreendidos no cotidiano da vida social, os princípios de visão são apropriados pelos atores para justificar suas ações. Na perspectiva de Bourdieu, nos princípios de visão e no sistema de preferências situar-se-iam *habitus* incorporados de estruturas estruturantes. As estruturas estruturantes remeteriam aos princípios de visão relacionados com a concepção de formas avaliativas de que os agentes apropriam-se para justificar escolhas, preferências e direcionar práticas. Para defender posicionamentos ou criticar, os agentes utilizam uma variedade relativa de princípios de visão que correspondem a preferências. De acordo com a situação, os indivíduos podem modificar suas práticas, apropriando-se de novos princípios de visão, diferentes daqueles que empregavam antes para justificar escolhas ou ações.

Na análise do modo como os atores justificam ações, reivindicações e posicionamentos críticos, enfatiza-se a atitude reflexiva, além de controvérsias e consensos. No campo da EAD no ensino superior, pode-se citar o caso das associações e comunidades indígenas do Estado de Roraima que reivindicaram, em 1990, o acesso ao ensino superior e um curso de licenciatura específico para a formação de professores indígenas, voltado para a preservação de saberes da língua materna e da cultura local. A reivindicação das associações indígenas de Roraima culminou na criação, em 2002, de um Curso de Licenciatura Intercultural, que tem como metodologia de ensino-aprendizagem a modalidade da EAD conciliada com o ensino presencial e o uso de TIC's nas práticas educacionais. Estas comunidades defendiam o acesso ao meio universitário, justificando suas reivindicações a partir de princípios democráticos fundamentados na igualdade de oportunidades. Ora, a atitude das comunidades indígenas do Estado de Roraima foi reflexiva na medida em que teve como base princípios de justiça concernentes aos direitos adquiridos pelos povos indígenas com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, culminando em um acordo.

Como sugere Garfinkel (citado por CORCUFF, 2001, p. 61), os agentes sociais não podem ser vistos como “idiotas culturais”. A oposição dicotômica entre “a relação intelectual e a relação prática” negligencia a reflexividade dos agentes sociais que “apesar de não aparecer como ponto de passagem obrigatório de qualquer ação, não está [...] excluída das condutas práticas”, mesmo “sob a influência das limitações pragmáticas” (CORCUFF, 2001, p. 61).

Por isso, pensar a ação social como uma conduta que tem como pressuposto a incorporação de estruturas estruturantes não propicia uma visão abrangente sobre a diversidade dos princípios de visão e das mudanças na constituição das subjetividades. Nas atividades da vida cotidiana, os indivíduos tomam como referência uma variedade relativa de princípios para defender ou justificar posicionamentos, preferências, escolhas e práticas sociais.

Na análise dos discursos de professores/as e gestores/as das IES públicas, entrevistados/as na presente pesquisa, por exemplo, verificou-se a mudança do ponto de vista dos educadores e a variedade relativa de princípios de visão adotados para a justificação de práticas educacionais ou adoção de um dado modelo pedagógico. Professores de biologia, administração, psicologia, direito e educação, ou aqueles que trabalham com sistemas de informação geográfica, possuem interesses específicos relacionados com suas respectivas áreas de atuação.

Tanto entre os/as professores/as e gestores/as de instituições públicas que trabalham com a EAD e utilizam as TIC's nas práticas educacionais quanto entre educadores que não trabalham com esta modalidade educacional foi possível identificar um princípio de visão recorrente nos discursos: a possibilidade de atingir um número maior de estudantes e alcançar regiões afastadas dos grandes centros universitários, propiciando a ampliação do acesso ao ensino superior por intermédio da EAD.

A suposição de que tal princípio corresponde a uma disposição adquirida originária de estruturas estruturantes que disporia os educadores a preferirem a EAD não reflete a realidade social concernente às práticas educacionais da EAD no âmbito do ensino superior brasileiro. O mesmo acontece com a questão do uso de TIC's como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem nas práticas educacionais. Concernentes a formas constituídas e arbitrárias, as estruturas estruturantes resultam em estruturas cognitivas e avaliativas idênticas ou semelhantes, diferentemente da pluralidade relativa de princípios

correspondentes aos pontos de vista suscitados por educadores para a justificação de práticas, posicionamentos, escolhas e preferências.

No domínio das práticas educacionais em instituições públicas de ensino superior, as escolhas dos educadores correlacionar-se-iam com suas preferências e escolhas, as quais estariam fundamentadas em princípios de visão ou preferências sobre as metodologias de ensino que deveriam direcionar as práticas educacionais, tanto entre aqueles que adotam a EAD e o uso de novas TIC's na prática educacional como entre os que criticam essa modalidade educacional e o uso de TIC's nas práticas educacionais. Os educadores que consideram a EAD como uma modalidade de educação de qualidade duvidosa ou criticam o uso de TIC's na educação defendem princípios de visão e opiniões correspondentes a valores originários da realidade social.

Por outro lado, é possível tomar o conceito de *habitus* para compreender situações vivenciadas no cotidiano de instituições ou grupos sociais. Como indica Boltanski (2005, p. 162), “uma sociologia centrada no conceito de *habitus* não pode deixar de fazer uma reflexão que se baseia em sua articulação com outras noções e, sobretudo, com aquela de situação”.

Para indagar pelo modo de justificação (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) dos atores envolvidos com EAD e o ponto de vista dos que não trabalham com essa modalidade educacional, a análise dos “princípios de visão” — o que Bourdieu (1996, p. 42) chama de sistema de preferências adquiridas — foi essencial, principalmente na reflexão sobre as resistências, os desacordos e as controvérsias entre educadores do ensino superior do Brasil em torno da EAD e do uso de TIC's nas práticas educacionais.

As preferências em relação a determinadas práticas educacionais são relacionadas aos princípios defendidos pelos atores sociais, ou seja, com os princípios que eles tomam como referência para justificar suas práticas. As opiniões de educadores/as e gestores/as que trabalham com a EAD e utilizam TIC's no processo de ensino-aprendizagem revelaram as preferências dos atores sociais, ou o *modus operandi*, entendido como *habitus*, sendo fundamentais para identificar resistências em relação à EAD, desacordos e controvérsias em torno dessa modalidade educacional, auxiliando-nos, sobretudo, na análise das mudanças no ensino superior a partir da difusão das TIC's. Os pontos de vista dos/as professores/as que não trabalham com a EAD propiciaram uma visão acerca do posicionamento e das preferências desses profissionais.

Por priorizar a temática das práticas sociais, sob o enfoque do que Bourdieu (2002) denominou de *modus operandi*, a teoria dos regimes de ação e das operações críticas de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991) ofereceu-nos uma abordagem teórica interessante para tratar da ação social, evidenciando princípios de referência defendidos por professores/as e gestores/as para justificar suas práticas educacionais ou levantar críticas aos modelos de ensino-aprendizagem adotados no ensino superior.

1.3 Os regimes de ação em Boltanski e Thévenot

A análise da ação social é renovada na sociologia pela teoria dos regimes de ação e das operações de justificação de Boltanski e Thévenot (1991). Na obra *De la justification*⁶, Boltanski e Thévenot (1991) propõem um modelo teórico para analisar o modo como os atores justificam suas ações, evidenciando disputas, desacordos, controvérsias e acordos em diversas situações da vida cotidiana, quando os indivíduos apresentam críticas e defendem um ponto de vista específico.

Na investigação das interações em situações de ação são analisados “os modos de justificação ou de crítica” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 24) suscitados pelos atores. Em situações de interação e disputa, as pessoas são levadas a legitimarem suas ações. Os atores apresentam, então, argumentos convincentes para justificar suas práticas ou apresentar críticas, tomando como referência princípios ou realidades objetivadas.

Trazendo um referencial teórico que permite analisar a ação social em diferentes organizações, como “empresas de setores industriais ou de serviços [...], administrações públicas ou ainda estabelecimentos escolares [...]” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 32), a teoria dos regimes de ação dá ênfase para as operações críticas e os modos de justificação. Em instituições de ensino superior podem ser analisadas disputas, desacordos e controvérsias em torno da EAD e das práticas educacionais com o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Enquanto a vertente sociológica durkheimiana evidenciou a noção de coletividade, ressaltando o equilíbrio e a ordem, a teoria das operações críticas ressaltou que seria necessário se deter, doravante, nos “momentos de ruptura da ordem” (BOLSTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 39), isto é, nas crises que surgem quando a ordem estabelecida é

⁶ Além do livro *De la justification*, toma-se como referência, na presente análise, a obra *L'action au pluriel* de Thévenot.

suspensa por críticas e disputas que acompanham as atividades cotidianas. Boltanski e Thévenot (1991) veem a análise dos desacordos e das críticas como sendo tão relevante quanto uma visão acerca do acordo e do equilíbrio no estudo da ação social, referindo-se, para tanto, aos regimes de ação justificada (citado por RESENDE, 2003).

Como mostra Corcuff (2001, p. 135), Boltanski buscou “elementos, sobretudo na sociologia de Pierre Bourdieu, com quem trabalhava na época, mas, inscrevendo-os cada vez mais radicalmente em um contexto construtivista”. Com o propósito de analisar desacordos, controvérsias e disputas que surgem em um determinado grupo devido à pluralidade de interesses dos indivíduos, Boltanski e Thévenot (1991) conceberam categorias conceituais interessantes para uma proposta de reflexão sobre o modo como os atores justificam suas ações.

Com *De la justificación*, Luc Boltanski e Laurent Thévenot tomaram como objeto as disputas comuns que ativam *a crítica e a justificação* das pessoas em espaços *públicos*, isto é, potencialmente sob o olhar e os pedidos de explicação dos outros membros da coletividade. Eles formularam a hipótese de que, sobre estes debates públicos pesam fortes constrangimentos de legitimidade e de generalidade dos argumentos utilizáveis que levam as pessoas envolvidas a superar a situação particular no interior da qual elas estão engajadas (CORCUFF, 2001, p. 173).

Em situações de desacordo em um dado espaço social, os atores são estimulados a apresentar argumentos que visam justificar ou legitimar práticas.

Propõe-se na teoria da justificação refletir sobre os desacordos que surgem em situações de interação entre as pessoas com relação ao que se considera como o “*bem comum*” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 92). Nas sociedades complexas, não há uma visão homogênea acerca do bem comum. Observa-se que esta é mais caracterizada pela pluralidade de posicionamentos, preferências e pontos de vista. Para a sociologia dos regimes de ação é essencial analisar as “situações de desacordo” que suscitam críticas por parte das pessoas envolvidas com práticas específicas (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991).

1.3.1 O bem comum e a *cité*

A pretensão de Boltanski e Thévenot (1991, p. 39) é evidenciar não somente os acordos estabelecidos entre os indivíduos em torno de uma ordem cultural ou normativa —

com os acordos seriam constituídas situações de equilíbrio —, mas os “momentos de ruptura da ordem”, momentos que instauram crises, além da crítica e dos desacordos entre os atores em torno de uma controvérsia. Boltanski e Thévenot (1991, p. 53) definem o “imperativo da justificação” como a base que sustenta e coordena a conduta dos indivíduos, proposta que nos conduz a uma reflexão sobre os acordos ou as controvérsias que envolvem as práticas da EAD no ensino superior brasileiro.

O propósito da teoria da justificação é indagar, tendo como referência atividades da vida cotidiana, pelas “conseqüências do fato de que as pessoas são confrontadas com a necessidade de ter de justificar suas ações [...]” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 54). A teoria da justificação pressupõe que as pessoas são dotadas de um modelo de competência e de capacidade reflexiva para responder a críticas suscitadas sobre suas práticas, a adoção de técnicas ou de objetos desenvolvidos a partir do conhecimento técnico-científico (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). Com o intuito de analisar os regimes de crítica e justificação (THÉVENOT, 2006) indagamos pelo modo como os atores argumentam para defender um posicionamento específico acerca de uma prática ou da eficácia de determinadas técnicas.

Para tratar da ação social, Boltanski e Thévenot (1991) propõem uma análise sobre as interações e situações de ação vivenciadas pelos indivíduos. Como mostra Vandenbergue (2006, p. 326), ao referir-se a uma metáfora utilizada por Bernard Lahire, seria possível visualizar a teoria da ação social em Boltanski e Thévenot como uma “passagem da visão *top down* da macrosociologia bourdieuniana para uma visão *bottom up* da microsociologia pragmática” que, descendo de pára-quedas na vida social, “mergulharia o observador no meio de ações e interações [...]” entre indivíduos em situações do cotidiano.

A noção de bem comum é tomada a partir de clássicos da filosofia política, tendo em vista que “o trabalho filosófico constitui-se como um momento fundamental do processo de generalização [...]” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 346). A definição do bem comum segundo universos diferentes, ou seja, lógicas de ação diferenciadas chamadas de “*cités*”. É possível compreender a *cité* “como um modelo analítico que permite identificar os diferentes regimes de justificação que estão na base da crítica”, das controvérsias ou dos desacordos “entre os membros de um mesmo espaço social nas sociedades modernas complexas” (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 661). Identificam-se

na *cit *, ou seja, na “cidade”, enquanto modelo analítico, princípios gerais que coordenam as a es das pessoas em situa es concretas vivenciadas no dia a dia. As pessoas referem-se a princípios gerais para justificar suas a es. Como sugere Vanderbergue (2006, p. 327), Boltanski e Thévenot pretendem ir de encontro “ao cerne da situa o”, situando-se no âmago do pragmatismo norte-americano para analisar as “seq ncias de a o e de disputa relativamente curtas” com a inten o de identificar “as opera es de justifica o”.

Em cada mundo há uma qualifica o diferenciada acerca do bem comum. As cidades são, portanto, sistemas de referência para os atores sociais que apresentam uma lógica própria e um modo de coordena o da a o. Os atores justificam suas a es tomando como referência princípios que remetem a um ideal de bem comum.

Os universos ou mundos são entendidos como quadros de referência de acordo com os quais os atores legitimam suas a es. Cada quadro suscita um tipo específico de forma de coordena o ou orienta o da a o que remete a determinadas ordens de grandeza. Assim, existem ordens de grandeza fundamentadas em rela es interpessoais cujos princípios têm como referência a tradi o (ordem doméstica), na busca pelo reconhecimento dos outros, no renome e no julgamento das pessoas (mundo da opinião), na inspira o e na criatividade do g nio criador e na inova o (mundo da inspira o), nas no es de equidade, vontade geral, interesse da coletividade e nos princípios da cidadania (ordem cívica), nos interesses mercantis baseados na livre concorrência e na obten o do lucro (ordem mercantil) e na eficácia da produtividade orientada pela racionalidade (ordem industrial).

Boltanski e Thévenot (1991) relacionam os princípios de legitima o enaltecidos e apresentados pelos indivíduos para justificar suas a es com as ordens de grandeza construídas pela filosofia política, propondo uma renova o na análise sociológica da a o social. As ordens de grandeza s o entendidas como princípios de referência adotados pelos atores no curso de suas a es. O uso do termo “*grandeur*” seria um modo de caracterizar princípios que os indivíduos tomam como referência para direcionar suas a es. A formula o de tais categorias analíticas constitui uma tentativa de desprender-se “da oposi o entre o sujeito livre e o agente preso às práticas sociais coletivas [...]” (THÉVENOT, 2006, p. 216).

Na abordagem da a o social, Thévenot e Boltanski (1991) reconhecem o “pluralismo” em que “as pessoas são confrontadas nas sociedades críticas” (THÉVENOT,

2006, p. 6) na medida em que precisam legitimar suas ações. Com o intuito de justificar suas ações, os atores utilizam-se de capacidades interpretativas e argumentativas na defesa de um determinado posicionamento, tentando mostrar a legitimidade de suas ações através de argumentos plausíveis. Uma pessoa pode tomar como referência mais de um princípio para justificar sua ação. Os princípios comuns corresponderiam a ordens de grandeza que orientariam a argumentação e a ação dos atores em situações concretas do dia a dia. É preciso ressaltar que tais princípios não podem ser entendidos como “sistemas de valores” do modo como foram formulados por Raymond Aron ou Max Weber (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 166). As ordens de grandeza diferenciam-se “dos sistemas de valores” ou da noção de cultura, compreendida como “valores interiorizados sob a forma de preceitos éticos ou de disposições” que o indivíduo obedeceria “em todas as circunstâncias da vida” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 189).

Os indivíduos possuem lógicas de ação diferenciadas e, quando indagados sobre suas práticas, apresentam argumentos para sustentar suas ações tomando como referência princípios que são analisados a partir do modelo analítico das “cidades”. Por sua vez, nas “cidades” identificam-se princípios que corresponderiam a ordens de grandeza. Tais princípios orientam as ações dos indivíduos em situações circunstanciais (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 95).

No modelo das “cidades” encontram-se “as noções de grandeza e de bem comum”, as quais são reunidas em um “princípio superior comum” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, p. 100). A partir do princípio superior comum é possível identificar desacordos em situações cotidianas. Este é entendido como um princípio de coordenação da ação que caracteriza um determinado universo (um mundo ou cidade) e serve como uma forma de qualificação e engrandecimento de seres ou objetos (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). No caso da EAD, os educadores podem engrandecer essa modalidade educacional ou desvalorizá-la, dependendo dos princípios que eles consideram como válidos para a prática educacional.

Para tratar da diversidade das formas de justificação, Boltanski e Thévenot formulam um modelo teórico para a tipificação dos regimes de ação caracterizado pela diversidade de princípios de referência sustentados pelos atores. Indivíduos que direcionam suas ações de acordo com os princípios da produtividade, da eficácia, da previsibilidade, fundados na técnica e na ciência, tomam como referência princípios que enaltecem o

mundo industrial para justificar suas ações, engrandecendo a ordem de grandeza industrial como bem comum da *cit e*.

Correlacionando a “ordem das grandezas” com os clássicos da filosofia política, Boltanski e Thévenot (1991) tomam a *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, para apresentar o mundo da inspira o, enquanto “o princípio doméstico”   retomado a partir da “Política de Bossuet, os signos da glória” e o mundo da opinião “do *Leviatã* de Hobbes, a vontade geral do *Contrato Social* de Rousseau”, a concep o de “riqueza de Adam Smith”, baseada no livro *Riqueza das na oes*, e os princípios referentes   “eficácia industrial no *Sistema industrial* de Saint-Simon”, além da men o   obra *Teoria dos sentimentos morais*, de Adam Smith, para caracterizar os princípios prevaletentes no mundo mercantil.

A teoria dos regimes de a o e das opera oes de justifica o oferece-nos um referencial teórico interessante para analisarmos a a o social ao propor uma reflexão sobre o modo como os atores justificam suas a oes em situa oes de intera o. Concordamos com a perspectiva de que os valores não s o interiorizados pelos atores, transformando-se em disposi oes mais ou menos duradouras que as pessoas obedeceriam em todas as situa oes da vida cotidiana. No caso específico da pesquisa de campo realizada no Brasil, a referência ao modelo da educa o presencial como um padrão que se mant m pela cultura educacional — a qual pode ser relacionada com os princípios que engrandecem a ordem doméstica — parece nos remeter a uma valoriza o deste modelo no âmbito do ensino superior e, por conseguinte,   manuten o de valores culturais de referência.

Para analisar o modo como educadores/as e gestores/as do ensino superior justificam suas a oes ou levantam críticas   EAD, propomos, na presente pesquisa, compreendê-los como princípios enaltecidos pelos atores em atividades da vida cotidiana que correspondem a modos de justifica o de escolhas ou preferências no tocante a determinadas práticas educacionais.

Os princípios de referência mencionados aqui podem ser compreendidos a partir da no o de sistema de preferências desenvolvida por Bourdieu. Porém, na análise das entrevistas aqueles não foram considerados como disposi oes est ticas adquiridas de estruturas estruturantes — tendo em vista que os posicionamentos e princípios de visão defendidos pelos atores sociais para justificar suas práticas e escolhas, apesar de reticentes ou resistentes a inova oes, estão sujeitos a mudanças, principalmente em decorrência de

transformações na conjuntura social e da pluralidade de interesses — mas à noção de modos de vida desenvolvida por Wittgenstein⁷ (1991) para fazer referência às preferências dos atores em contextos sociais específicos, no momento em que fazem uso de proposições discursivas para defender ou enaltecer princípios que consideram legítimos.

Na tese, partimos do pressuposto de que, para defender posicionamentos específicos, criticar modelos pedagógicos ou justificar práticas educacionais, professores/as e gestores/as do ensino superior apropriam-se de determinados princípios de visão, isto é, valores de referência. Tais princípios correspondem às preferências ou escolhas dos atores sociais, relacionadas ao que Bourdieu chamou de *habitus*, tomando como base a análise do *modus operandi* da ação.

Condições sócio-institucionais e tecnológicas propiciam mudanças nas práticas sociais, como é o caso da EAD no ensino superior. O uso cada vez mais intenso de novas TIC's em diversos setores sociais permitiu que ocorressem inovações na produção de materiais didáticos e, por conseguinte, nas práticas educacionais na EAD, com a formação de redes colaborativas para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em regiões distantes dos centros universitários.

⁷ A linguagem expressa os modos de ser e ver o mundo de um determinado grupo social, ou as preferências dos indivíduos em determinado contexto.

CAPÍTULO II

“O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura”.
Manuel Castells

2. GLOBALIZAÇÃO, SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

As sociedades contemporâneas são marcadas pelo processo de globalização, que se intensificou com a difusão das novas TIC's. Na metade do século XX, o capitalismo adquiriu novas configurações em decorrência do desenvolvimento dos meios de comunicação, dos transportes e das tecnologias. Influenciado por forças em defesa da quebra de fronteiras para o livre-comércio e com uma infra-estrutura baseada na revolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), o setor econômico reorganizou-se gradativamente, formando um mercado mundial através do qual o modo de produção capitalista propagou-se por diversos países, adquirindo um caráter global e aumentando, conseqüentemente, a competitividade entre países e empresas.

Porém, a globalização não se restringe somente à economia, na medida em que tal processo estende-se à dimensão sócio-cultural. Além do setor econômico, verifica-se um processo de globalização do conhecimento, do consumo e da cultura. Outro aspecto importante da sociedade da informação é o poder da comunicação. Ao adquirir importância para o desenvolvimento sócio-econômico, a difusão do conhecimento científico e tecnológico passou a ser fundamental, constituindo o que se denomina de sociedade da informação.

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre os impactos da globalização, os novos modos de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento das TIC's. Entre os reflexos do impacto da globalização nas sociedades contemporâneas, destacamos a formação de redes transnacionais no setor educacional, impulsionada, sobretudo, pelas TIC's. Na sociedade contemporânea, há um processo de expansão da EAD, tanto no ensino superior mundial quanto no âmbito nacional.

2.1 O processo de globalização

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e da computação, os mercados financeiros foram interligados, fazendo com que os países se tornassem cada vez mais interdependentes. Turbulências nas principais economias mundiais, como a que ocorreu nos Estados Unidos, no final de 2008, com a crise no mercado imobiliário, afetam as bolsas de valores na América Latina, Europa e Ásia. Como os mercados interligaram-se, as bolsas nestas regiões tiveram quedas expressivas. Assim, além da influência no cotidiano da sociedade, uma das principais características do mercado financeiro global é a interdependência entre as economias.

Atores centrais no cenário da globalização, as empresas transnacionais⁸ ganharam relevância no setor econômico, alargando seu poder através de filiais espalhadas em diversas regiões do mundo. Dependendo de condições mais favoráveis, em termos de redução de impostos e mão-de-obra barata, elas se instalam nos países que oferecem melhores ofertas de lucros. Na sociedade global, as empresas transnacionais são atores sociais que remodelaram a organização do sistema econômico mundial. As reorientações do mercado global privilegiam políticas voltadas para a diminuição das restrições ao livre-comércio, maior circulação de serviços e mercadorias, além da intensificação do processo de globalização do modo de produção capitalista, assimilado e recriado nos países que compõem a nova configuração da sociedade global.

A redução do controle da economia por parte do Estado, a privatização de empresas estatais e a abertura do mercado para o capital transnacional expressavam as bases ideológicas de uma visão neoliberal da economia que se sobressaiu como modelo de modernização. Na década de 1990, seguindo o projeto de modernização neoliberal, o governo brasileiro, por exemplo, privatizou a Companhia Vale do Rio Doce. A partir daí, seguiram-se outras privatizações no Brasil, tendo como base a redução das funções básicas do Estado, a competitividade no mercado global e a universalização de serviços, como foi o caso do setor de telecomunicações, privatizado em 1998. Desde o final do século XX, a privatização apresentava-se como uma das tendências da sociedade global.

⁸ Dowbor (2001, p. 13) vê a formação de empresas transnacionais como um fenômeno recente. Conhecidas também como multinacionais, as empresas transnacionais “constituem o chamado *Big Business*, são cerca de 500 a 600, controlam cerca de 25% da produção mundial, ocupando menos de 5% da mão-de-obra”. Além disso, exercem um controle no mercado financeiro, na mídia, comunicações e no setor da informática.

Ao revelar-se como um processo direcionado para a expansão do modo de produção capitalista em escala mundial, a globalização modifica cidades, interliga centros financeiros e industriais, impulsionada, sobretudo, pelo aperfeiçoamento de tecnologias e inovações no setor produtivo, dando novos rumos ao capitalismo no fim do século XX e início do século XXI. Inovações tecnológicas recompuseram o setor produtivo, enquanto o capitalismo transpôs limites territoriais, difundindo tanto o seu modo de produção quanto suas contradições. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, novos produtos movimentam o mercado, renovando o sistema capitalista. Para Ianni (2007, p. 11-13),

As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição (IANNI, 2007, p. 11-13).

Na conjuntura econômica mundial, a globalização teve aceleração progressiva desde a década de 1960, constituindo um conjunto de atividades interligadas com “profundo impacto político e cultural” marcada, principalmente, pelo predomínio do “mercado livre, global e descontrolado” (HOBSBAWN, 2008, p. 12). Enquanto o modelo do livre-comércio difunde-se de modo progressivo no mundo, as assimetrias sociais e econômicas acompanham o processo de globalização. Firms privadas exercem influência decisiva na esfera sócio-cultural. “Num mundo cada vez mais globalizado e transnacional, os governos nacionais coexistem com forças que têm pelo menos tanto impacto na vida cotidiana dos seus cidadãos quanto eles” (HOBSBAWN, 2008, p. 102), já que o Estado enfrenta dificuldades para controlar o sistema econômico.

Concomitantemente, o Estado-nação, vinculado à sociedade global, tem dificuldades para manter o controle do setor econômico e até mesmo de suas próprias fronteiras. No instante em que “as fronteiras são modificadas ou anuladas, a soberania transforma-se em figura retórica” já que em tal contexto “a sociedade nacional revela-se” como nada mais que “uma província da sociedade global” (IANNI, 2007, p. 91). Porém, as piores crises do sistema capitalista revelaram a importância da intervenção do Estado na economia, como foram os casos das crises econômicas de 1929, 1985, e mais recentemente, de 2008.

Na sociedade global, há uma reestruturação da divisão internacional do trabalho que passou a constituir conglomerados transnacionais ou oligopólios empresariais. Ao

invés da concentração de indústrias, “centros financeiros, organizações de comércio, agências de publicidade e mídia impressa e eletrônica” nos países mais ricos, a redistribuição de atividades inclui regiões espalhadas ao redor do mundo enquanto a nova divisão transnacional do trabalho baseia-se numa “redistribuição das empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo” (IANNI, 2007, p. 13).

Apesar da influência dos países mais ricos sobre órgãos internacionais, como o Banco Mundial ou a Organização Mundial do Comércio, não há um país hegemônico na economia global. No campo do trabalho, por exemplo, observa-se o fenômeno do aumento dos índices de desemprego nos países em desenvolvimento e nos mais ricos. Em tal contexto, as nações formam mercados comuns, como é o caso da União Europeia, do NAFTA ou do Mercosul, acirrando a disputa e a competitividade entre as nações em busca da hegemonia econômica. Mesmo com acordos de livre-comércio, as economias de países desenvolvidos ou em desenvolvimento dependem das oscilações e da volatilidade do mercado de capitais.

A integração entre centros financeiros e a mobilidade do fluxo de capitais aparecem como os principais aspectos da sociedade global. No contexto da globalização, não são apenas as empresas que se caracterizam como transnacionais. A mobilidade do mercado financeiro mundial faz com que o capital deixe de ter uma territorialidade. É difícil exercer um controle sobre o fluxo de capitais que migra de mercado em mercado na busca por condições mais favoráveis de lucro. O capital tornou-se transnacional, sendo altamente especulativo. Este aspecto envolve novas assimetrias, já que “o poder é livre para explorar e abandonar às conseqüências dessa exploração” ou se desvencilhar, dependendo de melhores ofertas de lucro, de “obrigações com os empregados, mas também com os jovens e fracos, com as gerações futuras e com a auto-reprodução das condições gerais de vida” (BAUMAN, 1999, p. 16). Como sugere Bauman (1999, p. 16), com a globalização o poder tem “liberdade face ao dever de contribuir com a vida cotidiana e a perpetuação da comunidade”.

Além de transformações no setor econômico, observadas desde a década de 1960, a globalização do modo de produção capitalista foi intensificada pela difusão de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Desde o surgimento do sistema capitalista, as técnicas de produção e a ciência contribuíram significativamente para o crescimento econômico. No século XXI, tecnologia e ciência continuam sendo relevantes

para o setor econômico, desenvolvendo-se de forma articulada para impulsionar o sistema produtivo. Para uma compreensão mais abrangente das TIC's difundidas na última década do século XX é preciso retomar a noção de técnica que surge no contexto da Revolução Industrial.

2.1.1 Técnica, ciência e tecnologia

Primeiramente, é preciso dizer que o conceito de tecnologia não se restringe somente aos computadores digitais que conhecemos atualmente. Para uma visão abrangente da noção de tecnologia é necessário considerá-la como um conjunto de conhecimentos aplicados numa atividade específica.

A palavra “tecnologia” advém do termo grego *tekhnología*. Entre os gregos, havia uma proximidade entre tecnologia e técnica, tanto é que o termo *tekhnè* encontra-se na origem etimológica da palavra “tecnologia”. Para os gregos, a *tekhnè* designava, sobretudo, um saber prático acerca de uma arte específica, entendendo-a como a arte de produzir artefatos (RÜDIGER, 2003, p. 30). Platão estabelece uma distinção entre o saber prático, ou seja, a *tekhnè*, e o conhecimento teórico, denominado pelo filósofo de *épistémé* (LEMOS, 2004, p. 27).

Até praticamente o século XVII, empregava-se o termo “técnica” para designar a arte de produzir algo. No decorrer do século XVIII a palavra passa a significar o estudo das técnicas. Em tal conjuntura, teóricos como Blount e Beckmann propuseram a formulação de uma teoria da técnica (RÜDIGER, 2003, p. 25-26). Desse modo, no contexto da Revolução Industrial, propõe-se a construção de uma teoria geral, ou seja, de um conhecimento sistemático das técnicas, procedimentos e métodos relacionados com atividades humanas na indústria, agricultura, ciência, saúde, entre outras áreas do conhecimento. A visão da tecnologia como uma teoria geral das técnicas surge, portanto, na modernidade. Para Heidegger (citado por LEMOS, 2004), a técnica moderna, entendida como tecnologia, baseava-se em um modo de desvelar o mundo fundamentado na ciência moderna, característica que a diferenciava da técnica pré-industrial.

Com o processo de industrialização, cada vez mais baseado no conhecimento científico e no desenvolvimento tecnológico, técnica e ciência interligam-se, principalmente quando se trata de seu emprego no século XX. Ao retomar as análises de

Weber e Marcuse concernentes ao desenvolvimento da técnica e da ciência na sociedade industrial, Habermas (2001, p. 47) observou que “o incremento das forças produtivas” estava “associado ao progresso técnico-científico”. Com isto, o progresso da tecnologia e da ciência revelava-se como um fator primordial para o desenvolvimento econômico, incorporando-se à mais valia.

Para dominar a natureza e promover a automação do setor produtivo, o progresso técnico-científico foi primordial, na medida em que assegurou a estandardização da produção. Direcionada pelo progresso técnico-científico, a sociedade industrial baseia-se na racionalidade instrumental (FREITAG, 1994), a qual possui como finalidade o controle da natureza e do ser humano, além do aperfeiçoamento contínuo das técnicas de produção.

A articulação entre ciência e tecnologia impulsionou a indústria, alterando progressivamente os modos de produção capitalista. Além dos modos de produção, a interligação entre ciência e tecnologia envolve o consumo. Assim, ciência, tecnologia e consumo aparecem como fatores essenciais “no processo de formação de uma sociedade globalizada” por constituírem a “estandardização de diferentes domínios da vida moderna” (ORTIZ, 2003, p. 32). Atingindo a vida social, o progresso técnico-científico e a sociedade industrial adentraram cada vez mais no cotidiano e, por conseguinte, na dimensão cultural da sociedade. A disseminação de produtos no mercado engendra técnicas de *marketing*, interligando, por fim, ciência, tecnologia e consumo.

Latour (2000, p. 218) compreende a técnica e a ciência como fenômenos tão próximos que as diferenças seriam perceptíveis apenas no tocante a peculiaridades concernentes aos modos de construção dos fatos científicos e ao processo de produção de artefatos. Em contraposição à divisão tradicional, ciência e técnica são entendidas como fenômenos caracterizados pela similaridade, tendo em vista que a partir da formação de alianças para dirimir controvérsias são construídos tanto fatos científicos quanto artefatos⁹. Segundo Latour (2000, p. 217),

O problema do construtor de ‘fatos’ é o mesmo do construtor de ‘objetos’: como convencer outras pessoas, como controlar o comportamento delas, como reunir os recursos suficientes num mesmo lugar, como conseguir que a alegação ou o objeto se disseminem no tempo e no espaço.

⁹ Latour (2000) chama de artefatos os objetos construídos através da junção entre ciência e técnica.

Os fatos científicos são construídos de forma coletiva. Na tecnociência, há um processo de retroalimentação entre o espaço do laboratório e a sociedade, incluindo a dimensão pública, a política, as questões éticas e o direito. A tecnociência retroalimenta-se por intermédio de um ciclo que envolve elementos importantes para a produção e difusão de conhecimento como recursos financeiros, força de trabalho, equipamentos, objetos, argumentos e inovação (LATOUR, 2000), formando uma “rede de atores que negociam o estabelecimento de fatos científicos em função” (citado por LOJKINE, 1999, p. 210) de interesses diversificados.

A partir daí, ciência e tecnologia aparecem vinculadas. A produção de conhecimento e a sua disseminação ampliada no tempo e no espaço tornam-se essenciais para o desenvolvimento da sociedade contemporânea na medida em que a tecnociência agrega novos valores ao sistema produtivo, renovando os modos de produção para acumulação do capital. “Objeto de apropriação privada, a tecnociência transmuta-se em mercadoria de alto valor, progressivamente inserida no cotidiano das sociedades, em sua estrutura de poder”, além de incorporar-se nas “suas matrizes simbólicas e culturais” que constituem, por fim, “novas formas de produção e acumulação, configurando a chamada sociedade da informação” (BAUMGARTEN, 2005, p. 25).

De fatores fundamentais para o incremento da força produtiva, técnica e ciência integram-se, renovando continuamente o sistema de produção capitalista. Ao fundar-se na eficiência para o aumento da produtividade, o conhecimento científico padroniza as atividades do setor produtivo ao mesmo tempo em que se revela como mercadoria de alto valor. A sociedade da informação surge a partir do desenvolvimento de novas formas de produção do conhecimento e inovações tecnológicas. Desde a metade do século XX, observam-se transformações gradativas nos modos de produção e difusão do conhecimento científico.

2.1.2 Modos de produção e difusão do conhecimento

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram transformações progressivas nos modos de produção, difusão e apropriação do conhecimento, impulsionadas por mudanças sociais. Tratando destas transformações, Gibbons (1994) refere-se ao modelo de produção do conhecimento constituído na Revolução Científica que teria predominado até

praticamente a metade do século XX, denominado de Modo 1 de produção do conhecimento.

O paradigma da ciência moderna e, por conseguinte, do Modo 1, teria sido constituído no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, predominando como modo de produção do conhecimento até meados do século XX. Métodos científicos baseados na observação, na experimentação e no uso da linguagem matemática, propostos por Francis Bacon, Galileu, Descartes e Newton como referenciais metodológicos para a construção do conhecimento, estabelecem-se como a base da ciência moderna.

Gibbons (1994) estabelece uma distinção entre o modo de produção do conhecimento direcionado pelo modelo newtoniano e o modo de produção e difusão do conhecimento desenvolvido nas sociedades contemporâneas. O Modo 1 de produção do conhecimento corresponde ao modelo newtoniano, enquanto o Modo 2 teria se constituído a partir da metade do século XX. O Modo 1 de produção do conhecimento tem como princípio a pesquisa básica, caracterizando-se pela homogeneidade no tocante aos processos de produção do conhecimento, além da abordagem disciplinar especializada em áreas e subáreas organizadas de forma hierárquica. No caso do Modo 1, o conhecimento é produzido exclusivamente por universidades, aspecto que revela seu caráter homogêneo. As disciplinas subdividem-se em subáreas especializadas na realização de estudos teóricos e experimentais para a análise de fatos ou fenômenos.

Com as novas configurações da economia mundial e as demandas da indústria bélica, desenvolve-se, a partir da metade da década de 1940, o Modo 2 de produção e difusão do conhecimento. Nas indústrias aumentava, cada vez mais, a necessidade de mão-de-obra especializada, fator que acirrou a competitividade no comércio mundial. Demandas por qualificação no mercado de trabalho tiveram como consequência o processo de massificação do ensino superior nos países desenvolvidos. Juntamente com a expansão do ensino superior, o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação influenciou transformações nos modos de difusão e produção do conhecimento (GIBBONS *et al*, 1994, p. 10).

No Modo 2 de produção e difusão do conhecimento, universidades, órgãos governamentais e empresas articulam-se e criam parcerias para produzir conhecimentos que são aplicados na resolução de problemas práticos. Redes colaborativas envolvendo institutos de pesquisa, universidades, laboratórios e empresas privadas surgiram nos

Estados Unidos e na Europa Ocidental (GIBBONS *et al*, 1994, p. 15). No caso norteamericano, as instituições de ensino superior tiveram um papel primordial na inserção de profissionais qualificados no mercado de trabalho, fator que tornou a economia mais competitiva (GIBBONS *et al*, 1994). Nesta perspectiva, o conhecimento deixou de ser produzido exclusivamente por universidades nos países desenvolvidos. Para a produção de conhecimento formam-se redes entre órgãos governamentais, empresas e institutos de pesquisa.

Diferentemente do Modo 1, o novo modo de produção e difusão do conhecimento é heterogêneo, produzido não somente por universidades, mas por institutos de pesquisa e parcerias entre órgãos governamentais, empresas e universidades. O Modo 2 está voltado para a aplicação do conhecimento de acordo com demandas econômicas e sociais. Portanto, no Modo 2 de produção do conhecimento, o interesse social adquire relevância na delimitação dos problemas de pesquisa. Especialistas de diferentes áreas podem se unir para produzir conhecimentos direcionados para solucionar problemas que aparecem na sociedade ou suprir carências do setor econômico, predominando, por fim, uma abordagem transdisciplinar. Como evidencia Sobral (2001, p. 265), pesquisas são realizadas “a partir da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender demandas econômicas ou sociais e não apenas de interesses cognitivos como na pesquisa básica”.

Com “a expansão do ensino superior de massa” (GIBBONS, 1994, pp. 70-71) na metade do século XX, a difusão do “conhecimento técnico e científico” foi ampliada. Em tal contexto, a EAD aparece como uma forma de proporcionar a educação continuada e a ampliação do acesso ao conhecimento através da utilização das TIC’s.

A revolução das TIC’s permitiu que os modos de difusão e apropriação do conhecimento científico fossem alargados. A produção de conhecimento e o “volume de informações” tornaram-se “grandes desafios” para a humanidade no século XXI (CASTELLS, 1999a, p. 306). A tecnologia está inserida em praticamente todos os setores de produção, tanto no meio urbano quanto no meio rural.

2.2 A Revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação

Se, por um lado, a máquina a vapor significou um avanço decisivo para a Revolução Industrial, o aperfeiçoamento das TIC’s teve consequências equivalentes nas

sociedades na última década do século XX e no início do século XXI. Nota-se que a convergência das tecnologias de comunicação intensificou o processo de globalização do capitalismo, modificando a infra-estrutura das organizações sociais.

Na perspectiva de Castells (1999, p. 49), “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software e hardware*), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” compõe as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s). Ao aumentar a capacidade de armazenamento e memorização dos microcomputadores, o desenvolvimento da microeletrônica aprimorou os meios de transmissão de informações.

A criação do microprocessador por Ted Hoff, em 1971, marca o início da revolução na microeletrônica. Com o microprocessador, os computadores melhoraram a capacidade de processamento e armazenamento de dados (CARVALHO, 2006). O aprimoramento da microeletrônica e o microprocessador tornaram possível a invenção, em 1975, do microcomputador. Na metade da década de 1970, microcomputadores fabricados por empresas como a Apple Computers e a IBM passaram a ser comercializados (CASTELLS, 1999, p. 59 e 61). Além de melhorias na capacidade de armazenamento de informações, o aperfeiçoamento da microeletrônica aumentou progressivamente a velocidade dos microprocessadores que, por sua vez, melhoraram a velocidade na transmissão de informações.

No âmbito das telecomunicações, o comutador eletrônico permitiu o desenvolvimento de tecnologias mais avançadas que aumentaram a velocidade na transmissão de informações. O comutador é um dispositivo utilizado para inversão de correntes, conectando circuitos em sistemas de telecomunicação. Com os avanços das tecnologias, houve a possibilidade de substituir o comutador analógico pelo comutador digital.

O primeiro comutador eletrônico produzido industrialmente, o ESS-I, foi produzido pela Bell Laboratories, em 1969. Em meados dos anos 70, os avanços da tecnologia em circuitos integrados possibilitaram a criação do comutador digital, aumentando a velocidade, potência e flexibilidade com economia de espaço, energia e trabalho, em comparação com os dispositivos analógicos (CASTELLS, 1999, p. 63).

Na década de 1990, surgiram inovações tecnológicas na optoeletrônica, como as transmissões por intermédio de fibra ótica e laser, os protocolos de interconexão¹⁰ entre microcomputadores e as arquiteturas de comutação para transmissão de informações de forma assíncrona.

A revolução das TIC's concentrou-se inicialmente nos Estados Unidos, especificamente no Vale do Silício na Califórnia. Artefatos como o microprocessador e os microcomputadores foram produzidos no Vale do Silício. Empresas como a Microsoft, Apple, entre outras, produziram sistemas operacionais e tecnologias, incrementando o mercado da informática. As inovações tecnológicas não se restringiram ao Vale do Silício, espalhando-se por várias regiões do mundo, tanto nas metrópoles dos países mais ricos, como Paris, Londres, Berlim, Tóquio, quanto nas cidades globais de países em desenvolvimento, como Pequim, Xangai, São Paulo, Campinas, Cidade do México e Buenos Aires, concentrando-se onde havia mão-de-obra qualificada e produção de conhecimento científico e tecnológico (CASTELLS, 1999).

Em 1994, experimentos com sistemas de comunicação digital, como a ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Loop) testaram tecnologias de transmissão de dados em alta velocidade. Diversas empresas e o governo dos EUA, Japão, França, Alemanha, entre outros, inclusive o Brasil, modificaram suas estruturas urbanas para interligarem-se “à supervia global emergente” (CASTELLS, 1999, p. 387 e 389). A revolução das TIC's facilitou a fusão de empresas e mercados, intensificando o comércio mundial. Novos bens e serviços, criados a partir de inovações tecnológicas, são oferecidos para consumo. Na economia, os processos de produção e comercialização seguiram a dinâmica das novas TIC's.

A informação tornou-se um fator central em tal contexto. Cientistas sociais e lideranças políticas chegaram ao consenso de que as sociedades modernas passavam por um processo de transição dos meios de comunicação para a “Sociedade da Informação”¹¹. Mesmo em países que direcionam suas políticas públicas para possibilitar uma inserção da população na era da revolução dos meios de informação, Castells (1999) sugere que o acesso à informação dificilmente tornará a sociedade mais igualitária, surtindo um efeito

¹⁰ O Protocolo de Controle de Transmissão/Protocolo de Interconexão é chamado de TCP/IP, inventado, em 1974, por Cerf e Kahn (CASTELLS, 1999, p. 64).

¹¹ No ano de 1995, o G-7 reuniu-se em Bruxelas para tratar de questões acerca da passagem para um tipo de “Sociedade da Informação” (CASTELLS, 1999, p. 388).

progressivo de estratificação social dos usuários. O acesso às TIC's e à multimídia restringir-se-á às pessoas com condições financeiras e tempo disponível. Além disso, o nível cultural e educacional de cada um será um aspecto decisivo no aproveitamento do acesso à informação. Desse modo, apesar de potencializar o acesso, “o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a inter-agente e a receptora da interação [...]” (CASTELLS, 1999, p. 393).

Há aqueles que enxergam a revolução tecnológica como um caminho aberto para uma globalização contra-hegemônica, que poderia tender para uma democratização do conhecimento por intermédio dos meios eletrônicos de comunicação, como é o caso de Boaventura de Sousa Santos (1989), que vê o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação como uma maneira de ampliar o acesso e a distribuição do conhecimento. Seria necessária, na visão de Santos, uma ruptura epistemológica para superar o paradigma das ciências modernas e promover a democratização do conhecimento através das tecnologias. “A nova configuração do saber é, assim, a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa”, auxiliando o ser humano “a dar sentido e autenticidade” à sua existência (SANTOS, 1989, p. 42).

Ao tratar da difusão das tecnologias digitais, Lévy (1999, p. 24), por sua vez, observa que “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade”, ou seja, fatores relacionados com a pluralidade de interesses existentes na sociedade. Assim, apontar o sentido exato que determinaria o direcionamento da tecnologia na contemporaneidade é, no mínimo, ambivalente.

A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital. O desenvolvimento das cibertecnologias é encorajado por Estados que perseguem a potência, em geral, e a supremacia militar em particular. É também uma das grandes questões da competição econômica mundial entre as firmas gigantes de eletrônica e do software, entre os grandes conjuntos geo-políticos. Mas também responde aos propósitos de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas (LÉVY, 1999, p.24).

Na Era da Informação, tanto a informação quanto o conhecimento passaram a ser essenciais. Daí a designação de “sociedade da informação” para caracterizar o contexto histórico da Revolução Tecnológica. Avanços na microeletrônica e no desenvolvimento de

microprocessadores aumentaram a capacidade de armazenamento de dados e a velocidade na circulação de informações, instaurando a sociedade da informação. Aparatos tecnológicos proporcionaram a descentralização dos modos de produção e difusão do conhecimento, os quais têm como base a digitalização de informações e a convergência de mídias. Com a interligação entre a informática e os sistemas de telecomunicações, a comunicação se tornou um fator essencial para o desenvolvimento sócio-econômico e a competitividade no mercado globalizado.

2.2.1. O surgimento da Internet

A possibilidade de maior interação entre emissor e receptor de mensagens foi viabilizada na década de 1990, através da comunicação virtual via computadores. Da década de 1990, momento em que a Internet passou a ser comercializada, até o início do século XXI, o ambiente de rede vem se modificando ininterruptamente. Concebida como um sistema de comunicação interativo, flexível e descentralizado, que começou a ser desenvolvido por um interesse estratégico da indústria bélica norte-americana, a Internet interligou os microcomputadores, formando uma rede de comunicação mundial e constituindo o que se denominou de ciberespaço.

A Internet surgiu de um projeto do Departamento de Defesa norte-americano que, com o objetivo de superar a tecnologia soviética, criou, em 1958, a ARPA (Agência de Projetos de Pesquisa Avançada – Advanced Research Projects Agency), uma agência de projetos de pesquisa voltados para o desenvolvimento de uma rede interativa de computadores. A proposta era desenvolver um projeto para “um sistema de comunicação invulnerável a ataque nuclear” (CASTELLS, 1999, p. 375). Na medida em que foram iniciados os trabalhos para o desenvolvimento desta rede interativa de computadores, o projeto não permaneceu somente no âmbito do Departamento de Defesa do governo norte-americano, articulando outros atores sociais.

De acordo com Castells (2003, p. 13-14), “as origens da Internet podem ser encontradas na Arpanet, uma rede de computadores montada pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada”. A Arpanet foi interligada a outras redes desenvolvidas pela ARPA, constituindo uma rede de redes. O projeto ainda envolvia a Universidade da Califórnia em Los Angeles, a Universidade de Utah e a Universidade da Califórnia em Santa Barbara.

“Em 1973, dois cientistas da computação, Robert Kahn, da ARPA, e Vint Cerf, então na Universidade de Stanford, escreveram um artigo” que praticamente desenhava “a arquitetura básica da Internet” (CASTELLS, 2003, p. 13-14).

Entre as inovações tecnológicas proporcionadas pela revolução da microeletrônica temos a criação do *modem* e da *World Wide Web*. Ward Christensen e Randy Suess inventaram, em 1978, o *modem*, “quando tentavam encontrar um sistema para transferir programas de um microcomputador ao outro” (CASTELLS, 1999, p. 377) através de uma linha telefônica. A difusão desta inovação tecnológica possibilitou a transferência de arquivos entre computadores. O surgimento do sistema operacional UNIX e do protocolo TCP/IP permitiu a formação de redes entre microcomputadores que tornou possível o desenvolvimento de um sistema de comunicação mundial (CASTELLS, 1999, p. 376).

A revolução nos meios de comunicação seguiu adiante, com o aparecimento da primeira versão de um programa de navegação para a Internet, criado por Tim Berners-Lee, em 1990, quando trabalhava na Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear – CERN. Ele chamou o programa de *World Wide Web*. Esse *software*, em formato de hipertexto, permitia que informações fossem acrescentadas e acessadas por usuários que estivessem conectados na rede de microcomputadores. Em 1991, Lee colocou no ar o primeiro *website* com instruções sobre o que era a *World Wide Web* e como os usuários poderiam criar navegadores, configurar e instalar servidores para a *web*. Logo surgiram outras versões do *software*, desenvolvidas no Instituto de Tecnologia de Helsinque e por Viola, um cientista da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Outras versões produzidas por estudantes e cientistas da computação surgiram até o aparecimento do navegador Mosaic, criado, em 1993, por Marc Andreessen que, juntamente com Jim Clark, fundou a Netscape Communications, em 1994.

Podemos ver, assim, que as pesquisas que visavam a criação de uma rede interativa de computadores envolveram pesquisadores e estudantes de universidades e centros de pesquisa norte-americanos e europeus. Para tanto, a rede de computadores tinha uma arquitetura de protocolos abertos, a qual possibilitou que os usuários da rede (pesquisadores, engenheiros de computação, estudantes de pós-graduação em informática) participassem conjuntamente do aperfeiçoamento de *softwares*, posteriormente utilizados e aprimorados pelos próprios usuários da rede.

A partir de 1994, a Netscape Communications disponibilizou o Netscape Navigator, um *software* de navegação da *web* que ampliou consideravelmente a difusão da Internet. Em 1995, a Microsoft lançou o Windows 95 com o Internet Explorer. Tendo o Windows 95 e uma linha telefônica, qualquer pessoa acessava a rede mundial de computadores. A difusão em escala global ocorreu por volta de 1990, com o aumento progressivo do número de usuários da Internet (CASTELLS, 1999).

Como esclarece Castells (2003), a forma como a Internet foi desenvolvida, ou seja, mediante a cooperação entre usuários que tinham microcomputadores interconectados em rede, trabalhando de forma colaborativa, além da lógica de funcionamento do sistema, relacionada com a tendência de estruturação e agrupamento de redes descentralizadas, refletiram-se nos valores e nas transformações sociais oriundas dela. Castells (2003) salienta que a arquitetura de protocolos abertos de que os usuários dispunham possibilitou a interação e o trabalho colaborativo.

Tornando possível a difusão da Internet em âmbito mundial, a criação do *modem* e da *world wide web* (CASTELLS, 1999, pp. 375 e 379) interligaram “instituições, empresas, associações e pessoas físicas [...]” que constituíram redes de alianças (GIDDENS, 2002). As novas TIC’s reestruturaram as organizações, intensificando a troca de informações e descentralizando atividades de gestão, já que a arquitetura de redes permite que pessoas situadas em diferentes localidades comuniquem-se de forma síncrona e assíncrona.

Informações são disponibilizadas na rede mundial de computadores e qualquer pessoa pode acessá-las independente de onde esteja, bastando, para tanto, conectar-se à Internet. “Forma-se rapidamente o que tem sido chamado de *sociedade em rede*. A Internet é simplesmente o sistema de suporte organizado à comunicação planetária” (DOWBOR, 2001, p. 24). Mudam as noções de tempo e espaço, já que a comunicação é independente do local e de um horário pré-determinado. Ao potencializar a circulação de informações e a interatividade entre aqueles que emitem e transmitem mensagens no espaço cibernético, a rede mundial de computadores compõe um espaço que se estende em inúmeras páginas interligadas por *links* em formato de hipertexto, constituindo o ciberespaço.

2.2.2 *World Wide Web*, ciberespaço, virtualidade e cultura

Um dos serviços que tornou possível a transmissão de informações através da Internet é a *World Wide Web*. O termo *web* significa “rede”. Assim, usuários, empresas, governos e bancos podem estar conectados na grande rede mundial de computadores, isto é, a *World Wide Web*, transmitindo e recebendo informações, compartilhando conhecimentos, mesmo estando situadas em regiões diferentes.

Diversas informações podem ser digitalizadas e disponibilizadas em uma página, como textos, imagens, vídeos e sons. As páginas interconectadas formam os *sites* da Internet. Os *sites* também se interconectam por intermédio de *links*. Quando um usuário acessa a *Web* navega no ciberespaço. O termo “navegar” é uma metáfora utilizada na Internet para fazer referência à prática de se interconectar ao ciberespaço.

Na dimensão do ciberespaço, aparece uma nova forma de leitura, tendo em vista que as páginas compõem hipertextos e o navegador escolhe o caminho que mais lhe interessa percorrer na Internet. “O navegador pode se fazer autor de maneira mais profunda do que percorrendo uma rede preestabelecida: participando da estruturação do hipertexto, criando novas ligações” (LÉVY, 1996, p. 45), ou novas páginas e *links*. O hipertexto não tem uma forma linear.

Além de hipertextos, a *World Wide Web* é composta pela hipermídia, já que há na *Web* a união de diversos modos de comunicação de informações. Existem na *Web* diversos modos de transmitir e receber as informações. É preciso ressaltar ainda que a *World Wide Web* permite a interação entre usuários que podem ser respectivamente receptores da mensagem ou emissores dela.

A *World Wide Web* tem um aspecto global na medida em que se constitui um grande hipertexto construído pelos usuários da rede. Informações diversas e conhecimentos específicos podem ser encontrados na *World Wide Web* com acesso público para os usuários da rede. “Todos os textos públicos acessíveis pela rede Internet doravante fazem virtualmente parte de um imenso hipertexto em crescimento ininterrupto” (LÉVY, 1996, p. 46).

Com o advento da *World Wide Web*, o processo de transmissão de conhecimentos adquire novas configurações, já que em outras formas de mídia e troca de informações — como o correio, o rádio ou a televisão — os meios de comunicação restringiam-se a textos

impressos, ao som da voz ou a imagens na tela. A hipermídia proporcionou a integração de diversos meios de comunicação. Por unir textos, sons e imagens, a hipermídia renovou os modos de transmissão do conhecimento. Multimídia e hipertexto são mecanismos de transmissão de informações utilizados na *World Wide Web*, remodelando as práticas sociais.

Se tomarmos a palavra ‘texto’ em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro (LÉVY, 1999, p.56).

Por sua vez, Castells (2003) não acredita que a multimídia e a Internet teriam constituído um hipertexto eletrônico em escala global. Falar em hipertexto é referir-se a algo que “não é produzido pelo sistema multimídia usando a Internet como” meio de comunicação (CASTELLS, 2003, p. 166). O hipertexto seria um composto de textos, sons e imagens produzidos pelo ser humano que utiliza a Internet como forma de assimilação da cultura.

A partir da criação da Internet surge a noção de ciberespaço. Pierre Lévy (1999) entende o ciberespaço como um sistema de comunicação surgido a partir da interligação dos computadores em rede. Relacionando o ciberespaço com a difusão da Internet como um sistema mundial de comunicação que interconecta computadores numa rede de redes, Lévy (1999) salienta que o ciberespaço acolhe uma infinidade de informações, expandindo suas fronteiras na medida em que é alimentado e realimentado pelos usuários. O usuário percorre o caminho que preferir no ciberespaço. Diferentemente de um livro, o hipertexto não tem início, meio e fim, mas diversos *links* para páginas interpostas no ciberespaço.

Ao concebê-lo como “um não-lugar”, Lemos (2004, p. 128) compreende o ciberespaço “como um espaço transnacional onde o corpo é suspenso pela abolição do espaço [...]”. O ciberespaço seria, então, “um espaço imaginário, um enorme hipertexto planetário” que representaria, por fim, “a encarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário, dos mitos e símbolos [...]”, por conseguinte, da dimensão simbólica do ser humano que transpõe para o espaço virtual imagens, sons, signos e símbolos do imaginário coletivo.

Lévy (1999, p. 146) acrescenta que no ciberespaço os navegadores da rede têm “acesso a um gigantesco metamundo virtual heterogêneo que acolherá o fervilhamento dos mundos virtuais particulares com seus links dinâmicos [...]”, podendo constituir uma experiência da “beleza que repousa na memória das antigas culturas, assim como aquela que nascerá das formas próprias da cibercultura”.

A cibercultura seria um “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Lemos (2004, p. 131) sugere que “com o advento da cibercultura, a cultura contemporânea” estaria diante de “um rito de passagem em direção à desmaterialização da sociedade pós-industrial”. O paradigma da digitalização abrangeria a cibercultura que parece buscar “a circulação de informações, o híbrido, a comunicação e interação” (LE MOS, 2004, p. 183), de forma síncrona e assíncrona, traduzindo o “mundo em *bits* [...], manipuláveis e postos em circulação” no ciberespaço.

Ao concebermos a cibercultura como o conjunto de práticas, modos de pensamento e valores que crescem com o ciberespaço, corremos o risco de predizer algo diverso da cultura das sociedades industriais quando o que temos, por enquanto, é a transfiguração dos bens simbólicos e de maneiras de agir e pensar num paradigma baseado na digitalização de informações. Ações do cotidiano, como estudar numa universidade ou pagar uma conta no banco, são realizadas por intermédio de artefatos tecnológicos. As formas de transposição de signos e símbolos modificam-se e o ciberespaço é mais um modo de difusão da cultura que se diferencia de outros meios de comunicação por permitir a convergência dos suportes de transmissão de informações e formar uma rede mundial de telecomunicação.

Castells (1999) concebe a cultura que emergiu com a formação da sociedade em rede através do advento de um sistema de comunicação mundial como a “cultura da virtualidade real”. O universo digital seria mais um ambiente simbólico que nos conduziria não a uma realidade virtual, mas à experiência humana captada de maneira abrangente e diversificada. No caso da Internet, a realidade é figurada pela mediação de dígitos binários. Isto não quer dizer que a realidade material foi suplantada por formas de interação mediadas pelo paradigma da digitalização, tendo em vista que:

[...] a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum

sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica. É exatamente esta capacidade que todas as formas de linguagem têm de codificar a ambigüidade e dar abertura a uma diversidade de interpretações que torna as expressões culturais distintas do raciocínio formal/lógico/matemático (CASTELLS, 1999, p.395).

O sistema de comunicação que aparece na sociedade da informação corresponde à construção de uma virtualidade real. A cultura da virtualidade real constitui-se mediante a comunicação virtual, tendo como suporte a microeletrônica. Na perspectiva de Castells (2003, p. 167), é uma cultura real, já que corresponde às bases materiais da existência humana, ou seja, às formas de representação da realidade e construção de significados.

Informações, imagens, sons e textos podem ser digitalizados e armazenados em memórias virtuais, permanecendo acessíveis através de multimídias e da Internet. O uso do computador pessoal (microcomputador), a criação do *modem*, da *World Wide Web* e da Internet modificam, sobretudo, a memória coletiva da humanidade, além de influenciar mudanças nas atividades cotidianas, nas formas culturais e no modo de construção do conhecimento, perpassando, assim, o conjunto multidimensional dos campos de análise do saber humano.

Acessando o fluxo de informações disponibilizadas no sistema cibernético, os internautas navegam na dimensão do ciberespaço. Todavia, o que é “virtual”? Como compreender a dimensão virtual no contexto da sociedade da informação? Lévy (1996) aponta a dispersão como um dos principais aspectos do virtual. Na visão de Lévy (1996), o virtual está disperso, ou desterritorializado, já que despreendido da dimensão espaço-temporal. Ao desprender-se de um espaço geográfico ou de um tempo pré-fixado, o virtual dispersa-se no espaço cibernético. Despreendimento que corresponderia à noção de “desencaixe” concebida por Giddens (1991). Na modernidade, há um “deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação” que se reestruturam em “extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 29; BENAKOUCHE, 2000, p. 4).

Ao retomar a etimologia do termo virtual, Lévy (1996, p. 15) remete-nos ao que se considerava como a “simples ausência de existência”. No latim medieval, *virtualis* deriva de *virtus*, que consiste naquilo “que existe em potência e não em ato”. Não haveria oposição entre o virtual e o real, já que aquilo que existe em potência pode existir em ato. O virtual é visto como algo que existiria em potência.

O que realmente caracteriza a dinâmica da digitalização de informações é a “virtualização” (LÉVY, 1996, p. 17). Lévy (1996) menciona o exemplo de virtualização de uma empresa. Num sistema de organização clássico, os empregados de uma empresa reunir-se-iam em um prédio. Horários pré-determinados são estabelecidos pela organização e os empregados têm que se adequar a estes. No caso de uma empresa virtual, a presença física dos empregados é substituída “pela participação numa rede de comunicação eletrônica [...]” (LÉVY, 1996, p. 18). Uma das principais características da virtualização poderia ser exemplificada pelo “desprendimento do aqui e agora”. Num curso à distância mediado pelas TIC’s, a presença física de estudantes e professores, as atividades pedagógicas e as relações com a coordenação do curso podem ser substituídas pela comunicação e interação em um ambiente virtual de aprendizagem.

Seguindo a perspectiva de Lévy (1996, p. 19), a informação, assim como empresas e universidades, desterritorializa-se no ciberespaço. Uma comunidade virtual desprende-se das dimensões de tempo e espaço. Castells (2003, p. 110) ressalta que, na Internet, “indivíduos montam suas redes [...], com base em seus interesses, valores, afinidades [...]”. As redes no ciberespaço “podem formar comunidades, comunidades virtuais, diferentes das físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes na criação de laços [...]” (CASTELLS, 2003, p. 110).

Inovações tecnológicas exigiram alterações na infra-estrutura das cidades. Fibras óticas, cabos, entre outras instalações, são necessárias para a interligação de computadores e melhoria das conexões ao sistema mundial de comunicação. Infra-estrutura que algumas cidades de países em desenvolvimento, como o Brasil, ainda não possuem. Tal aspecto marca a desproporcionalidade da difusão da Internet no mundo.

2.2.3 Difusão da Internet no mundo e no Brasil

Comparada a outros meios de comunicação, como o rádio, a TV aberta e a TV a cabo, a Internet difundiu-se com muito mais rapidez. Durante o período de 5 (cinco) anos de funcionamento, a Internet atingiu 50 milhões de usuários no mundo.

Em termos globais, a difusão das TIC’s apresenta uma desproporção. Na América do Norte e na Europa ocidental a população tem mais acesso à Internet, enquanto os países do Sul possuem os menores índices de acesso. No ano 2000, eram aproximadamente 378

milhões de usuários da Internet (CASTELLS, 2003, p. 213), que correspondiam ao percentual de 6,2% da população mundial. Desses usuários, 42,6% estavam na América do Norte, 23,8% na Europa ocidental e 20,6% na Ásia, enquanto apenas 4% viviam na América Latina, 1,3% no Oriente Médio e 0,6% na África.

De 2000 a 2003, o número de usuários da Internet passou para 825 milhões (MCT, 2005, p. 16). Em 2008, eram mais de 1,46 bilhões de usuários da Internet, correspondendo ao percentual de 21,9% da população mundial. América Latina e Caribe possuíam o percentual de 24,1% de acesso. A África tinha 5,3% e a Ásia passou para 15,3%. Continuando com os maiores índices de acesso, a Europa totalizava 48,1% e a América do Norte tinha 73,6%. A Oceania e a Austrália alcançaram o percentual de 59,5% e o Oriente Médio 21,3% (Internet World Stats, 2008).

No Brasil, em 2001, os domicílios com microcomputadores interligados à Internet correspondiam a 8,6%, em 2002, essa proporção passou para 10,3%. Entre os grupos que têm maior poder aquisitivo, grande parte dos domicílios possuía microcomputador ligado à Internet, tendo apenas aproximadamente 28,6% sem acesso à Internet. No grupo com menor poder aquisitivo, apenas 5,13% dos domicílios tinham microcomputador com acesso à Internet.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o acesso à Internet restringia-se, no Brasil, em 2003, aos grupos sociais com maior poder aquisitivo. De uma estimativa de aproximadamente 49 milhões de domicílios pesquisados, existiam cerca de 5 milhões com microcomputadores interligados à Internet no Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2003 (IBGE, 2004). Os domicílios que possuíam microcomputadores ligados à Internet correspondiam à proporção de 11,4%. Nos domicílios dos grupos que ganhavam até 10 salários, a porcentagem de 5,13% correspondia àqueles que têm microcomputadores conectados à Internet. Nos grupos que ganhavam entre 10 e 20 salários, os domicílios com microcomputadores conectados à Internet equivaliam ao percentual de 46% do total do grupo. A pesquisa mostrava que nos domicílios de famílias que ganhavam mais de 20 salários, 71,4% possuíam microcomputadores interligados à Internet.

De acordo com os dados do IBGE de 2005, entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade, no Brasil, apenas 21% do total da população utilizavam a Internet. Desse percentual, o maior índice de uso da Internet concentra-se nas regiões Sudeste (26,3%), Sul (25,6%) e

Centro-Oeste (23,4%). As regiões Norte (12%) e Nordeste (11,9%) possuíam os menores índices de acesso à Internet em 2005.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (2008) mostrou que, em 2007, o Brasil possuía 45 milhões de usuários da Internet. O número de usuários da Internet alcançou o percentual de 34%. Houve um crescimento no percentual de computadores nos domicílios “com renda entre 3 e 5 salários mínimos, nos quais a penetração passou de 23% para 40% no período” (SANTOS, 2008, p. 35). As disparidades entre as regiões persistem, já que, em 2007, no sudeste, 22% dos domicílios acessaram a rede de computadores enquanto na região norte apenas 5% dos domicílios tinha acesso.

2.2.4. A formação de redes

O uso das TIC's modificou a infra-estrutura de diversos setores da sociedade, facilitando, sobretudo, a formação de redes e a descentralização das atividades de gestão. A formação de redes na sociedade da informação abrange não somente as relações entre produção do conhecimento e tecnologia, envolvendo as dimensões sócio-econômicas e culturais. No contexto da globalização, a formação de redes tornou-se uma característica marcante das organizações sociais.

No que se refere à produção do conhecimento, na sociedade global as redes “transcendem os limites dos locais de produção do conhecimento, já que não se referem apenas aos pesquisadores, mas também aos interesses distintos que se encontram, se fundem ou se justapõem” (SOBRAL, 2005).

Podem então ser definidas como o conjunto complexo e múltiplo de pesquisadores, de financiadores, de técnicos e representantes do Estado e de organizações da sociedade civil ou do setor produtivo que podem influenciar na elaboração dos problemas de pesquisas (SOBRAL, 2005).

Com a difusão das novas TIC's e o surgimento da sociedade da informação, redes entre universidades, institutos de pesquisa, empresas e órgãos governamentais são constituídas mais facilmente (BAUMGARTEN, 2005; SANTOS, 2005) e aparecem como tendências do ensino superior no contexto da globalização.

Entre as tecnologias desenvolvidas a partir da revolução na microeletrônica e na computação, a Internet interliga computadores em rede. Na geografia da Internet, por

exemplo, a arquitetura de redes (CASTELLS, 2003, p. 170) “conecta lugares por redes de computadores [...]”. No caso específico da Internet, “a formação autônoma de redes constitui um padrão de comportamento que permeia” o seu próprio desenvolvimento, estendendo-se “a partir dela para todo o domínio social” (CASTELLS, 2003, p. 49).

Ao interligar pessoas e instituições em rede, a revolução das TIC’s institui novas formas de sociabilidade. De acordo com Castells (2003, p. 107), “a grande transformação da sociabilidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade”.

Com a melhoria da agilidade dos sistemas de comunicação, instituições, centros financeiros, universidades e órgãos governamentais criam redes, descentralizando atividades de gestão e permitindo uma maior circulação de informações. Na perspectiva de Lévy (1993, p. 26), uma rede é destituída de centro, ou seja, “possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas [...]”. Ramificações móveis e descentralizadas caracterizam as redes na sociedade da informação.

Todas as funções da informática são distribuíveis e, cada vez mais, distribuídas. O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. [...] No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (LÉVY, 1999, p.44).

O sistema de comunicação baseado na microeletrônica permite que sejam formadas redes flexíveis e descentralizadas, alterando a infra-estrutura das organizações sociais no limiar do século XXI. Além da formação de redes para a produção de conhecimento, há uma influência no ensino superior, na medida em que são constituídas redes entre universidades e órgãos governamentais para a oferta de cursos na modalidade de EAD, voltadas tanto para a interiorização do ensino quanto para a ampliação de vagas.

2.2.5 Inovação e competitividade na sociedade da informação

A difusão e o uso das TIC’s em diversos setores da sociedade transformaram consideravelmente a estrutura sócio-econômica da sociedade capitalista. Informação e

conhecimento passaram a ser fundamentais para o desenvolvimento econômico, acirrando a competitividade no mercado mundial. Transformar a informação em conhecimento tornou-se essencial para assegurar o desenvolvimento econômico. Na sociedade globalizada, a formação continuada e a qualificação da mão-de-obra apresentam-se como fatores imprescindíveis para a competitividade.

Capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho é uma das principais exigências da sociedade da informação. Com a incorporação de tecnologias baseadas na microeletrônica no setor produtivo, o processo de produção flexibiliza-se, exigindo a qualificação da força produtiva. Aumenta a demanda por força de trabalho qualificada para trabalhar nas novas formas de organização do sistema produtivo, diminuindo a demanda por força de trabalho desqualificada (IANNI, 2007).

Se a revolução tecnológica centraliza-se na produção do conhecimento, na difusão de informações e na inovação tecnológica, a qualificação dos indivíduos passa a ser um fator primordial para o desenvolvimento sócio-econômico. Qualificação que exige processos contínuos de aprendizagem devido à rapidez das mudanças tecnológicas (CASTELLS, 1999a).

A renovação constante das técnicas de produção e a difusão do conhecimento impõem-se como exigências da sociedade da informação, constituindo o alicerce da estrutura sócio-econômica da sociedade capitalista. “Na realidade, o conjunto de transformações parece estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova, que está sendo designada como ‘sociedade do conhecimento’” (DOWBOR, 2001, p. 30).

Ademais, a competição no mercado global depende cada vez mais da capacidade de inovação no setor produtivo. No tocante ao setor econômico, observa-se a abertura de mercados. Ianni (2007, p. 14) sugere que o “padrão de organização do trabalho e da produção” baseado no fordismo “passa a combinar-se ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade”.

As transformações em decorrência da globalização do capitalismo atingem a esfera do trabalho, seguindo a peculiaridade de cada sociedade no âmbito nacional e regional. Tornando o trabalho e o processo produtivo flexíveis, a globalização e a difusão das TIC's acentuam e potencializam a “capacidade produtiva da força de trabalho” (IANNI, 2007, p.

126-127). Para adaptar-se às mudanças, o trabalhador precisa renovar o seu conhecimento constantemente, pois a tecnologia altera-se simultaneamente de forma rápida. “Em última instância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global” (IANNI, 2007, p. 129).

Com a necessidade de inovações no setor produtivo para a competitividade no mercado global, a qualificação da força de trabalho seria imprescindível para as atividades intangíveis que acrescentam valor às mercadorias. Vários autores referem-se a tais “atividades com o termo vago de serviços. Mas, na realidade, trata-se de uma forma mais intensiva de conhecimento a fim de desenvolver atividades de transformação produtiva industrial” (DOWBOR, 2001, p. 16). A qualificação profissional da população é um fator fundamental para a inserção dos países em desenvolvimento no mercado mundial. Daí a necessidade de investimentos em tecnologia, ciência e no setor educacional para o desenvolvimento econômico.

Inovações em setores específicos de produção dependem essencialmente de conhecimentos adquiridos, isto é, da qualificação profissional. Desse modo, a capacidade de inovação é vista como um fator que pode determinar a hegemonia das nações “e a liderança das grandes empresas nas cadeias produtivas globais” ao propiciar a articulação e organização do setor produtivo numa escala “mundial em busca da composição mais eficiente de trabalho, capital, conhecimento e recursos naturais” (DUPAS, 2001, p. 21).

Para participar competitivamente no mercado global, é preciso inovar no setor produtivo, por isso, a tecnologia aparece como eixo central das economias no contexto do século XXI.

A tecnologia acabou se transformando basicamente em expressão da competição global, objetivando ampliar a participação nos mercados globais e a acumulação para, por sua vez, permitir novos investimentos em tecnologia e realimentar o ciclo de acumulação (DUPAS, 2001, p. 24).

Para tanto, é preciso investir em setores estratégicos, tendo como objetivo a produção de conhecimento associada à sua aplicabilidade para realimentação do ciclo de acúmulo de capitais e participação mais efetiva no mercado global.

Porém, no capitalismo do século XXI, as tecnologias intensificaram o processo de flexibilização do trabalho, além da terceirização de serviços. De acordo com a perspectiva

de Dupas (2001, p. 25), “a flexibilidade propiciada pelas novas tecnologias rompeu as limitações impostas pelas dimensões espaço/tempo, destruindo a verticalização da produção e fragmentando o trabalho para longe de um espaço físico”. É preciso ressaltar que, apesar de um contexto histórico de transformações singulares e significativas na estrutura socioeconômica do sistema capitalista, o lucro continua direcionando práticas e interesses no mundo empresarial.

Para se tornarem competitivas no mercado global, as nações precisam implantar políticas públicas em setores estratégicos, como nas áreas de tecnologia, ciência e educação, tendo em vista a inovação e a formação de recursos humanos. A lucratividade e a competitividade contribuem significativamente para os processos de inovação tecnológica e para o aumento da produtividade, constituindo fatores determinantes para o desenvolvimento econômico das nações (CASTELLS, 1999a).

2.2.6 A Educação na Sociedade da Informação

As mudanças sociais que ocorreram em decorrência da difusão das TIC's influenciam o setor educacional. O impacto é sentido de forma diferenciada em cada país. Alguns fatores relacionados com a era digital possuem aspectos homogêneos, exigindo que a educação adapte-se às mudanças sociais e atenda às demandas da sociedade global. Com as transformações no setor produtivo, a instituição escolar torna-se indispensável para o desenvolvimento sócio-econômico, sendo fundamental para a difusão do conhecimento e qualificação profissional.

Por exigir a qualificação da mão-de-obra e “níveis educacionais mais altos, ou seja, os conhecimentos incorporados e a informação” (CASTELLS, 1999c, p. 417), no limiar do século XXI, a educação precisa ser pensada como uma forma contínua de aprendizado. Devido ao contínuo avanço tecnológico, a mão-de-obra necessita da atualização constante do conhecimento. Como mostra Castells (1999), o investimento na área da educação em países como Cingapura e a Coreia do Sul, resultou em uma melhoria das condições econômicas, no desenvolvimento da tecnologia e, por conseguinte, na inserção destes países na economia global.

A interdependência entre as nações, o acirramento da competitividade e a necessidade de níveis mais altos de qualificação influenciaram a reestruturação e novas

tendências na educação superior. Nos países desenvolvidos, houve uma ampliação da oferta de vagas no ensino superior, fenômeno que impulsionou o processo de massificação da educação.

Desde o final da década de 1980, percebia-se que o microprocessador poderia levar o ensino a um processo de mudança. Ao referir-se à educação, Lipovetsky (1989, p. 20) apontou mudanças como o aparecimento do “trabalho independente”, de “sistemas opcionais” de ensino, além de “programas individuais de trabalho e auto-apoio por micro-computador” que personalizariam “o acesso à informação”.

O processo de globalização e a difusão das TIC's tiveram impacto considerável no ensino superior. A ideia da universidade como uma *economic enterprise* aparece, sobretudo, em países como a Austrália. De acordo com essa visão, a universidade seria um meio de promover a oferta de emprego e o desenvolvimento econômico do país.

No caso norte-americano, o interesse cada vez maior de empresas no setor educacional aparece como uma tendência. “A educação está sendo rapidamente flanqueada pelas empresas transnacionais nas áreas da pesquisa, pelos novos gigantes mundiais da mídia na informação, pelas empresas de publicidade na formação de valores” (DOWBOR, 2001, p. 66-67). *Softwares* educativos contendo publicidade são disponibilizados de graça para escolas norte-americanas.

As novas TIC's são adotadas na educação para reduzir custos, interessando, principalmente, a instituições do setor privado, que aumentam a margem de lucro mediante a diminuição do quadro docente. Se, no caso da sociedade brasileira, a qualidade no ensino já era menosprezada por algumas instituições do setor privado, quando ainda prevalecia o ensino presencial, com o aparecimento das novas TIC's, problemas estruturais da educação podem ser agravados.

As TIC's trazem, para educadores e gestores, um novo desafio, já que precisam “dar conta do estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias [...]” na medida em que há a possibilidade da comunicação ser mediada por *softwares*, assim, o professor precisaria mudar a “sua ação modificando seu modo de comunicar em sala de aula” (SILVA, 2002, p. 72-73). De acordo com Giddens (2002, p.512-513), as TIC's influenciam alterações na instituição escolar de diversas formas, principalmente no que diz respeito à necessidade de “obrigar-nos a reexaminar o modo como encaramos os processos de

educação”. Tais processos caracterizam-se por novas práticas que precisarão de outras orientações.

Na Era da Internet, é preciso, de acordo com Castells (2003, p.212), “mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender”, ou seja, “o novo aprendizado” teria de ser “orientado para o desenvolvimento da capacidade” intelectual do estudante. Faz-se necessário transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação para compreender melhor os problemas da sociedade, inovar no setor produtivo ou acompanhar as mudanças tecnológicas. Por isso, a Era da Informação exige a qualificação e o aperfeiçoamento ininterrupto dos profissionais.

Castells (2003) faz alusão ao uso da Internet na educação, correlacionando o desequilíbrio educacional com a divisão digital. Na visão de Castells (2003), é provável que as diferenças sociais aumentem, já que o acesso à Internet depende do nível cultural e das condições financeiras de cada família. Ademais, para uma adequação às exigências da Era da Informação seriam necessárias modificações no modo de organização do sistema escolar, nas metodologias de aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

Para os educadores, a era digital apresenta novos desafios. No século XXI, os educadores precisam “preparar os alunos para trabalhar com um universo tecnológico no qual” (DOWBOR, 2001, p. 27) eles são iniciantes. Neste sentido, é preciso modificar a prática educacional, imprescindível para a passagem de uma educação direcionada à reprodução de conhecimento para uma orientação dos estudantes no aproveitamento das tecnologias, na construção de novos conhecimentos a partir da seleção de informações.

Uma ampla discussão sobre os riscos e benefícios das tecnologias, dos aspectos econômicos, políticos e culturais relacionados a elas, faz-se necessária na educação. Dowbor (2001) adverte que, para os educadores, tanto faz ser favorável ou contra as tecnologias, eles só não podem deixar de conhecê-las e discutir a sua aplicabilidade, mesmo para criticá-las.

CAPÍTULO III

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

3. DESENVOLVIMENTO DA EAD: ETAPAS, EXPERIÊNCIAS, TEORIAS E PRINCÍPIOS

A história da EAD está relacionada com o desenvolvimento dos meios de comunicação. Wedemeyer (citado por ARETIO, 1999, p. 9) mostra que o uso da escrita, da imprensa, da correspondência, da telecomunicação e de textos programados propiciou o desenvolvimento da EAD como modalidade educacional, permitindo o enfrentamento do “problema da distância ou da separação entre professor e aluno”. Os cursos por correspondência que aparecem na Europa e nos Estados Unidos marcam a primeira geração da EAD. Na década de 1970, surgem, na Europa, América Latina e no Oriente, universidades abertas, centros de ensino e instituições voltadas exclusivamente para a modalidade de EAD. Nessa época, começam a se desenvolver as primeiras teorias sobre o conceito e os princípios da EAD que fundamentam as concepções metodológicas para o direcionamento das práticas educacionais.

3.1 Desenvolvimento Histórico da EAD

As primeiras experiências documentadas referentes à prática da EAD apareceram no século XVIII. No século XIX, foram criados os primeiros cursos de ensino por correspondência na Europa, Austrália, Estados Unidos e Canadá.

Apresentando o desenvolvimento histórico da EAD em nível mundial, Garrison (citado por PETERS, 2001) distingue três fases desta modalidade educacional desde o seu surgimento. O estudo por correspondência marca a primeira fase da EAD. A segunda geração da EAD é caracterizada pelo uso da teleconferência, enquanto a terceira geração tem como marco a utilização do computador pessoal, abrangendo, desse modo, técnicas e métodos das duas gerações precedentes. A terceira geração permite o estudo isolado

mediante a adoção de *softwares* apropriados, chamados de ambientes virtuais de aprendizagem.

A partir das experiências com a EAD, Aretio (1999) caracteriza as gerações dessa modalidade educacional, levando em consideração os materiais didáticos utilizados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

- Primeira geração: suporte impresso via correspondência (correios); perdurou até a década de 1960.

- Segunda geração: multimídia por intermédio de texto, áudio e vídeo (uso da televisão, rádio e videocassete), tendo como instituição de referência a Open University britânica e a UNED da Espanha.

- Terceira geração: baseada na convergência de tecnologias de comunicação (telecomunicações, multimídia, comunicação via satélite, internet e televisão digital) e no uso do computador pessoal.

A primeira e a segunda geração são conceituadas por Williams (citado por LAGARTO, 2002) como formas de “interatividade passiva”, já que não são possíveis interações síncronas entre professores, tutores e estudantes. Nas interações síncronas, o contato é realizado em tempo real, ao contrário das interações assíncronas.

Na perspectiva de Peters (2004, p. 31), “o ensino por correspondência foi usado em países grandes mas com pouca densidade populacional como a Argentina, o Canadá e a Austrália, mas também na ex-União Soviética, onde” havia uma dificuldade considerável na oferta de “instrução a pessoas que moravam em áreas remotas”.

As primeiras experiências de ensino por correspondência remetem-nos ao século XVIII, em vários países, entre os quais se destacam Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra. Na educação superior, os primeiros cursos por correspondência surgem por volta das duas últimas décadas do século XIX.

Há autores que distinguem cinco gerações na EAD, como Moore e Kearsley (2007), com a primeira sendo o estudo por correspondência, a segunda caracterizada pelo uso do rádio e da televisão, a terceira pelo emprego de mídias articuladas (correspondência, transmissão por rádio e televisão) e a orientação dos estudantes, a quarta pela utilização de satélites e da videoconferência e a quinta com o suporte de redes de computadores, a internet e a *web*.

3.1.1 O ensino por correspondência

As primeiras experiências documentadas de práticas educacionais em EAD deram-se com o ensino por correspondência. De acordo com Guaranys e Castro (1979, p. 10), “duas motivações básicas” estariam relacionadas com o aparecimento e a proliferação de cursos por correspondência em nível mundial. Há uma motivação fundada no ideal de democratização da educação — concepção que aparece no final do século XVIII influenciada pelos ideais iluministas — e outra que tem como base o interesse mercantil nos cursos por correspondência — perspectiva que seguia o liberalismo. Estas motivações acompanham a EAD em sua trajetória histórica, reaparecendo no final do século XX e início do século XXI, principalmente se levarmos em conta o processo de massificação da educação e expansão dos cursos de EAD no ensino superior. Na sociedade contemporânea, enfatiza-se a necessidade de democratização do conhecimento. Apesar disso, a educação aparece também como um atrativo no mercado globalizado, constituindo a indústria da educação.

Através de um anúncio publicado na *Gazeta de Boston* no dia 20 de março de 1728, Caleb Philips ofereceu, nos Estados Unidos, lições de taquigrafia. Todas as pessoas interessadas em aprender taquigrafia poderiam adquirir as lições de Philips por correio (ARETIO, 1999; DING, 1999). Na Inglaterra, Isaac Pitman, em 1840, criou o *Sir Isaac Pitman Correspondence College*, primeira instituição europeia de ensino por correspondência (LAGARTO, 2002). Além das experiências de Philips nos Estados Unidos e Pitman na Inglaterra, Gustav Langenscheidt e Charles Toussaint ofereceram, na Alemanha, em 1856, “um curso de francês por correspondência [...]” (ARETIO, 1999, p. 16; GUARANYS; CASTRO, 1979, p. 10).

Apesar das iniciativas de Philips, Pitman, Langenscheidt e Toussaint, a oferta de cursos que utilizavam o método de ensino por correspondência só vieram a ocorrer em universidades europeias e norte-americanas na segunda metade do século XIX. Em 1873, Anna Eliot Ticknor fundou a *Society to Encourage Studies at Home*, “uma das primeiras escolas de estudos em casa” dos EUA, cuja finalidade “era ajudar as mulheres, a quem era negado em grande parte o acesso às instituições educacionais formais, a terem a oportunidade de estudar por meio de materiais entregues em suas residências” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 27).

No final do século XIX e início do século XX, na Europa, instituições e *colleges* vinculados a universidades ofereciam cursos por correspondência, tais como o *Foulks Lynch Correspondence Tuition Service* de Londres, criado em 1884, a *University Correspondence College* de Cambridge, criada em 1887, e o *Centre École Chez Soi*, que surge na França, em 1891, além de experiências de ensino por correspondência nos países escandinavos, como o *Hermos Korrespondensinstitut*, que ofereceu o primeiro curso por correspondência na Suécia, em 1898. Na Espanha, Julio Cervera Baviera criou, em 1903, as Escolas Livres de Engenheiros, marcando as primeiras experiências de ensino por correspondência do país (ARETIO, 2006).

Apesar das iniciativas de criação de cursos por correspondência em países da Europa e nos Estados Unidos, essa modalidade educacional não teve tanto êxito no século XIX. Na medida em que as experiências não foram bem sucedidas, os cursos criados no século XIX desapareceram. Somente a partir do século XX há um crescimento do número de cursos por correspondência na educação superior em várias regiões do mundo.

Na Inglaterra, professores da Universidade de Cambridge, em 1880, pretendiam criar um curso que utilizaria o método de ensino por correspondência. O curso concederia um diploma universitário. Entretanto, a proposta dos educadores não foi aceita pelas autoridades inglesas (NISKIER, 1999). Sem o reconhecimento do curso, os educadores saíram da Inglaterra e foram para os Estados Unidos. Lá, eles aliaram-se a William Rainey Harper, mentor da Universidade de Chicago, uma entre outras universidades norte-americanas que adotaram o ensino por correspondência, iniciando diversas experiências nos Estados Unidos.

Como marco histórico da oferta de cursos por correspondência nas universidades norte-americanas, podemos citar as experiências da Universidade de Illinois (1874), a Universidade de Chicago (1891), a Universidade de Wisconsin (1906) e a Universidade de Yale (1881) (DING, 1999). A Universidade de Wesleyan, ao propor o uso do ensino por correspondência, em 1874, não foi bem sucedida na oferta de cursos de graduação, mestrado e doutorado¹².

William Rainey Harper, que já havia idealizado cursos por correspondência para a Universidade de Yale, em 1882, responsabilizou-se pela organização da Universidade de Chicago, juntamente com os educadores que vieram da Universidade de Cambridge da

¹² Os títulos dos cursos por correspondência concedidos pela Universidade de Wesleyan não foram reconhecidos pelas universidades norte-americanas.

Inglaterra. Harper implantou, na Universidade de Chicago, em 1891 (LANDIM, 1997), o Departamento de Estudo por Correspondência que permaneceu em atividade “até 1964, quando seus cursos foram adquiridos pela Universidade de Wisconsin [...]” (GUARANY; CASTRO, 1979, p. 11).

Em 1889, no Canadá, a Queen’s University iniciou suas experiências com a EAD em nível universitário (DING, 1999). No início do século XX, o ensino por correspondência foi incorporado aos métodos de ensino na Austrália, país que tem uma história considerável de cursos por correspondência na educação superior (DING, 1999). Um ano após a sua fundação, em 1910, a University of Queensland iniciou sua experiência com a EAD mediante a oferta de cursos por correspondência na Austrália (DING, 1999; NISKIER, 1999). Apesar de não ser uma universidade voltada exclusivamente para a EAD, a University of Queensland inovou essa modalidade educacional ao conciliar o ensino por correspondência com a utilização do rádio, na década de 1930.

No período de apenas quatro anos, de 1906 a 1910, as universidades norte-americanas de Wisconsin, Oregon, Kansas, Minnesota, Nebraska, Texas, Missouri e Dakota do Norte incorporaram o ensino por correspondência em seus métodos educacionais (GUARANY; CASTRO, 1979).

Várias experiências com a modalidade de EAD seguiram-se no século XX em diversas regiões do mundo, entre as quais (LAGARTO, 2002) destacam-se a *New South Wales Open and Training and Education Network*, de Sydney, Austrália, instituição criada em 1909, a *Norsk Correspondanseskole*, fundada em 1914, “primeira instituição de EAD [...]” (ARETIO, 1999, p. 16) da Noruega, o *Centre National d’Enseignement à Distance* (CNED), de Poitiers, na França, criado em 1939, a *Open Polytechnic of New Zealand at Lower Hutt*, da Nova Zelândia, instituição fundada em 1946, e o *National Extension College de Cambridge*, no Reino Unido, criado em 1963.

Em 1946, a University of South Africa criou a Divisão de Estudos Externos (Division of External Studies) para atender a estudantes residentes em localidades situadas em regiões distantes do campus da universidade, adotando, para tanto, o ensino por correspondência como prática educacional (UNISA, 2007; LANDIM, 1997).

Na metade do século XX, o ensino por correspondência espalhou-se cada vez mais por diversas regiões do mundo. Existiam, em 1959, na Rússia, “21 escolas por

correspondência e 545 departamentos de ensino superior que, em conjunto, atendiam pelo correio a 925.000 estudantes em todos os níveis educacionais” (GUARANY; CASTRO, 1979, p. 13-14). Na educação superior da Rússia, 23.900 alunos estudavam por correspondência em 1940. Praticamente após 20 anos, esse número mais que triplicou, passando para 84.300 estudantes.

Com a criação da *Open University*, na Inglaterra, em 1969 (RUMBLE, 1996; PETERS, 2001), a EAD fortaleceu-se no ensino superior europeu. A *Open University* utilizou, inicialmente, o ensino por correspondência, mas, com o auxílio da BBC de Londres, empreendeu uma transformação nas metodologias de EAD mediante a produção de materiais didáticos para televisão, rádio, vídeos, entre outros (NISKIER, 1999). A *Open University* apresentava-se como um modelo para a criação de outras universidades de EAD.

Até então, a EAD caracterizava-se pelo uso de material impresso enviado via correios, o que Aretio (1999) e Peters (2004) chamam de primeira geração ou primeiro período da EAD. No século XX, com a criação das primeiras universidades de EAD, essa modalidade vivenciou um momento de transição para a segunda geração.

3.1.2 Segunda e terceira geração da EAD

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento de diversas instituições universitárias que utilizavam técnicas e métodos de EAD. Houve uma mudança nos materiais didáticos utilizados nas práticas educacionais, com o uso mais intenso da televisão, do rádio e de vídeos. Na época de sua criação, a *Open University* inovou as práticas educacionais ao incluir programas de TV produzidos em parceria com a BBC de Londres e materiais impressos. Os estudantes assistiam aos programas de TV exibidos pela BBC e recebiam material impresso juntamente com fitas de vídeo.

Um dos princípios que parecem direcionar as iniciativas de oferta de cursos a distância desde a sua gênese, qual seja, é a ideia de “proporcionar educação e formação” às pessoas que não podem se “deslocar à escola, qualquer que seja o motivo” (LAGARTO, 2002, p. 95). Tal princípio orientava-se por uma ordem de grandeza cívica baseada, sobretudo, na ideia de democratização do acesso ao conhecimento.

Instituições como a *University of South Africa*, o *Centre National d'Enseignement a Distance da França* e a *University of Queensland* foram pioneiras na área da EAD. A *Open University* da Inglaterra inovou a EAD ao introduzir vídeos e programas televisivos juntamente com materiais impressos. Entre as universidades que se destacaram no cenário mundial na EAD, podemos citar a *Open Univesity*, da Grã-Bretanha, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha*, a *Open University*, da Holanda, entre outras.

Tabela 3: Instituições de EAD, matrículas e ano de criação.

País	Nome da Instituição	Matrículas (1995)	Fundação
França	CNED	350.000	1939
África do Sul	UNISA	130.000	1946
Reino Unido	Open University	200.000	1969
Espanha	UNED	140.000	1972
Tailândia	Sukhothai Thammathirat Open University	350.000	1978
China	CCTVU network	852.000	1979
Turquia	Anadolu University	600.000	1982
Coreia	National Open University	200.000	1982
Indonésia	Universitas Terbuka	353.000	1984
Índia	Indira Ghandi National Open University	242.000	1985

Fonte: KEEGAN, 1996, p.4; LAGARTO, 2002, p.97.

A década de 1970 marca o início de um novo momento da EAD, período em que os meios de comunicação de massa passam a ser empregados nas práticas educacionais (PETERS, 2004). Rádio, televisão, vídeos, fitas cassetes e material impresso compõem os recursos didáticos adotados nas práticas educacionais. A EAD adquire relevância e os governos criam políticas voltadas para essa modalidade educacional. A criação de centros de estudo e o uso de meios de comunicação de massa caracterizam a nova fase da EAD, que passa a ter uma maior atenção por parte do Estado.

Fatores como “o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação”, a “sofisticação no uso de materiais impressos” e a melhoria dos suportes de serviços de tutoria para os estudantes a distância proporcionaram mudanças qualitativas e quantitativas

na EAD (DING, 1999, p. 12). Houve um maior investimento e incentivo de governos na produção de programas educativos veiculados por rádio, televisão, vídeo e fitas cassetes.

O modelo da universidade aberta aparece em diversos países, como a Universidade *Payame Noor* no Irã, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha, a *FernUniversität* da Alemanha, a Universidade do Ar no Japão, a *Open Universiteit Netherland* da Holanda (PETERS, 2003). Na América, universidades de EAD foram criadas na Venezuela e na Costa Rica. Apesar de diferenças consideráveis, essas universidades tiveram a influência do modelo da *Open University* do Reino Unido.

Tabela 4: Universidades de EAD e as estruturas de mídia.

País	Universidade	Estruturas de mídia típicas
África do Sul	Universidade da África do Sul	Universidade por correspondência: material de curso impresso, guias de estudo, correspondência tutorial
Reino Unido	Open University	Universidade de ensino a distância: acesso livre. Material de curso pré-preparado por equipe, transmissão por rádio e televisão. Orientação e aulas particulares em centros de estudo
Alemanha	FernUniversität	Universidade de ensino a distância baseada em pesquisa: material de curso pré-preparado, fitas de vídeo e fitas cassete, transmissão pela televisão, aulas particulares em centros de estudo, seminários.
China	Universidade Central de Rádio e Televisão	Universidade de ensino a distância baseada em mídias de massa: palestras por rádio e televisão, várias aulas compulsórias por semana. Material impresso suplementar.
Canadá	Projeto North	Cooperativa de ensino a distância baseada em teleconferências: conferências por áudio, conferências audiográficas, videoconferências por computador para cursos de extensão universitária.

Fonte: PETERS, 2004, p.37

Em 1987, a Universidade de Buenos Aires, a Universidade Nacional Aberta da Venezuela, a UNAM do México, a Universidade de Monterrey no México, a Universidade de Brasília e a Universidade UNISUR da Colômbia uniram-se para formar a Rede Latino Americana de EAD – RED LAED. A rede tinha como objetivo apoiar a ampliação das experiências em EAD na América Latina (SILVIO, 2002).

O projeto *Western Governors University* reuniu 21 universidades dos Estados Unidos, em 1997, para a criação de cursos multimídia. Na Alemanha, as universidades de Kassel, Göttingen, Leipzig e Saarland reuniram-se para oferecer “um curso baseado na rede de informática econômica” (PETERS, 2004, p. 246).

3.1.3 A EAD e as TIC's

Entre os fatores que contribuíram para o processo de expansão do ensino superior na década de 1970 nos países mais ricos destacam-se os seguintes: 1º) a passagem de um sistema de elite para um sistema de massa, ou seja, a massificação do ensino superior; 2º) a necessidade de o indivíduo adquirir competências e técnicas para se adaptar às exigências do mercado de trabalho; 3º) a qualificação da população devido ao acirramento da competitividade no mercado global; 4º) a concepção de educação continuada. Esses fatores influenciaram mudanças na EAD, juntamente com a difusão e o uso das TIC's na educação.

Tomando como referência a terceira geração da EAD, é cada vez mais difícil estabelecer uma distinção entre educação presencial e EAD, já que recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem também são utilizados na educação presencial. Como mostra Lévy (1999, p. 170), os especialistas em EAD “reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia” são incorporados “às formas clássicas de ensino” na Era da Informação. Todavia, as diferenças entre educação presencial e EAD são, por enquanto, consideráveis, relacionadas, sobretudo, à incorporação das TIC's. No que diz respeito à sociedade da informação, a EAD parece incorporar mais rapidamente as novas TIC's.

Peters (2004) vê inovações relevantes na EAD com o uso de TIC's.

“Especialmente para educadores a distância, quatro inovações estarrecedoras são importantes: aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet” (PETERS, 2004, p. 24). Inovações que propiciam melhorias e diversificações nas práticas educacionais em cursos a distância, como “a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda a parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os alunos, maior individualização [...]” (PETERS, 2004, p. 24).

Na perspectiva de Daniel (2003, p. 171), “as novas tecnologias de informação e comunicação representam uma *evolução*, e não uma *revolução*” na EAD, na medida em que possibilitam o emprego da “tecnologia no processo educativo”. Daniel (2003) defende que tanto a internet quanto a correspondência permitem modos de aprendizagem assíncrona. Escolher uma tecnologia para a EAD exige que esta esteja disponível no país ou na região. O que poderia ser visto como uma revolução na EAD, segundo Daniel (2003, p.172), com a inserção e uso das TIC’s nas práticas educacionais, é a “divisão do trabalho no processo educacional”.

Para usar a tecnologia efetivamente é preciso dividir esse processo em partes que o compõem, e criar uma especialização para tornar cada parte tão efetiva e suscetível ao aumento da escala quanto possível. O exemplo clássico da divisão do trabalho é o que se dá entre o grupo do curso e o tutor local. O primeiro aplica o seu poder intelectual e pedagógico no preparo de materiais de aprendizagem. As redes de tutores proporcionam em toda parte um apoio vital para os estudantes, tornando possível ao sistema funcionar em larga escala (DANIEL, 2003, p.172).

Tal sistema de tutoria, como ressalta Daniel (2003), pode enfrentar resistências por parte de sindicatos devido à mudança de funções no processo educacional. Além dos professores, os tutores exercem um papel fundamental nas práticas educacionais. Os tutores são vistos como mediadores no processo de aprendizagem. Eles orientam atividades, tiram dúvidas e mediam discussões, contribuindo significativamente no apoio aos estudantes.

Entre as mudanças nos cursos de EAD, “a evolução progressiva de seus modelos vai da EAD clássica à educação internacional à distância, aos cursos virtuais, universidades virtuais e finalmente universidades completamente mundializadas” (ARMENGOL, 2002, p. 194). As TIC’s tornaram-se relevantes para a EAD, modificando até mesmo a definição

dessa modalidade educacional. Em cursos de EAD, “o aspecto comunicacional” (ALONSO, 2005, p. 25), visto como “potencialmente significativo, compreensivo e interativo”, passou a ser considerado como um fator determinante no “processo da aprendizagem”. Com a inserção e o uso de TIC’s na EAD, a comunicação entre professores e estudantes é mediada por hipertextos e (SILVA, 2002, p. 73) “o professor modifica sua ação modificando seu modo de comunicar em sala de aula”.

Podemos dizer que é constituído um novo paradigma na EAD com a inserção e difusão das TIC’s na educação. O novo paradigma proporciona “a apresentação da informação através de vários meios”, além da participação “de tutores de grupo” e de uma forma de avaliação automatizada (CHACÓN, 2002, p. 48). Um curso de graduação na modalidade de EAD pode vir a se servir de materiais didáticos diversificados, como teleconferência, material impresso, multimídia ou internet, envolvendo educadores e outros profissionais.

Daí observamos uma diferença fundamental entre a EAD e a educação presencial. No caso da EAD, é necessária a participação de uma equipe de coordenadores, professores, tutores, designers gráficos e programadores para a elaboração de conteúdos, a transposição destes numa linguagem digital e o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem. Por isso, podemos dizer que os cursos “de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede” (LÉVY, 1999, p. 29).

Há uma mudança, em nível mundial, no próprio modelo da educação superior, o qual (PETERS, 2004) teria se voltado para o atendimento de estudantes adultos que anteriormente não tinham condições de estudar por vários motivos, como trabalho ou família, além de constituir-se como uma forma de educação profissional continuada que não interrompe as atividades profissionais dos estudantes. Aspectos que motivaram a criação de universidades como a *Open University* do Reino Unido, a UNED da Espanha, entre outras. Além de tais aspectos, observamos um aumento da oferta de vagas nas universidades. A relação custo-benefício teria melhorado com a implantação de cursos flexíveis e o uso das TIC’s na EAD.

Peters (2004, p. 41) acredita que a sociedade contemporânea vivencia “uma revolução pedagógica na EAD”, baseada, sobretudo, no “uso crescente de ambientes informatizados de aprendizagem e da rede”. Para Peters (2004), teóricos, profissionais e educadores deparam-se com o rápido avanço das TIC’s. A utilização delas na educação

ocorre num espaço ainda desconhecido: “o espaço virtual de aprendizagem” (PETERS, 2004, p. 41). Surge um novo paradigma na educação superior, baseado na descentralização e na flexibilidade de atividades organizacionais e de práticas educacionais.

Na EAD, a produção de materiais didáticos modifica-se, possibilitando, com o uso de TIC's nas práticas educacionais, mais interatividade entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto em outras formas de mídia e troca de informações — como o correio, o rádio, a televisão — os recursos didáticos eram restritos a textos impressos, ao som da voz ou a imagens na tela, a multimídia proporcionou a integração de diversos meios de comunicação. Por unir textos, sons e imagens, as TIC's permitiram a renovação dos recursos didáticos na EAD.

Com o desenvolvimento das TIC's há a possibilidade da criação de ambientes virtuais de aprendizagem, isto é, *softwares* educativos. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) são plataformas adotadas como recursos didáticos nas práticas educacionais. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem dá-se tanto na educação presencial quanto na EAD. Ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para a autonomia dos estudantes, além de propiciarem a construção coletiva do conhecimento.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são vistos como “cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes” (NORONHA; VIEIRA, 2005, p. 170). A Internet é o suporte dos ambientes virtuais de aprendizagem, que se constituem como *softwares* voltados para a atividade educacional em cursos presenciais e a distância. Nas plataformas virtuais há a possibilidade de criação de fóruns de discussão, salas de bate-papo, organização de tarefas e atividades. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem diversificam práticas educacionais tanto na educação presencial como na EAD.

Na prática educacional em cursos presenciais, semi-presenciais ou a distância, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem comunicações síncronas e assíncronas. Professores e aprendizes acessam, a qualquer momento, os conteúdos disponíveis na plataforma. Mesmo se estiverem situados em locais diferentes, mantêm contato através do ambiente virtual. A plataforma ainda possibilita a discussão de conteúdos, o envio de trabalhos, a realização de vídeo-conferência, a construção de textos coletivos, entre outras atividades pedagógicas (MARTINS, 2007, p. 4).

É preciso destacar que as inovações tecnológicas na educação, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, além de proporcionarem a diversificação das

metodologias de ensino em cursos presenciais, dão um novo sentido para a EAD. De acordo com Benakouche (2000, p. 7-8), a EAD pode ser vista “como uma inovação tecnológica”, na medida em que se considera a tecnologia como uma construção social resultante “de um processo de negociação envolvendo variáveis diversas (técnicas, sociais, políticas, econômicas), que se manifestam de forma simultânea e integrada”. Considerando que as variáveis técnicas fornecem recursos para o desenvolvimento da “capacidade criativa e crítica capaz de contribuir para a compreensão dos graves problemas sociais e dos principais desafios enfrentados pela sociedade”, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem na EAD, em cursos presenciais e semi-presenciais, relaciona-se com o que Baumgarten (2005, p. 30-31) chama de “inovação social”.

Ambientes virtuais de aprendizagem servem como suporte para a formação de redes colaborativas entre pesquisadores, facilitando a produção e difusão do conhecimento. Pesquisadores, professores e estudantes podem interagir neles, mesmo se residirem em localidades diferentes.

Assim, as tendências que parecem direcionar a educação superior no contexto na Era da Informação estão relacionadas com o processo de globalização, a democratização do acesso e a visão mercadológica da educação, segundo a qual a universidade é concebida como uma empresa que pode impulsionar o desenvolvimento econômico para a competitividade no mercado global.

3.2 Experiências Internacionais de EAD

No século XX houve um processo de expansão da EAD na educação superior no âmbito mundial. Este processo pôde ser observado tanto na Europa, Estados Unidos, Austrália, Canadá quanto na África, no Oriente Médio e na América Latina. Assim, serão apresentadas aqui experiências em EAD na Austrália, África do Sul, Europa, Estados Unidos e América Central, dando maior ênfase ao *Centre National d'Enseignement a Distance* da França, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha e a Universidade Aberta de Portugal, instituições de EAD visitadas no período do doutorado sanduíche, em 2008.

Historicamente, países como Austrália, Inglaterra, Estados Unidos, África do Sul, Espanha e França têm uma experiência considerável com a EAD. A escolha em tratar das

instituições que surgiram nestes países não significa que as experiências com EAD em outros países sejam irrelevantes.

3.2.1 Experiências em EAD na Austrália

A Austrália tem uma longa história com o ensino por correspondência. Desde 1870, a legislação escolar exigia a oferta de educação para aqueles que residiam em áreas isoladas no país (MOORE; KEARSLEY, 2007). Em 1920, os estados dispunham de uma estrutura de ensino por correspondência para a educação de crianças do período pré-escolar à educação secundária, além de cursos para professores do meio rural. Na década de 1930, as escolas empregaram sistemas de radiodifusão no ensino.

Um ano depois de sua fundação, em 1910, a *University of Queensland*, localizada em Brisbane, oferecia cursos por correspondência na Austrália (DING, 1999). Outras universidades australianas disponibilizaram cursos por correspondência através da criação de departamentos para estudos externos.

Na década de 1970, iniciou-se uma discussão para a criação de um sistema unificado de EAD para o ensino superior australiano. A partir da década de 1980, houve uma reorganização do sistema de EAD na Austrália no âmbito do ensino superior, com a formação de uma estrutura unificada denominada como *Unified National System* (UNS). Os cursos de EAD eram oferecidos mediante a realização de parcerias “entre universidades, escolas de educação avançada (CAEs), institutos de tecnologia (ITs) e outras instituições de ensino superior” (DING, 1999, p. 71). Foram estabelecidos oito Centros de EAD em 1989. Entre as razões pelas quais a EAD foi adotada na Austrália, podemos citar a grande extensão territorial do país.

Os mesmos requisitos para acesso aos cursos presenciais são exigidos nos cursos de EAD. Diferentemente dos Estados Unidos, os estudantes “australianos de EAD tendem a ser mais jovens e a estudar em período integral em vez de terem mais idade e estudarem em período parcial [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 287). Na Austrália, os diplomas concedidos por cursos de EAD certificados têm o mesmo valor que os obtidos em cursos presenciais.

Juntamente com o governo federal, as esferas de governo estaduais planejam, implantam e avaliam os cursos na modalidade de EAD desde os níveis da pré-escola ao

ensino superior. Como grande parte da educação superior é financiada com recursos do governo federal, este influencia consideravelmente o “direcionamento e desenvolvimento dos programas de EAD” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 288). Apesar disso, as universidades e os estados têm autonomia na criação de cursos nessa modalidade, de acordo com as demandas locais.

Há, no século XX, um processo de “expansão local e comercialização internacional do ensino superior” na Austrália. No início do século XXI, a educação tornou-se uma indústria de exportação para a Austrália (BURNIE, 2001, p. 15-16), marcada, sobretudo, pelo aparecimento de formas de ensino não tradicionais, como as universidades virtuais, instituições semi-virtuais ou mesmo serviços relacionados ao ensino superior disponibilizados na Internet.

3.2.2 *University of South Africa*

A partir de 1916, a *University of the Cape of Good Hope*, instituição criada em 1873, passou a se chamar *University of South Africa* – UNISA (UNISA, 2007; DING, 1999; NISKIER, 1999). Em 1946, a UNISA constituiu-se formalmente como uma universidade direcionada exclusivamente para a área da EAD. De acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 289), a UNISA “é a mais antiga universidade de EAD com finalidade única no mundo [...]”, sendo voltada para a oferta exclusiva de cursos nesta modalidade. Peters (2001, p. 280) ressalta que a UNISA, “como primeira universidade a distância”, promoveu um “trabalho pioneiro”.

Por conta da longa tradição na África do Sul, a EAD figurou como uma prática habitual, aceita, sobretudo, no sistema educacional e pelo mercado de trabalho. Profissionais formados pela Unisa ou por outros cursos na modalidade de EAD oferecidos por instituições nacionais trabalham nos governos federal, provinciais e municipais.

Entre os estudantes mais célebres formados pela Unisa, Nelson Mandela destacou-se como ativista político na luta contra o *apartheid*. Mandela “obteve certificação quando cumpria pena em Robin Island” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 289), chegando, em 1994, à presidência da África do Sul, na primeira eleição democrática do país. Em entrevista, Mandela relatou sua experiência na UNISA:

Sim, minhas qualificações acadêmicas me foram dadas pela UNISA. O estudo, especialmente quando na prisão, foi marcado por ironia. As dificuldades que me causavam alguns guardas e o sistema carcerário como tal desapareceram diante do sossego no qual se podia estudar e enfrentar problemas científicos (citado por PETERS, 2001, p. 283).

Na visão de Mandela (citado por PETERS, 2001, p.283), a UNISA apresentava-se como um horizonte de oportunidades para os “*sul-africanos de todas as cores*”. Com a proposta de conceder oportunidades de ensino aos grupos sociais segregadas pelo *apartheid*, a UNISA constituiu-se como uma instituição de nível superior multicultural. Os negros, que não tinham acesso ao ensino superior devido à segregação racial, tinham a oportunidade de estudar na UNISA.

Enquanto em 1955 havia somente o percentual de 18% de alunos africanos, em 1985 esse percentual passou para 23%, alcançando 49% em 1997 (PETERS, 2001). No período de 1967 a 1995, a *University of South Africa* – UNISA formou mais 132 mil estudantes. Em 1995, foram concedidos pela UNISA “1.205 diplomas, 9.917 graus de bacharel, 323 graus de mestre e 82 graus de doutor” (PETERS, 2001, p. 282-283).

Em relação ao modelo de EAD da UNISA, são apontados alguns problemas, como o baixo índice de concluintes em comparação com os índices de estudantes matriculados nos cursos, o corpo docente e os funcionários do setor administrativo formados por pessoas originárias “de minorias raciais e culturais que dominaram a África do Sul nos tempos do *apartheid*” (NISKIER, 1999, p. 273), que não corresponderiam ao caráter multicultural dos discentes, além de uma forma de aprendizado passiva e da dificuldade no tocante à orientação em grande parte dos cursos.

No caso da África do Sul, a necessidade de inclusão social aparece, desde a fundação da UNISA, como uma das principais motivações para a criação de cursos na modalidade de EAD. A UNISA revela-se como uma instituição multicultural que, ao promover a inclusão de grupos sociais que não tiveram a oportunidade de ingressar em outras instituições de ensino superior, aparece como uma universidade voltada para a democratização do conhecimento.

3.2.3 EAD na China

As reformas na China após a Revolução Cultural foram direcionadas por uma proposta de modernização e abertura ao mundo. De acordo com Ding (1999), a EAD teve uma contribuição expressiva na educação superior e no desenvolvimento sócio-econômico da China.

Em 1979, o Conselho de Estado chinês fundou a *Central Radio Television University*, uma espécie de teleuniversidade por rádio e televisão. No final da década de 1970, esperava-se proporcionar melhorias no nível cultural e científico da população através de um “sistema de ensino a distância” (PETERS, 2001, p. 328). Esse sistema teria a vantagem de formar um número maior de pessoas com mais rapidez e a custos reduzidos. A partir de 1987, a instituição passou a se chamar *China Central Radio and TV University* – CCRTVU.

A difusão dos programas da CCRTVU dá-se mediante o uso combinado de televisão a cabo e aberta, satélite, internet, rádio, programas de computador, além do ensino por correspondência. Políticas, padrões e orientações são estabelecidos pelo Ministério da Educação da China. Os governos das províncias encarregam-se de oferecer programas para o atendimento das necessidades de cada região, através das *Provincial Radio and TV Universities* – PRTVU. Ao mesmo tempo em que a produção de programas educativos é centralizada, há a oferta de cursos de modo descentralizado nas províncias (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O número de estudantes formados pela *Central Radio Television University* da China é significativo. Até 1991, dois milhões de chineses concluíram uma formação superior pela instituição. Só em 1996, essa teleuniversidade tinha mais de 800 mil estudantes, estando, juntamente com a *Sikhothai Thammathirat Open University*, da Tailândia, e a *Anadolu University*, da Turquia, “entre as maiores universidades a distância do mundo” (PETERS, 2001, p. 327-329). Em 2001, mais de 3,06 milhões de estudantes graduaram-se pelos programas de rádio e televisão da CCRTVU (MOORE; KEARSLEY, 2007). Na China, a EAD ampliou o acesso ao ensino, sendo fundamental para a inserção do país de forma competitiva no mercado global ao atender às demandas por qualificação de uma população numerosa em um território muito extenso.

3.2.4 A EAD na Europa

Um dos princípios defendidos pelos educadores que adotam o modelo da EAD é a proposta de conceder oportunidades de acesso à educação para pessoas que, por diversas razões, não têm condições de ir ao local onde se encontram as instituições escolares.

Após a criação da *Open University* britânica, temos, na década de 1970, o surgimento da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* – UNED, da Espanha, e da *FernUniversität*, na Alemanha. As metodologias de aprendizagem baseavam-se na conjunção de materiais didáticos impressos com diversos meios midiáticos e de comunicação de massa, como a televisão, o rádio, o telefone e a correspondência. A partir da década de 1990, o CD-Rom, o computador pessoal e a Internet foram incorporados às metodologias de aprendizagem a distância (TRINDADE, 2004).

Em 1987, a Recomendação do Parlamento Europeu considerou a EAD essencial para o desenvolvimento sócio-econômico dos países da comunidade europeia (TRINDADE, 2004). Na década de 1980, foram constituídas redes, associações e consórcios de cooperação entre o Leste e Oeste europeu com programas educacionais que utilizavam a EAD. O ensino e a formação em EAD impor-se-iam “como instrumento estratégico para o desenvolvimento da Europa”, sendo prioridades “no âmbito de iniciativas nacionais, tanto públicas como privadas”, tendo, neste sentido, “apoio explícito das Autoridades europeias” (TRINDADE, 2004, p. 44).

Fundada em 1988, a *European Association of Distance Teaching Universities* – EADTU (Associação Europeia das Universidades de EAD) uniu universidades de 13 países da Europa Ocidental, além de países europeus nórdicos que incluem a Noruega e a Suécia (TRINDADE, 2004). Havia, desde os fins da década de 1980, um interesse da União Europeia na ampliação dos sistemas de EAD na Europa, para a qualificação de recursos humanos (TRINDADE, 2004, p. 175). Além da EADTU, outras associações de EAD foram constituídas na Europa, como a *European Association for Distance Learning* – EADL (1985), a *European Distance Education Network* – EDEN (1991) e a *European Federation of Open and Distance Learning* – E.F. ODL (1998) (LAGARTO, 2002).

Um dos fatores que exerce influência em mudanças, na década de 1990, na educação superior europeia, é a utilização de TIC's, que remete à aplicação de princípios e metodologias da EAD. Além da necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas, as

políticas educacionais regionais e nacionais na Europa perpassam pela cooperação entre os países da comunidade europeia com vistas ao desenvolvimento de recursos humanos (SZÜCS; JENKINS, 1999).

3.2.4.1 O *Centre National d'Enseignement a Distance* da França

Em 1939, surge o *Centre national d'enseignement par correspondance* – CNEPC, instituição pública criada para atender jovens que haviam se deslocado em função da guerra. Com a utilização cada vez mais intensa de meios de comunicação de massa, como a radiodifusão e os programas televisivos, por volta da década de 1950, a instituição passa a se denominar como *Centre national d'enseignement par correspondance, radio et télévision* – CNEPCRT. O Instituto de Vanves é fundado em 1953 e cinco anos depois são criados os Institutos de Toulouse e Lyon. Devido à convergência do ensino por correspondência, da rádio e da televisão, em 1959, o instituto passa a se chamar *Centre de télé-enseignement* – CNTE. Na década de 1960, são criados institutos em Lille, Grenoble e Rouen. O CNTE constituía-se como um estabelecimento público com autonomia financeira.

A década de 1980 marca uma nova fase no desenvolvimento da instituição. O Instituto de Rennes é criado em 1983 e, três anos depois, com a transferência da sede para Paris, o CNTE passa a ser chamado de *Centre national d'enseignement a distance* – Cned.

Com o propósito de modernização das atividades da instituição, em 1993, a sede do Cned foi transferida para Poitiers. A proposta de modernização incluía a produção de materiais pedagógicos com multimídia e programas televisivos, fator que redefiniu estratégias e objetivos do Cned sob uma nova infra-estrutura tecnológica no *Futuroscope* em Poitiers (LAGARTO, 2002).

O Cned é uma instituição que desenvolve “todas as funcionalidades exigidas aos sistemas de formação a distância, desde a concepção da formação até ao seu desenvolvimento, passando pela produção interna dos materiais pedagógicos”, estando entre as poucas instituições do mundo “de ensino a distância que cobre todo o leque do ensino formal (do básico ao superior) e trabalha com públicos de todas as idades” (LAGARTO, 2002, p. 175). Diversos níveis de formação são disponibilizados pelo Cned: escola pré-elementar, escola elementar, secundário, ensino superior (classes preparatórias,

ensino universitário) e níveis profissionais. Para atingir um público-alvo disperso geograficamente pelo território francês, o Cned possui institutos em Grenoble, Lille, Lyon, Poitiers, Rennes, Rouen, Toulouse e Vanves para acompanhar as atividades educacionais de formação dos estudantes (LAGARTO, 2002).

Cada instituto oferece cursos em sua área de competência, como descrito na tabela a seguir:

Tabela 5: Institutos e Pólo de Competências

Institutos	Pólo de Competências
Poitiers-Futuroscope	Línguas, francês como língua estrangeira, gestão/economia, informática
Toulouse	Escolaridade primária (École), formação geral de base, deficientes, formação de professores das escolas
Rennes	Escolaridade secundária (Lycée), medicina e biotecnologia
Rouen	Comunicação, documentação e biblioteca e 3º ciclo básico (collège)
Lille	Administrativo, jurídico, autarquias locais
Vanves	Universitário, concursos de professores, ambiente
Lyon	Educação sanitária e social, comércio e vendas, contabilidade, secundário profissional
Grenoble	Industrial, turismo, restauração e hotelaria, desporto, economia familiar e social

Fonte: LAGARTO, 2002, p.191.

Cada instituto é especializado em uma área de competência específica, sendo dotado de autonomia para a criação ou extinção de cursos. Assim, a produção de materiais pedagógicos depende da área de especialidade do instituto (LAGARTO, 2002).

Houve uma redefinição dos objetivos do Cned, em 1999, momento em que as TIC's passaram a ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento de materiais didáticos. Em tal contexto, propõe-se a difusão destes materiais através do *Campus Électronique* (LAGARTO, 2002). O *Campus Électronique* é uma plataforma, um campus virtual no qual são disponibilizados serviços e informações do Cned. Estudantes e professores podem interagir através do *Campus Électronique*, ter acesso a serviços de tutoria, consultar livros e participar de fóruns na plataforma disponibilizada no site do Cned (<http://www.campus-electronique.fr>).

A produção de material multimídia é realizada pela Direção de tecnologias de informação, que concebe, desenvolve e aplica-os a sistemas de informação, além de realizar a “gestão das bases de dados de imagem e som” (LAGARTO, 2002, p. 189). Por sua vez, a Direção de Inovação Pedagógica tem como propósito investigar as implicações

que decorrem da difusão de novas tecnologias de informação e comunicação nas metodologias da EAD.

Com uma longa tradição na produção de material impresso, o Cned especializou-se na criação de suportes multimídia, como cassetes, CD de áudio para cursos de língua estrangeira, vídeos, CD-ROM e programas televisivos (LAGARTO, 2002).

Para acompanhar os estudantes, o Cned tem um sistema de apoio subdividido de acordo com funções específicas, tendo, basicamente, 4 (quatro) figuras importantes no processo de aprendizagem: o corretor, o tutor, os consultores de formação e os repetidores. O corretor exerce a função de corrigir os trabalhos formulados pelos estudantes. O tutor tem a função de apoio e orientação dos estudantes, motivando-os durante o curso. Por sua vez, os consultores de formação são tutores especializados em determinados conteúdos e na formação de adultos que, nos pólos de atendimento locais aos estudantes, realizam encontros presenciais com os estudantes dependendo das necessidades específicas de cada curso. Todo o sistema de acompanhamento e apoio aos estudantes é realizado por telefone, internet ou Minitel e encontros presenciais (LAGARTO, 2002).

A formação em nível universitário é realizada por intermédio de parcerias com universidades e escolas de ensino superior de modo “presencial e a distância” (GEAD7), dependendo do interesse da instituição. Através de parcerias e consórcios, o Cned oferece formação universitária, já que não possui estatuto de universidade. Escolas de ensino superior e universidades estabelecem programas, definem conteúdos e modalidades de avaliação das aprendizagens de acordo com seus interesses de formação. “Cada universidade tem um programa” e cada uma escolhe “aquilo que corresponde mais ao seu próprio programa” (GEAD7).

O diploma concedido pelas instituições universitárias e escolas de ensino superior equivale ao diploma de formação em regime presencial. O acompanhamento é realizado mediante o uso de correio eletrônico, o Minitel e o *Campus Électronique* (LAGARTO, 2002). Os cursos de formação em nível superior são oferecidos mediante parcerias com mais de 50 universidades e escolas francesas de ensino superior espalhadas por todo o país, conforme a tabela 6.

Tabela 6: Universidades parceiras do Cned

Região (Département)	Universidade/Escola de Ensino Superior
Alsace	- Université Louis Pasteur, Strasbourg-1 - Université de Haute-Alsace, Colmar-Mulhouse
Aquitaine	- Université de Bordeaux-1 - Université de Pau et des pays de l'Adour
Auvergne	- Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand
Basse-Normandie	- Université de Caen Basse-Normandie
Bretagne	- Université de Bretagne Occidentale - Université de Bretagne-Sud - Université de Rennes-1 - Université de Haute-Bretagne, Rennes-2
Centre	- Université François-Rabelais, Tours - Université d'Orléans
Champagne-Ardenne	- Université de technologie de Troyes
Départements d'Outre-mer	- Université des Antilles et de la Guyane
Franche-Comté	- Université de technologie de Belfort-Montbéliard - Université de Franche-Comté, Besançon
Haute-Normandie	- Université de Rouen - Université du Havre
Ile-de-France	- Université Panthéon-Sorbonne, Paris-1 - Université Paris-Sorbonne, Paris-4 - Université René-Descartes, Paris-5 - Université Pierre-et-Marie-Curie, Paris-6 - Université Paris-Dauphine, Paris-9 - Université de Paris sud, Paris-11 - Université Paris-Val-de-Marne, Paris-12 - Université de Paris nord, Paris-13 - Université d'Évry-Val-d'Essonne - Cnam / INTD - Cnam / Intec - Engref (Ecole nationale du génie rural, des eaux et des forêts) - Inalco Paris (Institut national des langues et civilisations orientales) - Alliance française de Paris - École normale supérieure de Cachan
Languedoc Roussillon	- Université de Perpignan - Université Montpellier-1 - Université des sciences et techniques du Languedoc, Montpellier-2
Limousin	- Université de Limoges
Lorraine	- Université de Nancy-2 - Université Paul-Verlaine, Metz
Midi-Pyrénées	- Université de Toulouse-Le-Mirail, Toulouse-2 - Université Paul-Sabatier, Toulouse-3
Nord-Pas-de-Calais	- Université des sciences et technologies de Lille - Université du droit et de la santé de Lille
Pays de Loire	- Université du Maine - Université de Nantes
Picardie	- Université de Picardie Jules-Verne - Université de technologie de Compiègne
Poitou-Charentes	- Université de Poitiers - Université de La Rochelle
Provence-Alpes-Côte d'Azur	- Université d'Avignon et des pays du Vaucluse - Université de Nice Sophia-Antipolis

Rhône-Alpes

- École normale supérieure de Lyon
- Université Claude-Bernard, Lyon-1
- Université Lumière, Lyon-2
- Université Jean-Moulin, Lyon-3
- Université Joseph-Fourier, Grenoble-1
- Université Pierre-Mendès-France, Grenoble-2
- Université Stendhal, Grenoble-3
- Université Jean-Monnet, Saint-Etienne

Fonte: <http://www.cned.fr/superieur/partenaires.htm> (2008).

Em 2000, o governo francês, por intermédio do Ministério da Investigação e o Ministério da Educação Nacional (2002), lançou um projeto para a criação de “Campus Digitais”. Ao invés de seguir o modelo das universidades abertas, a proposta de “Campus Digitais” é articular universidades num sistema integrado para a oferta de cursos na modalidade de EAD. Um dos objetivos do projeto é desenvolver um programa nacional de formação aberta e a distância na França através da articulação entre universidades e grandes escolas.

A criação dos “Campus Digitais” na França é motivada pela necessidade de incorporação das TIC’s na formação educacional, consistindo em políticas de integração das novas tecnologias, desenvolvimento da educação aberta e a distância de qualidade no ensino superior, baseada na demanda por formação continuada ao longo da vida e do surgimento de novas formas de ensino.

No caso da educação superior na França, os campus digitais assemelham-se aos campus universitários, diferenciando-se principalmente por possuírem suportes pedagógicos na forma digital, na medida em que se baseiam no uso das TIC’s e na EAD. Desse modo, com os “Campus Digitais”, propõe-se a constituição de consórcios entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da EAD na França, com o objetivo de tornar o país mais competitivo frente àqueles que exportam serviços de formação através da Internet, como os Estados Unidos, a Nova Zelândia, a Austrália e o Canadá.

Entre as principais motivações para o emprego da EAD na França, é possível citar a necessidade de oferecer formação aos estudantes que haviam deixado o país por causa da Segunda Guerra Mundial e a regionalização do ensino. No tocante ao projeto dos “Campus digitais franceses”, as políticas educacionais voltam-se para a integração das TIC’s e da modalidade de EAD no ensino superior francês para o desenvolvimento econômico regional.

3.2.4.2 *United Kingdom Open University* – UKOU

Primeira universidade europeia de EAD, a *United Kingdom Open University* – UKOU, ou Universidade Aberta do Reino Unido – UA, exerceu influência considerável na criação de instituições de ensino superior voltadas para essa modalidade na Europa e no mundo. A origem da criação da *Open University* remete ao ano de 1967, quando o governo britânico instituiu um comitê para projetar a constituição de uma instituição educacional inovadora.

A ideia inicial do projeto era utilizar programas de rádio e televisão para “permitir o acesso à educação superior para a população adulta” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 36). Depois de visitas dos integrantes do comitê à Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, para conhecer o projeto sobre Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project), dirigido na época por Charles Wedemeyer, ocorreram mudanças na proposta inicial do programa. Convidado pelo comitê inglês, Wedemeyer viajou para Londres, onde falou sobre o projeto AIM. Além da Universidade de Wisconsin, o comitê analisou as experiências em EAD na África do Sul, Austrália, União Soviética e Japão.

Até a década de 1970, estudantes de grupos sócio-econômicos menos favorecidos tinham dificuldade de acesso ao ensino superior no Reino Unido. “Introduzir a EAD foi uma decisão política tomada por um governo liderado pelo Partido Trabalhista como um meio de eliminar os obstáculos e criar oportunidades” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 55).

O termo “educação aberta” aparece a partir da criação da Universidade Aberta do Reino Unido – UA, em 1969, primeira universidade no mundo a utilizar sistematicamente materiais didáticos mediados pelos meios de comunicação de massa (LEHNISCH, 1981). Por este fator, a *Open University* diferenciava-se de outras instituições que adotavam o ensino por correspondência como metodologia de aprendizagem, como a Universidade da África do Sul. Além disso, a *Open University* britânica permitia que pessoas sem qualquer qualificação acadêmica, exigida como critério para o acesso à educação superior, tivessem acesso a cursos oferecidos pela instituição. Daí o termo “open”, já que a universidade permitia o livre acesso aos estudantes (TRINDADE, 2004).

Posteriormente, a expressão “universidade aberta” passaria a designar as universidades que utilizavam metodologias de aprendizagem baseadas na EAD. As universidades abertas rompiam com o modelo do ensino tradicional. Não há, no paradigma da universidade aberta, uma relação necessária “entre o estudante, o professor, o local de aprendizagem e o momento” (TRINDADE, 2004, p. 256), na qual, para aprender, ambos precisem se encontrar em um mesmo espaço físico numa situação face a face. Daí evidenciava-se uma diferença fundamental entre ensino aberto e ensino a distância.

O ensino aberto pode ser entendido como um critério de acesso à educação, sendo relacionado com a abertura de qualquer barreira à educação, permitindo, portanto, o livre acesso ao ensino. Da mesma forma, seria possível compreendê-lo como um processo de ensino que proporciona o tempo e o espaço livre para o estudante realizar suas atividades (TRINDADE, 2004).

A *Open University* realizou uma parceria com a rede de TV BBC para a produção e transmissão de programas educativos. Os estudantes recebiam um cronograma com os horários dos programas do curso, fitas de vídeo e o material impresso.

Por volta da metade da década de 1990, a *Open University* possuía 257.000 alunos (BAUMEISTER, 1999). As matrículas anuais são superiores a 200 mil estudantes e a universidade concede aproximadamente 2 mil diplomas por ano. Ademais, a *Open University* figura entre as principais universidades do Reino Unido com relação à pesquisa e ensino (MOORE; KEARSLEY, 2007). Após a criação da *Open University* surgiram modelos parecidos em outros países da Europa e no mundo.

Uma das características inovadoras da *Open University* é o apoio dado aos alunos em termos de orientação. Tal aspecto influenciou modelos de ensino-aprendizagem em universidades norte-americanas, europeias, instituições latino-americanas, entre outras.

3.2.4.3 A *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha

A abertura do sistema universitário espanhol para propostas metodológicas inovadoras tornou-se possível após a promulgação da Lei Geral da Educação – LGE, em 1970. Entre os princípios básicos que norteavam a LGE destaca-se a ideia de educação permanente e a proposta de igualdade de oportunidades educativas para todos. Com os

objetivos propostos pela LGE abriam-se caminhos para a regulamentação da EAD no sistema universitário espanhol.

Para cumprir os propósitos da LGE, o Decreto 1106/1971 instituiu uma Comissão Gestora a fim de dar início ao processo de institucionalização da EAD no sistema educacional espanhol. Através do Decreto, propunha-se conceder o acesso a contingentes populacionais que não tiveram oportunidades de cursar a universidade, pautando-se pela perspectiva “do princípio da igualdade de oportunidades” (ARETIO, 1998, p. 2) ou da democratização do conhecimento, no qual se engrandece a ideia de bem comum relacionada com a ordem de grandeza cívica.

Após a realização de estudos concernentes a fatores acadêmicos e financeiros relacionados ao projeto de implantação de uma instituição universitária que estendesse suas atividades educacionais em todo o território espanhol, o Decreto 2310/1972 criou a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* - UNED. O Decreto 2310/1972 acentuava “os princípios básicos da reforma educativa”, a qual se baseava na “igualdade de oportunidades” (ARETIO, 1998, p. 3). Para atingir tais propósitos, o Decreto de 1972, que permitiu a criação da UNED, propôs a adoção de um modelo exclusivo de EAD como modalidade educacional.

Entre as atribuições da UNED, ressaltava-se a proposta de

facilitar preferencialmente o acesso ao ensino universitário e a continuidade de estudos a todas as pessoas que, estando capacitadas para seguir estudos superiores, não podem freqüentar as aulas universitárias por razões laborais, econômicas, de residência ou qualquer outra similar consideração (ARETIO, 1998, p. 4).

Com esse intuito, a UNED desenvolveu programas voltados a preparar pessoas com mais de 25 anos para cursos universitários, oferecendo formação em várias áreas do conhecimento e atendendo a Centros Penitenciários e pessoas com necessidades especiais.

Assim, as atribuições da UNED são direcionadas pela proposta de democratização do acesso ao ensino superior, educação permanente e formação profissional.

A UNED foi criada [...] por uma decisão política [...] que se pensou como uma universidade que ofereceria a oportunidade de poder realizar estudos superiores a todas as pessoas que por diversas circunstâncias [...] não puderam acessá-lo de maneira presencial. [...] Foi uma universidade que nasceu com uma especial vocação social (GEAD8).

Na época de sua fundação, a UNED baseou-se na utilização de materiais impressos e de meios audiovisuais, como áudio, vídeo, rádio e televisão, além de uma estrutura de tutoria para o acompanhamento dos estudantes para a realização das atividades educacionais. Desde o final da década de 1990, as TIC's foram incorporadas às práticas educacionais.

A criação da UNED enfrentou resistências tanto por parte da sociedade como por parte de professores vinculados a outras instituições universitárias. Como revela Aretio (1998, p. 6), “a sociedade não entendia como, sem comparecer a aulas diariamente, se poderia obter um título universitário”, além do mais professores “de outras Universidades espanholas criticaram, de diferentes ângulos, o que consideraram ser a negação da Universidade”. As críticas suscitadas por educadores de outras universidades voltavam-se contra a EAD na medida em que essa aparecia como um modelo pedagógico de ensino-aprendizagem que subvertia a ordem estabelecida, a qual legitimava o modelo pedagógico institucionalizado como *habitus*, baseado na preferência pela educação presencial.

Por sua vez, o rompimento das resistências deu-se com a legitimação das inovações nas práticas educacionais propostas pela UNED, fundamentando-se, sobretudo, nos resultados obtidos desde a época de sua criação. Vários graduados formados pela UNED ingressaram em empresas privadas ou trabalham na administração pública espanhola (ARETIO, 1998).

Para garantir a qualidade de ensino e acompanhar os estudantes, a UNED possui uma rede de centros de apoio. Atualmente, a UNED é a maior instituição universitária da Espanha, contando, em 2007, com a infra-estrutura apresentada na Tabela 7.

Tabela 7: Estrutura Organizacional da UNED.

Descrição	Número
Faculdades	9
Escolas Técnicas Superiores	2
Centros Associados	60
Professores Universitários	1.376
Professores Tutores	6.253
Pessoal de Administração e Serviços	1.325

Dados de 2007. Fonte: <http://www.uned.es>

Os Centros Associados, denominação dada à rede de centros de apoio da universidade, realizam atividades de tutoria e encontros presenciais para a orientação e a apresentação de trabalhos¹³.

As Faculdades da UNED oferecem cursos de licenciatura e doutorado em áreas das ciências naturais e humanas. Cada Faculdade é subdividida em Departamentos, que trabalham com subáreas das ciências naturais e humanas, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, conforme a Tabela 8.

Tabela 8: Faculdades, Departamentos e Cursos.

Faculdades	Departamentos	Cursos
Faculdade de Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Física Fundamental - Física dos Materiais - Química Orgânica e Bio-orgânica - Matemáticas Fundamentais - Estatística, Investigação Operativa e Cálculo Numérico - Ciências e Técnicas Físicoquímicas - Ciências Analíticas - Física Matemática e de Fluidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Ciências Físicas - Licenciatura em Ciências Químicas - Licenciatura em Ciências Matemáticas - Licenciatura em Ciências Ambientais - Programa de Doutorado em Física de Sistemas Complexos
Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de Empresas - Economia da Empresa e Contabilidade - Economia Aplicada e História Económica - Análise Económica I - Análise Económica II - Economia Aplicada Quantitativa I - Economia Aplicada Quantitativa II - Economia Aplicada e Estatística - Economia Aplicada e Gestão Pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Administração e Direção de Empresas - Licenciatura em Economia - Graduação em Ciências Empresariais - Graduação em Turismo - Programa de Doutorado em Governabilidade do Estado e das Organizações
Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência Política e da Administração - História Social e Pensamento Político - Sociologia I (Teoria, Metodologia e Mudança Social) - Sociologia II (Estrutura Social) - Sociologia III (Tendências Sociais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia - Ciências Políticas - Trabalho Social - Programa de Doutorado em Política e Governo
Faculdade de Direito	<ul style="list-style-type: none"> - História do Direito e das Instituições - Direito Civil 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito - Programa de Doutorado em Fundamentos Jurídicos da Idade

¹³ No Doutorado Sanduíche foi visitado o Centro Associado de Segóvia por intermédio do Prof. Antonio Pelaez, diretor do referido centro de apoio.

	<ul style="list-style-type: none"> - Direito da Empresa - Cátedra de Economia Aplicada e Gestão Pública - Direito Constitucional - Direito Penal - Direito Romano - Filosofia Jurídica - Direito Mercantil - Direito Processual - Direito Administrativo - Direito Político - Direito Eclesiástico do Estado - Direito Internacional Público 	<p>Moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de Doutorado em Direitos Humanos
Faculdade de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Didática, Organização Escolar e Didáticas Especiais - História da Educação e Educação Comparada - Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação I - Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação II (Orientação Educativa, Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica) - Teoria da Educação e Pedagogia Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências da Educação - Educação Social - Pedagogia - Psicopedagogia - Programa de Doutorado em Modelos Didáticos, Interculturalidade e Aplicação de Novas Tecnologias em Instituições Educativas - Programa de Doutorado em Formação do Professorado e Didática - Programa de Doutorado em Educação Infantil e Familiar - Programa de Doutorado em Inovação Curricular, Tecnológica e Institucional
Faculdade de Filologia	<ul style="list-style-type: none"> - Filologias Estrangeiras e suas Lingüísticas - Língua Espanhola e Lingüística Geral - Literatura Espanhola e Teoria da Literatura - Filologia Clássica - Filologia Francesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Filologia Espanhola - Filologia Hispânica - Filologia Inglesa - Programa de Doutorado em Filologia Inglesa
Faculdade de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> - Antropologia Social e Cultural - Filosofia - Filosofia e Filosofia Moral e Política - Lógica, História e Filosofia da Ciência 	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia - Antropologia Social e Cultural - Programa de Doutorado em Dimensões da Racionalidade
Faculdade de Geografia e História	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia - Pré-história e Arqueologia - História Medieval e Técnicas Historiográficas - História Contemporânea - História da Arte - História Moderna - História Antiga 	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia e História - História - Programa de Doutorado em Assentamentos Humanos e Atividades Econômicas
Faculdade de Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia das Ciências do 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia

	Comportamento - Psicobiologia - Psicologia Básica I - Psicologia Básica II - Psicologia da Personalidade, Avaliação e Tratamentos Psicológicos - Psicologia Evolutiva da Educação - Psicologia Social das Organizações	- Programa de Doutorado em Psicologia Básica
--	--	--

Fonte: <http://www.uned.es>.

Os Centros Associados da UNED estão distribuídos em todo o território da Espanha, conforme o mapa a seguir:



Fonte: <http://www.uned.es>

O apoio prestado aos estudantes por intermédio de encontros presenciais nos Centros Associados tem como finalidade apresentar os recursos disponibilizados pela UNED já que, no processo de ensino-aprendizagem, é enfatizada a independência e a autonomia do estudante. Em 1990, a UNED tinha 136.444 estudantes (BAUMEISTER, 1999). São mais de 170 mil estudantes matriculados entre 2006 e 2007 na universidade. Segundo Aretio (2006, p. 31-32), em sua maioria, o corpo discente da UNED é composto por estudantes adultos que trabalham e têm interesse na melhoria de “suas expectativas

profissionais, elegendo a modalidade a distância por razões práticas”. Estudos realizados em 2002-2003 mostravam que 18% dos alunos já tinham uma formação universitária e 76% exerciam uma atividade laboral. No mesmo período, 3.430 estudantes com necessidades especiais estavam matriculados nos cursos da UNED.

3.2.4.4 A EAD em Portugal

Do mesmo modo que em outros países da Europa e na América, as primeiras experiências com a EAD em Portugal são marcadas pelo ensino por correspondência. A primeira instituição a oferecer cursos por correspondência em Portugal foi o Centro de Ensino por correspondência Álvaro Torrão – Rádio Escola Ltda, criado em 1947 (CARMO, 1994). Além do Centro de Ensino por correspondência Álvaro Torrão, outras instituições ofereceram cursos por correspondência em Portugal em meados do século XX, entre os quais são citadas a Escola Lusitana de Ensino por Correspondência, a Escola Comercial Portuguesa por Correspondência e o Instituto de Estudos por Correspondência (LAGARTO, 2002).

Contando com mais de 100 mil estudantes no período em que esteve em atividade, o Centro de Ensino por correspondência Álvaro Torrão – Rádio Escola Ltda ofereceu cursos de Eletricidade Básica, Eletrônica, Iniciação à Contabilidade, Secretariado, Vendas e Marketing, Corte e Costura, entre outros cursos de formação generalizada com caráter técnico e profissionalizante.

De acordo com a Lei nº 62/2007, o ensino superior português possui um sistema binário, no qual o ensino universitário tem uma orientação direcionada para a formação científica, enquanto o ensino politécnico concentra-se na formação técnica, orientada para a profissionalização.

Na análise da história da educação superior a distância em Portugal é necessário considerar a relevância e a implicação que tiveram os processos de mudança econômica e social ocorridos após a revolução de 25 de abril de 1974, os quais envolvem a descolonização, a democratização e o desenvolvimento sócio-econômico, trazendo transformações significativas na sociedade portuguesa (CARMO, 1994). A descolonização alterou o setor sócio-econômico, a política, a cultura e a configuração do espaço demográfico português, enquanto a democratização inaugurou um regime democrático

representativo e pluralista. Os processos de descolonização e democratização foram acompanhados por políticas voltadas para o desenvolvimento sócio-econômico através da abertura da economia ao mercado internacional, fator relacionado com os impactos do processo de globalização.

Em 1976, o governo português criou a UNIABE – Universidade Aberta através do Decreto-Lei 146/76, apoiando-se nos princípios democráticos de equidade, na medida em que havia uma “preocupação de reduzir a desigualdade de oportunidades educativas”, além de enxergar a Universidade Aberta como um meio de atingir “uma população tradicionalmente afastada da Universidade”, seja “por razões de natureza geográfica, do regime de horário de trabalho” ou devido a outros fatores (CARMO, 1994, p. 555). Apesar das iniciativas, o projeto da UNIABE não foi concretizado.

O acesso ao ensino superior, em Portugal, constituir-se-ia como um dos principais problemas a ser equacionado mediante políticas educacionais em meados da década de 1970. A EAD apresentava-se como uma alternativa. Na tentativa de solucionar tal problema, foi criado, em 1977, por intermédio do Decreto-Lei 491/77, o Ano Propedêutico, um projeto de formação complementar direcionada aos estudantes que haviam terminado o ensino secundário. “Os conteúdos eram veiculados essencialmente através de manuais, complementados com lições emitidas através da televisão [...]. No final do ano os alunos realizavam exames presenciais” e a classificação nas avaliações era considerada “para a média de acesso ao ensino superior” (LAGARTO, 2002, p. 99). O Ano Propedêutico instituiu, assim, o ensino formal a distância em Portugal. O modelo tinha como base material impresso (livros) e vídeos, contando ainda com setenta Centros de Apoio espalhados pelo país.

Devido a fatores como a falta de adequação entre o modelo pedagógico de EAD, a ausência de estudos mais aprofundados acerca da população que se pretendia atingir e a falta de cobertura televisiva em algumas regiões do país, o Ano Propedêutico não teve êxito. Composta por adolescentes que necessitavam de um acompanhamento presencial, a população-alvo não obteve resultados satisfatórios nos exames. As repetências variaram entre os percentuais de 57,8% e 85,9% em 1979/80, último ano de funcionamento do Ano Propedêutico.

Apesar dos resultados insatisfatórios, com o Ano Propedêutico presentiu-se que era possível oferecer programas educativos baseados em metodologias de EAD para

populações situadas em regiões dispersas e afastadas dos centros universitários. Com base nesta experiência, em 1979, foi criado, pelo Decreto-Lei 519-VI/79, o Instituto Português de Ensino a Distância – IPED, que tinha como objetivos a proposta de oferta de cursos a distância e a pesquisa sobre metodologias relacionadas com essa modalidade educacional, visando a implantação de uma Universidade Aberta (CARMO, 1994).

Entre as atribuições do IPED, a formação de professores do ensino secundário constituía-se como um dos propósitos básicos da instituição que oferecia cursos de graduação superior e pós-graduação. É preciso ressaltar que o IPED firmou-se como uma estrutura de transição (CARMO, 1994) para a implantação de uma Universidade Aberta em Portugal, portanto, tão logo fossem concretizadas as investigações acerca das metodologias de EAD e realizadas experiências com essa prática educacional, o Instituto seria extinto, dando lugar à universidade.

Estabelecendo redes com outras instituições de EAD, o IPED, juntamente com a *Open University* do Reino Unido e a *Open Universiteit* da Holanda, participou da fundação da *European Association of Distance Teaching Universities* – EADTU. A formação da rede entre o IPED e outras universidades europeias foi essencial para legitimar o projeto de criação da Universidade Aberta de Portugal.

Em 1988, o Decreto-Lei 444/88 criou a Universidade Aberta de Portugal, uma instituição pública que surgiu a partir de experiências e pesquisas do IPED, priorizando a EAD e a utilização de recursos multimídia nas práticas educacionais (TRINDADE, 2004; LAGARTO, 2002).

No momento em que iniciou suas atividades, em 1990, a Universidade Aberta de Portugal enfrentou o desafio de formar 3.500 professores que já lecionavam no ensino secundário, mas não possuíam formação em Ciências da Educação. Além da formação de professores em Ciências da Educação, os programas de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, especificamente Português e Francês, oferecidos pela Universidade Aberta de Portugal, eram direcionados para as carências no ensino básico e secundário (CARMO, 1994).

Entre 1999 e 2000, a Universidade Aberta de Portugal tinha aproximadamente 12.000 estudantes matriculados em diversos cursos e programas oferecidos pela instituição. Uma das estratégias adotadas pela Universidade Aberta de Portugal foi produzir programas de rádio e televisivos, veiculados por emissoras abertas, como a RTP2 (emissora de

televisão) e a Rádio Renascença. A Universidade possui um sistema de tutoria, no qual professores e tutores atendem aos estudantes por telefone, fax ou correio, além do correio eletrônico. Nos cursos de pós-graduação (em nível de mestrado e doutorado) é adotada a modalidade de educação presencial (LAGARTO, 2002).

Na Universidade Aberta de Portugal é perceptível, atualmente, o momento de transição da segunda para a terceira geração da EAD, sendo consideradas, sobretudo, as potencialidades do uso de TIC's e da multimídia nas práticas educacionais.

O multimedia, na minha opinião, teve os seus efeitos positivos [...], no entanto, a aprendizagem no multimedia é uma aprendizagem que foi mostrando ao longo do tempo algumas deficiências porque o aluno distanciava-se do estudo. Não estudava sistematicamente [...]. Sinto que há um salto significativo neste campo com a modalidade que temos agora em prática que é da classe virtual, portanto, do *e-learning* [...], onde o aluno é chamado constantemente aos atos de aprender porque se desenvolve uma interação do professor-aluno e o aluno não fica entregue a si próprio (PEAD10).

Na legislação portuguesa, a EAD, definida a partir da Lei nº 49/2005, é vista como “uma forma complementar do ensino regular”, podendo “constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar”.

Além da Universidade Aberta de Portugal, oferecem cursos na modalidade de EAD, em Portugal, a Universidade de Aveiro, a Universidade Católica e a Universidade Nova de Lisboa. Em 1998, a Universidade de Aveiro – UNAVE criou a Associação para a Formação Profissional e Investigação que tinha como propósito oferecer “cursos de formação a distância nas áreas das novas tecnologias da informação” (LAGARTO, 2002, p. 155). Seguindo a proposta de disponibilizar cursos nas áreas de novas TIC's, a Universidade de Aveiro criou, em 2001, uma especialização em “Programação para Internet/WWW” e outra em “Aplicações de Edição Multimídia”.

Merece destaque na EAD em Portugal a experiência do Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação da Universidade Nova de Lisboa, que oferece um curso de Mestrado em Ciência e Sistema de Informação Geográfica.

3.2.5 A EAD nos Estados Unidos

Com uma longa história de experiências com a EAD, as universidades norte-americanas atravessaram as fases de desenvolvimento da EAD desde o ensino por correspondência até o uso da Internet.

Nos Estados Unidos, não houve a criação de uma universidade nacional voltada especificamente para a EAD. A descentralização do controle político no ensino superior norte-americano, onde os estados responsabilizam-se pelas IES, inviabiliza a adoção de uma política nacional. Ademais, diversas universidades estaduais oferecem cursos na modalidade de EAD.

Apesar da ausência de uma universidade nacional de EAD, houve nos Estados Unidos a criação de instituições inspiradas no modelo das universidades abertas. É o caso da *Nova University of Advanced Technology*, fundada em 1964, que ofereceu cursos de graduação presenciais e a distância na Flórida. Em 1974, essa instituição passou a se denominar apenas *Nova University* e se juntou à *Southeastern University*, sendo conhecida daí em diante como *Nova Southeastern University*. Uma característica interessante dessa instituição é que não há um *campus*. Entre outras instituições norte-americanas são destacadas a *Goddard College*, a *Syracuse University*, o *Regents College* e o *Thomas Edison College de New Jersey*. Nestas instituições são oferecidos cursos de graduação na modalidade de EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Universidades norte-americanas tradicionais, como a Universidade da Califórnia, a Universidade de Chicago, a Universidade do Colorado, a Universidade do Estado de Kansas, entre outras, oferecem cursos de EAD (REIBOLDT, 2001). A Universidade de *Iowa Extension Services* atende “jovens portadores de necessidades especiais ou que sofrem de doenças crônicas” (RUMBLE, 2003, p. 19).

A *Penn State University* oferece cursos através de um sistema *dual mode*, ou seja, os cursos são ofertados nas duas modalidades, em regime de educação presencial e EAD. O estudante escolhe a modalidade mais adequada para a sua realidade (LAGARTO, 2002).

Além de universidades oferecendo cursos na modalidade de EAD, tem se observado nos Estados Unidos a formação de consórcios. É o caso da *University of Mid-America – UMA*. Formada por nove universidades norte-americanas e inspirada no modelo da *Open University* do Reino Unido, a UMA possui um centro na *University of Nebraska*.

Em decorrência da falta de demanda, do número ínfimo de estudantes e dos custos para a produção de materiais, esse consórcio foi extinto em 1982 (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Com a difusão das TIC's na sociedade, algumas universidades norte-americanas, como é o caso da *University of Phoenix*, criaram campus *on-line* (PETERS, 2004). Esta universidade privada oferece cursos de graduação, mestrado e doutorado nas áreas de educação, psicologia, sistema de informações, entre outras. Por sua vez, a *University of Missouri* possui um Centro de Estudo a Distância e Independente através do qual oferece cursos de EAD em várias áreas.

Satélites e videoconferências são utilizados por instituições como a *University of Maryland University College*, que transmite aulas presenciais ou gravadas em estúdio para outras salas de aula. Um modelo que Keegan (citado por PETERS, 2004, p.81) definiu como “ensino a distância face a face” por caracterizar-se como um modelo de instrução síncrono.

Outro fator que merece destaque em relação ao setor educacional norte-americano é a mundialização dos serviços na área da educação superior, através de redes mundiais de universidades. Entre os grupos empresariais do setor educacional, o *Laureate Education Inc.* compôs uma rede com universidades espalhadas ao redor do mundo, como a *Universidad Europea de Madrid* (UEM, Espanha), a *Universidad de las Américas* (UDLA, Chile), a *Universidad Del Valle de México* (UVM, México), a *Walden University* (EUA), a *École Supérieure du Commerce Extérieur* (ESCE, França), entre outras instituições.

3.2.6 Universidade Estatal a Distância de Costa Rica

Criada em 1977, a Universidade Estatal a Distância de Costa Rica – UNED apresenta uma proposta inovadora, sendo “a primeira universidade no país com uma metodologia baseada na EAD” (HIDALGO, 2006, p. 167). A partir de um projeto de lei do governo da Costa Rica, foi criada a UNED, para solucionar problemas referentes ao financiamento do ensino superior e permitir o acesso à educação a amplos setores da sociedade (HIDALGO, 2006).

Concepções novas acerca da aprendizagem, desconhecidas até aquele momento, surgem no âmbito educacional, marcadas pela noção de autonomia do aprendiz e da visão do papel do professor como mediador nas práticas educacionais (HIDALGO, 2006). Ao

constituir-se como um projeto inovador na Costa Rica e na América Latina, a UNED desbravou caminhos. Em sua trajetória deparou-se com dificuldades como a ausência de modelos de referência nacionais e internacionais.

Com uma experiência marcada pelo pioneirismo e a inovação, a UNED tem uma trajetória histórica subdividida por três momentos diferentes: uma primeira etapa, que vai de 1978 a 1989, um segundo momento, do período de 1989 a 1999, e um terceiro momento, de 1999 até 2006. Esses momentos são marcados pela produção de diferentes materiais didáticos para os cursos de EAD que influenciaram mudanças nas práticas educacionais no país.

Devido a dificuldades com relação à produção de materiais didáticos para o rádio e a televisão, em 1979, a Direção de Produção Acadêmica da UNED decidiu utilizar textos impressos, caracterizando a primeira etapa da trajetória histórica da instituição (HIDALGO, 2006). Com os materiais didáticos produzidos faltava contratar tutores para a mediação das práticas educacionais, contando, para tanto, com encontros presenciais e o telefone. Ainda seriam produzidos materiais didáticos audiovisuais para servir de apoio ao material impresso. Hidalgo (2006, p. 173) vê a primeira etapa como um momento importante na formulação de um “modelo educativo a distância para o ensino superior”.

No período de 1989 a 1990, iniciam-se discussões acerca da constituição de um projeto educativo para os cursos da UNED. Interdisciplinaridade e estudo de casos são vistos como princípios importantes para o projeto educativo da UNED. É criada, em 1989, a Direção de Docência, para estabelecer as funções docentes e formalizar as atribuições dos tutores nas práticas educacionais (HIDALGO, 2006).

Um Sistema de Estudos de Pós-Graduação na modalidade de EAD é iniciado, em 1998, na UNED, marcando a terceira fase da trajetória da universidade. De acordo com os princípios estabelecidos pelos Lineamentos de Política Institucional formulados em 2001, a UNED pautar-se-ia na gestão e democratização do conhecimento (HIDALGO, 2006). Nos programas eram incorporadas novas ferramentas, como a vídeo-conferência e a Internet. Em 2001, as TIC's passaram a ser utilizadas nos programas de Pós-graduação que incorporavam nas práticas educacionais o correio eletrônico, fóruns de discussão, laboratórios virtuais (MÉNDES-ESTRADA; NÁGERA, 2006).

Apesar da potencialidade que se abria com a inserção das TIC's na UNED, existiam desvantagens com relação ao seu uso. Primeiramente, a questão do acesso à Internet nos

países da América Latina, com as características sócio-econômicas da Costa Rica, aparece como um obstáculo para a incorporação das TIC's às práticas educacionais na UNED (MÉNDES-ESTRADA; NÁGERA, 2006).

3.2.7. A *Universidad Nacional Abierta* da Venezuela

No ensino superior venezuelano, a EAD começa a aparecer na estrutura organizacional de universidades no início da década de 1970. Para suplantar as demandas por formação profissional em áreas prioritárias para o desenvolvimento nacional, o governo venezuelano, em 1976, instituiu a Comissão Organizadora para a Universidade Nacional Aberta, com o objetivo de fundação de uma universidade que empregaria os métodos da EAD.

Criada em 1977, a *Universidad Nacional Abierta da Venezuela* – UNA constituiu-se como instituição pública de alcance nacional, tendo como propósito alcançar estudantes em todas as regiões do país. Com sua sede em Caracas, a UNA possui 21 centros de apoio regionais espalhados por todo o território venezuelano, tendo praticamente 60 mil estudantes (MOORE; KEARSLEY; 2007). Na UNA, as políticas atuais têm como objetivo a inserção de TIC's aos sistemas de ensino, antes baseados somente em materiais impressos.

A UNA é a maior instituição de EAD no ensino superior venezuelano, oferecendo cursos de graduação nas áreas de administração, educação, engenharia e matemática. Para a coordenação das atividades de pesquisa e pós-graduação, a UNA possui um órgão específico, a Direção de Investigação e Pós-Graduação. São ofertados cursos de mestrado e especialização, com o emprego de materiais impressos conciliado com TIC's. Os cursos de especialização versam sobre três temáticas: a informática, a telemática e a EAD. Além dos cursos de mestrado e especialização, a pós-graduação da UNA está voltada para a formação continuada.

Na Venezuela, a criação da UNA baseou-se na necessidade de educação permanente da população para o desenvolvimento sócio-econômico do país, já que tem o propósito de atender à população adulta que não pode frequentar cursos presenciais devido a fatores como o trabalho ou a família, além de uma justificativa social de igualdade de oportunidades em resposta às demandas por democratização da educação.

3.2.8 A Universidade de Havana e a EAD

Em países como a Austrália, a educação é vista sob o prisma da indústria, e a EAD tem o potencial de expandir as fronteiras e ampliar o mercado educacional. Todavia, a EAD aparece como prática educacional em países como Cuba. É o caso da Universidade de Havana, que passou a oferecer cursos de EAD a partir de 1979 (SEURET; JUSTINIANI, 2006). Os cursos oferecidos possuíam acesso aberto e cada estudante poderia seguir o seu ritmo de aprendizagem.

Até a década de 1950, o ensino superior em Cuba tinha três instituições universitárias: a Universidade de Havana, a Universidade do Oriente e a Universidade das Vilas. A Universidade de Havana é a instituição mais antiga de Cuba, criada em 1728. As experiências com a EAD na universidade só ocorreram na segunda metade do século XX, momento de efervescência desta modalidade educacional no âmbito internacional (SEURET; JUSTINIANI, 2006). Em 1979, a Universidade de Havana criou a Faculdade de Ensino Dirigido, posteriormente denominada como Faculdade de Educação a Distância. Mais de mil graduados foram formados pela Universidade no período de 1983 a 1997 através da modalidade de EAD nas áreas de Direito, História, Contabilidade e Economia (VÁSQUEZ; SILVEIRO; FIGUEROA, 1998).

Com o apoio da UNED da Espanha e do Sistema de Universidade Aberta da Universidade Autônoma do México, a Universidade de Havana deu início às suas primeiras experiências com cursos de EAD. Para tanto, houve a criação de uma rede de centros regionais vinculados à Faculdade de EAD da Universidade de Havana (SEURET; JUSTINIANI, 2006). No caso de Cuba, a EAD foi adotada para ampliar o acesso ao ensino superior, podendo ser vista como uma forma de democratização do conhecimento.

3.3 Teorias e Princípios da EAD

Apesar da longa história do ensino por correspondência, as teorias e a terminologia concernentes à “EAD” são recentes. Para a compreensão dos sentidos atribuídos ao termo “EAD”, que têm sua gênese nas experiências com o ensino por correspondência, faz-se necessária uma reflexão que concilie a perspectiva histórica com a análise conceitual.

É na década de 1970, portanto, no contexto da segunda geração da EAD, que aparecem as primeiras iniciativas — por parte de especialistas da área, gestores e educadores — de formulação de métodos e discussão do conceito de EAD. O termo *distance education* institucionalizou-se quando o *Internacional Council for Correspondence Education*, organização internacional fundada em 1938, que tem sua sede em Oslo, Noruega, passou a se chamar, a partir de 1982, *International Council for Distance Education*¹⁴, apesar de referências ao termo, segundo Rumble (citado por GOMES, 2004, p. 49), “num catálogo da Universidade de Winscosin, em 1892”.

Devido ao fato do uso cada vez mais frequente de meios de comunicação de massa, conciliados com materiais impressos, por instituições como a *Open University*, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha ou o *Centre de télé-enseignement* da França, entre as décadas de 1970 e 1980, o conceito de ensino por correspondência deixou de oferecer uma designação condizente com o modelo pedagógico adotado por essas instituições em suas práticas educacionais. Fenômeno que caracteriza um momento de transição para a segunda geração da EAD.

Keegan (1996, p. 34) entende o termo *distance education* como uma expressão genérica que envolve “a variedade de estratégias de ensino-aprendizagem utilizada por escolas por correspondência, universidades abertas” e outras instituições. Para referir-se ao termo, na França, emprega-se a expressão *enseignement a distance*, na Alemanha, *Fernstudium* ou *Fernunterricht*, na Espanha, *educación a distancia*, na Itália, *istruzione a distanza*, em Portugal, ensino a distância e no Brasil, educação a distância.

Na visão de Rumble (2003, p. 16), “teoricamente, o ensino a distância é um método que separa fisicamente o estudante do professor. Ainda que os professores possam entrar em contato direto com seus alunos” por intermédio do telefone ou de videoconferências, “a separação física entre alunos e professor implica a utilização de certos meios para ensinar”, entre os quais se destacam os sistemas de radiodifusão, a correspondência e a Internet. Assim, a separação de professores e alunos ou a distância no espaço entre eles é uma característica da EAD destacada pelas teorias (BELLONI, 2006).

De acordo com Peters (2001, p. 30), “a EAD na verdade não é nada de novo ou até mesmo estranho. Ela tem suas raízes nas formas de estudo em sala de aula e serve-se delas”. Tendo como base a leitura de material impresso, o estudo dirigido, o aprendizado

¹⁴ Atualmente, a organização é denominada *International Council for Open and Distance Education*.

mediado pela formulação de trabalhos científicos, a aprendizagem através da comunicação pessoal e por intermédio de meios auditivos e audiovisuais (filmes, rádio e televisão), além de atividades como seminários, trabalhos em laboratório e preleções, a EAD integra metodologias e técnicas de ensino já conhecidas por educadores e estudantes. Podemos dizer, portanto, que a EAD é uma modalidade educacional que, inicialmente, adota métodos e técnicas utilizados em atividades de ensino e aprendizagem em cursos presenciais.

Fatores como a autonomia e a independência do estudante, o modelo de ensino industrial e as noções de comunicação e interação constituem-se como princípios fundamentais entre as propostas de clarificação do conceito de EAD (KEEGAN, 1996). Entre tais propostas serão destacadas aqui a teoria da autonomia e da independência, a teoria da industrialização e a teoria da comunicação e interatividade.

3.3.1 Autonomia e independência dos estudantes

As “teorias da autonomia e independência” são desenvolvidas por volta das décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos e na Europa. De acordo com os especialistas da área, tais princípios teriam que direcionar o processo de ensino-aprendizagem na EAD. Autonomia e independência são princípios que aparecem nas teorias formuladas por autores como Charles Wedemeyer, Michael Moore, Otto Peters, Desmond Keegan, entre outros (GOMES, 2004).

Wedemeyer (1983; citado por KEEGAN, 1996, p. 36) desenvolveu a noção de “estudo independente” ou “estudo autônomo” a partir da análise do fenômeno que ele chamou de “aprendizagem não tradicional”. Além de experiências com cursos por correspondência, rádio e televisão na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, Wedemeyer participou como consultor no processo de criação da *Open University* do Reino Unido (MOORE, 1983).

Aparecendo como princípios relacionados ao que Wedemeyer (1983) denomina de aprendizagem não tradicional, a autonomia e a independência do estudante compõem a base das teorias da EAD desenvolvidas entre as décadas de 1970 e 1980. É preciso frisar que, mesmo considerando as iniciativas de aprendizagem não tradicional que remontariam, de acordo com Wedemeyer (1983), ao período colonial da sociedade norte-americana, na

educação formal institucionalizada prevaleceriam, segundo o autor, métodos e práticas tradicionais.

Em situações de aprendizagem não tradicional, os estudantes tomariam a iniciativa de organização de seus próprios estudos, aspecto que os tornaria mais independentes. Os sistemas formais de educação dificultariam o alcance da independência e da autonomia por parte do estudante, já que “em muitos casos acentuam a dependência dos aprendizes em relação às instituições tradicionais de ensino e aos professores” (WEDEMEYER, citado por GOMES, 2004, p. 91). Ao defender a noção de *independent study*, Wedemeyer (1983) vê a independência do aprendiz como o fundamento teórico da EAD.

Por sua vez, Moore (1983, p. 76) estabelece “uma teoria da EAD” como um modo específico de relação ensino-aprendizagem “individual e dialógico”. Individual porque o aprendiz precisa ser auto-suficiente e dialógico em razão da natureza da relação entre professor e aprendiz. O aspecto dialógico refere-se ao caráter comunicacional do processo de ensino-aprendizagem na EAD.

No modelo proposto por Moore (1983), o estudo independente é essencial para que o aprendiz alcance a autonomia. Moore (1983, p. 78) formula a teoria da *transactional distance*, segundo a qual “o programa de aprendizagem ocorre separado em tempo e espaço do programa de ensino”. Há uma distância transacional entre professor e estudante. O termo “transacional” remete a um modo de ação recíproca entre professor e aprendiz facilitada por material escrito, eletrônico e outros meios.

A distância é vista não na perspectiva de um distanciamento geográfico, mas como distância pedagógica e transacional. Na distância transacional, o aprendiz teria mais liberdade para a organização dos estudos, sendo “auto-suficiente”, fator que incentivaria a independência e a autonomia (MOORE, 1983, p. 78). Moore (1983) faz uma crítica aos modos tradicionais de ensino e aos programas de EAD que não incentivam a independência e autonomia dos estudantes.

No pensamento de Moore está presente a ideia de que em muitos programas de ensino, convencionais ou a distância, não se estimula a independência dos aprendizes, sendo o professor o centro das decisões e das actividades de ensino. Moore (como aliás Wedemeyer) alerta mesmo para o facto da escola muitas vezes incentivar e promover a dependência dos aprendizes. Todavia, este autor reconhece que, por vezes, os aprendizes (mesmo quando se trata de aprendizes adultos) não se encontram capacitados para assumirem um processo de autonomia na definição dos seus percursos de aprendizagem [...] (citado por GOMES, 2004, p.96).

As desistências nos cursos na modalidade de EAD relacionam-se com as dificuldades com que alguns alunos deparam-se quando precisam assumir a responsabilidade pelos próprios estudos. Essa dificuldade aparece de forma recorrente nos discursos dos/as gestores/as e professores/as entrevistados/as.

A crítica de Moore (1983) gera uma controvérsia entre os educadores no tocante aos modelos pedagógicos convencionais e aqueles propostos pelas teorias da EAD, na medida em que o autor questiona a ordem estabelecida na instituição escolar. Se, no modelo convencional, o professor é visto como centro do processo de ensino-aprendizagem, na teoria da educação transacional proposta por Moore (1983), ele deixa de ocupar esse posto. O lugar de centralidade no processo transacional de ensino-aprendizagem passaria a ser ocupado pelo aprendiz, um agente auto-suficiente e responsável por sua própria aprendizagem.

Peters (2001) vê a questão da autonomia do aprendiz a partir de três dimensões: a dimensão filosófica, a dimensão pedagógica e a dimensão didática. Para caracterizar a dimensão filosófica, Peters (2001) refere-se ao pensamento de Kant acerca do uso da razão para a libertação do ser humano, exercitando a capacidade de aprender do educando¹⁵. Kant acreditava que somente exercendo a sua capacidade de raciocínio, o ser humano tornar-se-ia livre, alcançando, assim, a sua autonomia (FREITAG, 1992; SINGER, 1998; CARVALHO, 2002).

Na dimensão pedagógica, a noção de autonomia consiste na determinação do ser humano como sujeito do processo educativo. Com a dimensão pedagógica, evidencia-se a dimensão didática, já que os aprendizes são vistos como sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os aprendizes seriam, nessa perspectiva, sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução do conhecimento, aspecto que difere da visão dos estudantes como “receptores passivos” de conteúdos transmitidos pelo professor (FIORENTINI, 2003, p. 35).

Além dos princípios de independência e autonomia do estudante, destaca-se entre as discussões teóricas a respeito da EAD a “teoria da industrialização”, apresentada, em 1967, por Otto Peters. Primeiro Reitor da *Fernuniversität* da Alemanha e fundador dessa instituição, Peters acompanha, desde o início da década de 1960, a experiência da EAD no contexto alemão e em outras universidades abertas do mundo.

¹⁵ Perspectiva pedagógica que aparece em autores como Freire (1996; 1996a) e Demo (2002; 1994).

3.3.2 Princípios da industrialização e EAD

Ao abordar as formas de ensino tradicional, Peters (1983) assinala que essas eram derivadas de métodos provenientes de práticas das universidades medievais, como a retórica, leituras e seminários. Ocorreram poucas mudanças na estrutura básica do ensino tradicional herdado das universidades medievais, fator que caracteriza essa forma de ensino como um modelo pedagógico pré-industrial. A terminologia da educação tradicional oferece um modelo demasiadamente limitado para a compreensão do fenômeno da EAD.

Peters (1983, p. 96-97) relaciona o modelo da EAD com “os princípios e tendências da industrialização”. Há, assim, uma relação entre a EAD e o processo de produção industrial. Os princípios de racionalização, divisão do trabalho, mecanização, produção em massa, standardização (*standardisation*) e organização planificada, os quais direcionam o processo de produção industrial, formam a base do sistema da EAD. Tais princípios correspondem à ordem de grandeza industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), na qual a eficácia, a standardização e a produtividade são engrandecidas. “Otto Peters defende que a EAD deve o seu sucesso como opção educacional ao facto de ser compatível com a organização, princípios e valores da sociedade industrial no seio da qual surgiu e se desenvolveu” (GOMES, 2004, p. 64).

Ao comparar a EAD com o processo de produção industrial, Peters não teria a intenção, segundo ele, de defender a industrialização da educação (citado por GOMES, 2004). De acordo com a visão de Peters, o modelo do processo de produção industrial seria o mais apropriado para analisar e descrever o fenômeno da EAD. Assim, Peters (citado por KEEGAN, 1996) faz uma comparação entre a EAD e a produção industrial, já que fatores como a racionalização, a divisão do trabalho, a mecanização, a objetivação, a padronização e a centralização caracterizam esta modalidade educacional. Lançando os alicerces da EAD na eficácia, na standardização e, por consequência, no modelo de produção industrial, a teoria da industrialização de Peters engrandece os princípios do mundo industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991).

A concepção de Peters é criticada por teóricos da EAD, principalmente por não corresponder ao modelo pedagógico da terceira geração. O modelo baseado na teoria da produção industrial descrito por Peters não corresponde ao paradigma da EAD com o

suporte das TIC's, na medida em que esse modelo constitui-se como uma forma de ensino personalizada e potencialmente interativa.

3.3.3 Interatividade e comunicação na EAD

As noções de interação e comunicação constituem noções fundamentais nas teorias da EAD em autores como Börge Holmberg, John A. Bååth, David Sewart, Kevin C. Smith e John S. Daniel (KEEGAN, 1996). Para uma breve alusão às teorias da interação e comunicação, serão abordadas aqui a concepção de comunicação bidirecional de Bååth (1983) e o modelo da “conversação didática guiada” de Holmberg (1983).

Bååth (1983) traz uma contribuição expressiva para as teorias da EAD. Partindo de um estudo sobre o ensino por correspondência, este autor analisa a aplicabilidade dos modelos de aprendizagem de Skinner, Rothkopf, Ausubel, Egan Bruner, Roger e Gagné à EAD (citado por KEEGAN, 1996, p. 90). Há, nessa modalidade, um modelo de comunicação bidirecional, no qual professor e estudante interagem através de recursos diversificados como a correspondência postal, a comunicação telefônica, o computador ou os encontros presenciais.

De acordo com Bååth (citado por KEEGAN, 1983, p. 90), provavelmente, os educadores enfrentam dificuldades para aplicar o modelo de “aprendizagem por descoberta” de Bruner e o modelo de “facilitação da aprendizagem” de Rogers em cursos por correspondência. Isso não quer dizer que tais modelos não possam ser aplicados ao ensino por correspondência. Como os modelos de Bruner e Rogers baseiam-se essencialmente na comunicação bidirecional, em discussões em grupo e na comunicação síncrona, a utilização das telecomunicações e a realização de encontros presenciais teriam maior aplicabilidade para cursos de EAD.

No modelo de aprendizagem de Gagné, tanto o ambiente como informações ou objetos estimulam os órgãos sensoriais do aprendiz, por integrarem a produção de materiais didáticos com elementos da comunicação bidirecional, fundamentais para as relações de interatividade entre tutor e estudantes (BÅÅTH, 1983). Outra característica destacada por Bååth (1983) é a importância do papel desempenhado pelo tutor nos sistemas de EAD (citado por KEEGAN, 1996).

A temática concernente à interação entre professores e estudantes é uma questão central na teoria da EAD de Börje Holmberg (2001). Na EAD, a interação revela-se como um princípio fundamental (HOLMBERG, 2001, p. 56). A comunicação bidirecional entre professores, tutores e estudantes é mediada por diversos recursos (correspondência postal, telecomunicação, fax ou computador), propiciando formas síncronas e assíncronas de interação.

Defendendo a necessidade de desenvolvimento de metodologias personalizadas, Holmberg concebe a teoria da “conversação didática guiada”.

O conceito de ‘conversação didática guiada’ preconiza a adoção de um estilo ‘conversacional’ no estabelecimento dos contactos entre os tutores e autores de materiais de ensino e os alunos, criando condições para um diálogo orientado (*guided*) no sentido de promover o desejo de aprender (citado por GOMES, 2004, p. 111).

A EAD é definida como uma modalidade de ensino-aprendizagem em que professor e estudante não estariam, necessariamente, face a face no mesmo espaço físico e em tempo real, apesar de ressalvas a essa definição já que, com o uso da internet, é possível proporcionar encontros em tempo real entre professores, tutores e estudantes.

Na EAD é, portanto, imprescindível a convergência de diversos fatores, tanto relacionados ao material didático a ser adotado como no que concerne ao público-alvo. O estudante necessita de uma formação que lhe possibilite a auto-aprendizagem, além da disciplina (LAGARTO, 2002). Dando ênfase a uma comunicação fundamentada na interatividade, o aluno é visto “como um interlocutor ativo no processo” (NEDER, 2005, p. 181) de aprendizagem. O uso de hipertextos em cursos de EAD permite, então, uma comunicação dialógica e interdiscursiva no tocante ao processo de ensino-aprendizagem (FIORENTINI, 2003). Charles Ess, por exemplo, retoma a teoria da ação comunicativa de Habermas para mostrar que o hipertexto tem um caráter de “discurso democrático” (ESS, citado por SILVA, 2002, p. 206), pois, de acordo com Freitag (1994, p. 59), a razão comunicativa de Habermas é concebida como um “processo de interação dialógica [...]”.

A interação entre receptor e emissor da mensagem ocorre em um processo de interação dialógica intermediado pela linguagem na busca do entendimento mútuo. “A razão comunicativa sobressai na força vinculante do entendimento intersubjetivo e do reconhecimento recíproco [...]” (HABERMAS, 2000, p. 450). Podemos dizer que, com a inserção de novas TIC’s na EAD, a interatividade passou a ser intermediada pela

convergência de mídias, aspecto que propicia mais interatividade e diálogo entre coordenadores, professores, tutores e estudantes. Atores sociais envolvidos com a EAD compreendem, dessa maneira, a EAD como uma prática pedagógica democrática que permite uma comunicação dialógica e interativa com o auxílio de *softwares* e da *world wide web*. Na EAD, a interação entre professor e aprendiz é mediada por novas TIC's. Enquanto o planejamento pedagógico elaborado pelo professor adquire maior relevância, o aprendiz assume para si mais responsabilidades (PETERS, 2004).

3.3.4 Metodologias de ensino-aprendizagem

Talvez a mudança mais reivindicada por educadores e especialistas em EAD esteja relacionada com as metodologias de ensino-aprendizagem (PETERS, 2001, 2004; CASTELLS, 2003; NEDER, 2005a, p.61; GADOTTI, 2000; OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004). Castells (2003, p. 212) evidencia que, na Era da Informação, “um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a internet quanto para se desenvolver capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseadas nela”, mas, o sociólogo espanhol adverte que “o sistema escolar como um todo [...]” ainda não tem as condições necessárias para “estimular novas habilidades de aprendizado”.

Peters (2004) vê a ruptura com a tradição acadêmica especificamente no modelo de ensino-aprendizagem da EAD. O modelo de ensino-aprendizagem que conhecemos comumente tem como base a apresentação oral e discursiva do professor em uma situação de interação face a face com os estudantes. Na EAD, no lugar das metodologias de ensino-aprendizagem fundadas no “falar e ouvir em situações face a face”, educadores utilizam materiais didáticos impressos ou formas de interação em ambientes virtuais para que o aprendiz tenha acesso ao conhecimento. O conhecimento teria que ser reinterpretado pelo aprendiz, que participaria ativamente de sua reconstrução. “Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil” (PETERS, 2004, p. 70), já que o aprendiz precisa reinterpretar a partir do seu ponto de vista os conteúdos abordados, sendo, portanto, visto como co-autor (FIORENTINI, 2003, p. 17) “num processo comunicativo dialógico, bidirecional e interdiscursivo”.

Na perspectiva dos especialistas em EAD¹⁶, as metodologias de ensino-aprendizagem são fundamentadas num modelo de comunicação interativa proporcionada pela convergência de mídias. Na EAD, o aprendiz é visto como um sujeito ativo que, ao reinterpretar os conteúdos, reconstrói o conhecimento. Há uma ênfase, portanto, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Tal concepção convive com tendências pedagógicas tradicionais, as quais se fundamentam em um modelo de comunicação unidirecional, onde o aluno é tido como um espectador passivo, um reproduzidor de conteúdos. O professor, seguindo a tendência pedagógica tradicional, é aquele indivíduo que, por ser detentor do conhecimento, encarrega-se de transmiti-lo para os estudantes. O aluno, por sua vez, é considerado como um espectador passivo, que recebe informações adequadas à sua formação (CORRÊA, 2003).

Ora, os modelos de ensino-aprendizagem têm como base várias concepções epistemológicas. Ao considerar o aluno como um sujeito ativo que reconstrói o conhecimento, os educadores que reivindicam mudanças nas práticas educacionais tomam como referência teorias construtivistas em contraposição aos modelos tradicionais de aprendizagem (PETERS, 2004; PRETI, 2005; CORRÊA, 2003; OLIVEIRA, COSTA, MOREIRA, 2004).

As concepções epistemológicas de Piaget e Vygotsky aparecem como bases teóricas nos modelos de EAD, além da perspectiva dialógica de Paulo Freire (FIORENTINI, 2003; ANDRADE; VICARI, 2003). Enquanto no modelo behaviorista enfatiza-se o condicionamento e “as relações funcionais entre estímulo e resposta” (MOREIRA, 1999, p. 50), as quais constituem o objeto de estudo da teoria comportamentalista, no construtivismo toma-se como ponto de partida o pressuposto de que o processo de construção do conhecimento ocorre a partir da interação. Assim, a interatividade é vista como o princípio que fundamenta as práticas educacionais das metodologias de ensino-aprendizagem na EAD.

Educadores envolvidos com a EAD mostram que, na sociedade do conhecimento, é “importante considerar que um novo paradigma se coloca [...] para as instituições educacionais, em termos de processo de ensino-aprendizagem” (NEDER, 2005, p. 61). Como sugere Neder (2005, p. 61), com a necessidade de inovação e produção de

¹⁶ Tomamos como referência aqui discursos de especialistas em EAD proferidos no IV Congresso de Ensino Superior a Distância, realizado em Brasília, no período de 16 a 19 de maio de 2006, além de livros e artigos que tratam dessa temática.

conhecimento, a prática educacional não pode “se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e de informações [...]”. Nesse sentido, a educação precisa proporcionar a emancipação do indivíduo, compreendido como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo aprendiz, já que visualizado como aquele que aprende a aprender. “A nova pedagogia exige capacidade tanto do professor quanto do aluno, de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, de desenvolvimento da autonomia” (NEDER, 2005, p. 61).

Como demonstra Otto Peters (2001), referindo-se à didática mais adequada para a EAD:

Passando das condições exteriores para as interiores do ensino aberto, os programas de ensino não devem ser definidos e elaborados antecipadamente à maneira científico-empírica, mas, sim, devem estar ‘abertos’ para desdobramentos imprevistos na construção de uma competência de âmbito individual [...]. Os estudantes não devem ser objetos, mas, sim, sujeitos do processo de aprendizagem (PETERS, 2001, p.179).

Com a inserção das novas TIC’s, as metodologias de ensino-aprendizagem na modalidade de EAD diversificaram-se, principalmente com as possibilidades e recursos proporcionados pela hipermídia. Combinando imagens, sons e textos que se sobrepõem em janelas interativas, a hipermídia constitui-se como um tipo de mídia diversificada, que permite o estímulo de diversos órgãos sensoriais do aprendiz. Cabe ao aprendiz contextualizar as informações adquiridas, reinterpretando-as e reconstruindo o conhecimento, que pode ser utilizado para compreender de forma mais clara os problemas de sua localidade.

Por outro lado, os professores participam do processo de formulação de conteúdos e aprendizagem, avaliando constantemente a sua capacidade pedagógica de estimular os estudantes na construção do conhecimento. Segundo Lévy (1999, p.171),

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

A escolha por um modelo de EAD depende dos objetivos, de fatores econômicos, da infra-estrutura e da realidade do público que a instituição pretende atingir com o curso.

O uso de TIC's nas práticas educacionais não suprimiu o material impresso, que continua sendo empregado quando o público-alvo não tem recursos tecnológicos disponíveis.

Entre os modelos de EAD existentes, Peters (2004) menciona o modelo de educação por correspondência, o modelo multimídia, o modelo de EAD em grupo, o modelo do aluno autônomo, o modelo de EAD baseado em rede, o modelo de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente e os modelos híbridos.

3.3.5 A gestão na EAD

Ao analisar o modo de gestão na EAD, Rumble (2003, p. 15) sugere que essa se caracteriza como “um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las”.

No caso da EAD, a estrutura organizacional básica, dependendo das especificidades do público e de cada instituição, é caracterizada, de modo geral, da seguinte forma (RUMBLE, 2003):

- a) uma unidade central (universidade, centro de ensino, faculdade), que tem como função elaborar programas e produzir materiais pedagógicos;
- b) um departamento para a realização de tutoria “e de outros serviços de orientação e aconselhamento aos estudantes” (RUMBLE, 2003, p. 59);
- c) um departamento para a produção de materiais didáticos, como materiais impressos, áudios, vídeos ou programas de computação (*softwares*), tendo uma coordenação geral e centros descentralizados nos locais onde os cursos são ofertados;
- d) um departamento para a difusão dos materiais didáticos;
- e) uma unidade administrativa para realização de atividades financeiras, de gestão de pessoal, informática, secretaria e organização dos serviços discentes.

Os centros, institutos e núcleos de EAD das universidades escolhidas para a coleta de dados possuem basicamente um modelo organizacional baseado na estrutura apresentada por Rumble (2003), apresentando a descentralização das atividades administrativas como uma das principais características.

CAPÍTULO IV

“A mais alta responsabilidade da Universidade provém de sua função de órgão através do qual a sociedade nacional capacita-se a dominar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio do saber humano”.
Darcy Ribeiro

4. A EAD NO BRASIL

As primeiras experiências com cursos por correspondência no Brasil ocorreram no início do século XX. Eram cursos ofertados pelo setor privado, que utilizavam a mídia impressa e o correio. Outras experiências com EAD na década de 1920 tiveram como suportes os sistemas de radiodifusão. A EAD foi incorporada ao ensino superior somente em 1996.

4.1 História da EAD no Brasil

No Brasil, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, constituiu um marco no emprego da radiodifusão na educação. Contando com a participação de um grupo de colegas, Roquette Pinto¹⁷ fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e nela eram transmitidas “aulas de Literatura, Radiotelegrafia e Telefonia, de Línguas, Literatura Infantil e outros” programas “de interesse comunitário” (NISKIER, 1999). Após treze anos de funcionamento, Roquette Pinto doou a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação.

Por outro lado, experiências com cursos de EAD no Brasil com o uso do ensino por correspondência tiveram mais destaque após a criação do Instituto Rádio-Técnico Monitor, em 1939, portanto, mais de uma década depois das experiências pioneiras da Rádio Sociedade. Através do Instituto foram oferecidos os primeiros cursos de ensino por correspondência no Brasil. Os cursos do Instituto Rádio-Técnico Monitor concentravam-se na formação técnica de profissionais interessados em instalar, reparar e montar “receptores de rádio” (GUARANYS; CASTRO, 1979, p. 18).

¹⁷ Antropólogo, médico e educador, o brasileiro Edgar Roquette Pinto é o precursor dos sistemas de radiodifusão no Brasil.

Vistos como cursos de qualidade duvidosa, direcionados principalmente para a formação técnica, os cursos de ensino por correspondência não tiveram tanto êxito no Brasil (NISKIER, 1999). A clientela dos cursos por correspondência no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, em sua maioria, era formada por pessoas menos favorecidas economicamente. Aproximadamente 80% dos estudantes tinham “baixo nível sócio-econômico” e, além disso, grande parte dos cursos voltava-se para a aplicação “imediate no mercado de trabalho”, sendo, em sua maioria, cursos profissionalizantes (GUARANY; CASTRO, 1979, p. 5).

Entre as décadas de 1950 e 1960, foram criados vários projetos educacionais, que serviram de base para a implantação de programas de televisão com fins educativos. Um marco importante desta etapa da história da EAD no Brasil é o desenvolvimento do Projeto Minerva, em 1970. O Projeto Minerva surgiu no âmbito do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, sendo constituído como um programa educativo que seria difundido por intermédio do rádio.

O Decreto nº 25.239, de 26 de setembro de 1969, havia proposto a criação de um “Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais”, dando ênfase ao emprego do rádio, da televisão e do cinema no sistema educacional. Ao determinar que as emissoras de radiodifusão fossem obrigadas a transmitir programas educativos, a Portaria nº 408, de 1970, deu base legal para a execução do Projeto Minerva. O ensino supletivo direcionado para a educação de adultos era a grande meta do referido projeto (NISKIER, 1999; 1995).

Em 1972, mediante o Decreto nº 70.185, de 23 de fevereiro de 1972, criava-se o Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL, para integrar as “atividades didáticas e educativas através do Rádio, da Televisão e outros meios [...]” (NISKIER, 1995, p. 454).

Durante as décadas de 1960 e 1970, houve um deslumbramento com a TV no Brasil no tocante ao setor educacional. A TV foi considerada como um meio de suprir as demandas da educação no país. Havia a ideia de que ela possibilitaria a substituição da formação especializada do professor. A Lei 5.962/71 permitiu que cursos supletivos fossem “ministrados em sala de aula, rádio, TV”, ou por intermédio de “meios de comunicação que atinjam grande número de alunos” (CARNEIRO, 2003, p. 88). As experiências com o uso da TV para a expansão do ensino básico não foram bem sucedidas, fator que contribuiu para a construção de uma visão ou representação da EAD como forma de ensino de segunda categoria.

Tal visão era reforçada por programas como o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares – Saci, concebido por um grupo de engenheiros e militares do Brasil e dos Estados Unidos, com o propósito de difusão de aulas para escolas através de televisão via satélite. O Instituto de Pesquisas Espaciais – Inpe, em São Paulo, ficou responsável pela execução do projeto, implantado em 1973. Com o Projeto Saci pretendia-se aplicar a tecnologia no planejamento, desenvolvimento, na transmissão e no processo de avaliação de programas educativos. Discursos entusiasmados no Congresso Nacional apresentavam o Projeto Saci como uma proposta inovadora que possibilitaria, por um lado, a redução do número de professores e, por outro, a oferta de um ensino de qualidade para a população.

Um só professor transmitirá para todo o Brasil, e ao mesmo tempo, aulas de primeira qualidade. Essas mesmas aulas podem ser gravadas, estocadas e retransmitidas quantas vezes se fizerem necessárias. Em um mesmo estabelecimento de ensino poderão funcionar muitas aulas, em salas diferentes, assuntos diversos, de diversos níveis, para diferentes idades e para diferentes quocientes intelectuais, mediante simples manejo de botões da estação telegráfica. Em cidades populosas poderá haver receptor (de sinais) com disponibilidade de irradiação na área de 70km [...] (Discurso Pró-Projeto Saci/Congresso Nacional) (LOPES apud CARNEIRO, 2003, p. 86).

O Projeto Saci deu início às atividades em 1973, transmitindo programas educativos para as escolas, sendo interrompido entre 1977 e 1978 (CARNEIRO, 2003). Ao priorizar aspectos eminentemente técnicos, como o teste da potencialidade dos satélites de comunicação, o Projeto Saci deu pouca importância para a avaliação de programas educativos (BELLONI, 2002). Críticas apontavam o caráter meramente tecnocrático e sistêmico do projeto, que tinha como finalidade testar as potencialidades do satélite como nova tecnologia de telecomunicação.

Na década de 1980, o desapontamento com relação ao uso da TV na educação tornara-se geral. Apesar disso, surgem projetos como o Programa de Alfabetização Funcional – PAF/TV que tinha como meta a utilização de recursos de TV para a alfabetização de adultos. Tendo programas implantados em 1979, o PAF/TV atendia a 60 municípios nos Estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Ceará, Pará e Rio de Janeiro, regiões onde se concentravam os índices mais elevados de analfabetismo no país naquela época (NISKIER, 1999).

Por volta da década de 1980, a Rede Globo, por intermédio de parcerias com órgãos públicos, produziu programas de educação supletiva, como o Telecurso de 2º grau, em 1979, e o Telecurso de 1º grau, em 1984 (BELLONI, 2002). Com a prática e as avaliações do Telecurso, percebeu-se que o acompanhamento dos estudantes constituía um elemento indispensável para os cursos. Foram criados Centros de Recepção Organizada para atender os estudantes que “recebiam textos e assistiam a programas de TV com o apoio indispensável de monitores [...]” (CARNEIRO, 2003, p. 92). Até a década de 1980 predominava, nos estudos que relacionavam educação e comunicação de massa, a visão do telespectador como receptor passivo da informação.

Através de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, a Rede Globo de Televisão e o Banco do Brasil, surge, em 1989, o projeto *Vídeo Escola* (CARNEIRO, 2003). O propósito do projeto era incentivar o uso de vídeos nas escolas públicas do primeiro e segundo graus. Os vídeos serviriam para complementar a aula dada pelos professores. O projeto *Vídeo Escola* beneficiou 1.326 escolas, no entanto, não houve continuidade devido à ênfase dada para outros meios de comunicação na década de 1990, como os computadores e a Internet.

As críticas ao uso da TV nas práticas educacionais pautavam-se no não atendimento “ao princípio fundamental do contato direto professor-aluno” (CARNEIRO, 2003, p. 86), ou seja, a presença física de professores e alunos em sala de aula. Além disso, havia o risco de potencializar a dramatização em detrimento do ensino. Por um lado, acreditava-se que os meios de comunicação de massa pudessem reduzir custos e atingir um número maior de estudantes. Imaginava-se que os programas educativos de TV substituiriam o professor na sala de aula.

Experiências mal sucedidas de cursos com o uso da TV no Brasil levavam os educadores e a sociedade em geral a pensar a EAD como uma modalidade de ensino de qualidade duvidosa. Tanto é que, até praticamente a década de 1990, a EAD era vista no Brasil como um modo de complementação dos conteúdos abordados em sala de aula através de programas educativos de TV e do uso do vídeo, formação de 1º e 2º graus para pessoas que não tiveram oportunidades de acesso à instituição escolar, ensino supletivo e formação técnica.

No início da década de 1990, o governo brasileiro inicia a formulação de políticas públicas para a EAD. Em 1991, surge o programa “Salto para o Futuro”, com produção da

Fundação Roquette-Pinto, atualmente Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), em atendimento a políticas do Governo Federal para o fomento de projetos e políticas de EAD (MENDONÇA, 2008). Ao explorar a interatividade (CARNEIRO, 2003), o programa “Um Salto para o Futuro”, produzido pela TVE Brasil do Rio de Janeiro, promove o diálogo entre educadores visando o aperfeiçoamento da prática docente e a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio, além da Educação Infantil. No programa, são realizados debates a partir de temas referentes às práticas educacionais. Professores espalhados em todo o território nacional debatem com especialistas em programas transmitidos pela TV Escola. Através de cartas, do telefone, de fax ou da Internet, os professores interagem com os debatedores no programa.

A implantação de políticas públicas para o fomento à EAD e à formação continuada marca o início do processo de regulamentação desta modalidade educacional no sistema de ensino brasileiro, o qual ocorreu por volta da metade da década de 1990.

4.2 Legislação e Políticas de EAD no Brasil

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, de 1996, a EAD foi incorporada ao sistema de ensino no Brasil. Se comparada a experiências de países da América Latina, como Cuba, Costa Rica e Venezuela, onde já havia políticas públicas voltadas para a EAD desde a década de 1970, a incorporação da EAD no Brasil ocorreu tardiamente.

A Lei 9.394/96, especificamente o art. 80, estabeleceu que o Poder Público responsabilizar-se-ia por incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, e de educação continuada” (NISKIER, 1999, p. 77-78). Esse mesmo artigo trazia referências ao modo de organização da EAD, produção, controle e avaliação dos programas de EAD no país, atribuindo à União a competência de credenciar as instituições interessadas em oferecer cursos de EAD e regulamentar “os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas” dos cursos na modalidade de EAD. De acordo com o §4º do artigo citado, seria dado um tratamento diferenciado para a EAD no tocante à redução de custos para a transmissão nos canais comerciais de radiodifusão, concessão de canais para fins

educativos e “reserva de tempo mínimo [...] pelos concessionários de canais comerciais” (FRAGALE FILHO, 2003, p. 73).

Apesar de tardia em relação aos países latino-americanos, a incorporação da EAD no sistema de ensino superior brasileiro constituiu um marco importante para o estabelecimento de políticas públicas para esta modalidade educacional em todos os níveis educacionais e especificamente na educação superior, dando início ao processo de regulamentação da EAD. No decorrer desse processo, houve uma definição do conceito de EAD e formulação dos parâmetros de qualidade para os cursos oferecidos nessa modalidade educacional.

Em 1996, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação a Distância – SEED, com a finalidade de democratizar o acesso “das linguagens de informação e comunicação” (2005), difusão das TIC’s e incorporação da EAD. No mesmo ano de sua criação, a SEED implantou o programa “TV Escola”, que tinha como proposta a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, mediante a formação continuada de professores da educação básica.

A criação de um canal de televisão, o “TV Escola”, para capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos professores da rede pública, iniciativa do Ministério da Educação através da SEED, visava estabelecer um diálogo entre especialistas e professores. As escolas públicas que contavam com mais de 100 alunos receberam material composto por antena parabólica para sintonização do canal e vídeo-cassete. Dados do INEP (2006) mostram que, em 2006, a “TV Escola” atingiu 21 mil escolas públicas e 400 mil professores de todo o país.

Analisando experiências com o programa “TV Escola”, Belloni (2002) percebeu que professores utilizavam os recursos em disciplinas do ensino fundamental e médio. O uso do programa para a formação de professores era minoritário. Além disso, os professores que o utilizavam eram exatamente aqueles que menos necessitavam de formação, tendo em vista que eram, em sua maioria, professores especialistas. Na visão de Belloni (2002, p. 128), o “fenômeno ocorre de modo freqüente e explica muito da pequena eficácia de programas de formação continuada de professores e o baixo efeito multiplicador desses programas [...]”, assim, a aplicação do programa acaba por não surtir o efeito esperado, tendo em vista que os professores qualificados tendem a aproveitar mais os recursos oferecidos pelo programa, enquanto aqueles que realmente precisam de

formação não possuem requisitos mínimos para aproveitar as oportunidades. Estes professores convivem com problemas diversos, como baixos salários, jornadas duplas de trabalho, sem qualquer previsão de tempo para a formação continuada, falta de pessoal qualificado para manusear os equipamentos de modo satisfatório, entre outros.

A partir do programa “TV na Escola”, a SEED/MEC ofereceu, no ano 2000, o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, voltado para a qualificação de professores para a utilização da TV e do Vídeo de forma crítica no cotidiano escolar. Para tanto, a SEED/MEC formou parcerias com as IES públicas que compunham a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede.

Em 2005, a SEED (2005) criou o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, dirigido para a formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino, com o objetivo de incentivar o uso integrado de diferentes mídias (Rádio, Televisão, Informática e Material Impresso) nas práticas educacionais, sendo subdividido em três níveis de certificação: extensão (Ciclo Básico), aperfeiçoamento (Ciclo Intermediário) e especialização (Ciclo Avançado). O conteúdo é produzido por professores das universidades que participam do projeto e o curso é oferecido em todo o território nacional, mediante a parceria entre a SEED, universidades públicas, secretarias de educação estaduais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, encarregado do repasse de recursos financeiros e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. O Programa Mídias na Educação tem o conteúdo do curso disponibilizado na plataforma e-Proinfo, para as IES que fazem parte do convênio, e no site do MEC.

Financiado pelo governo federal e com o conteúdo acessível para qualquer pessoa que tenha acesso à Internet, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação constitui uma rede entre órgãos governamentais e universidades federais e estaduais que tem contribuído para a formação continuada e a qualificação de professores da rede pública da educação básica do Brasil.

Em 2006, 10 mil professores de todo o país obtiveram a certificação do Ciclo Básico. Além dos índices de evasão, o programa enfrenta problemas como a estruturação em ciclos, por um lado, condizente com a filosofia da EAD, e por outro, contrária ao regimento interno dos cursos de especialização baseados no modelo da educação presencial. Estes problemas dificultaram, na maioria das universidades brasileiras que

participam do convênio, o desenvolvimento dos projetos de especialização para a oferta do Ciclo Avançado. A proposta do programa era de que a carga horária dos outros ciclos fosse aproveitada na especialização, fator que contrariava o regimento interno da maioria das universidades que colaboram com o projeto.

Retomando o processo de regulamentação da EAD no sistema de ensino brasileiro, o art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96), definiu a EAD como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação” com o uso de meios de comunicação diversificados. Enquanto o art. 80 da LDB indicava que instituições poderiam oferecer cursos de EAD, o art. 1º do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, trazia, pela primeira vez no sistema legislativo da educação, uma definição da EAD.

Posteriormente, o art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definiu “a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” numa prática educacional em que estudantes e professores desenvolvem “atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Momentos presenciais para a avaliação, estágios, atividades em laboratório, dependendo da especificidade do curso e “defesa de trabalhos de conclusão do curso” são exigências do § 1º do Decreto.

De acordo com art. 2º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, instituições públicas ou privadas poderiam conferir “certificado ou diploma de conclusão [...] de graduação” desde que estivessem credenciadas para ofertar cursos na modalidade de EAD. A questão da oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade de EAD seria “objeto de regulamentação específica”. O art. 6º estabeleceu que os certificados e diplomas emitidos por instituições credenciadas para a oferta de cursos de EAD teriam validade nacional.

O Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, alterou o art. 11 e o art. 12 do Decreto nº 2.494, dando “competência ao Ministro do Estado da Educação e do Desporto” para a realização de “atos de credenciamento” das IES interessadas em oferecer cursos de EAD.

Com a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, foram estabelecidos critérios para o credenciamento das IES que tivessem interesse em oferecer cursos de EAD

profissionalizantes ou de graduação. O art. 1º da Portaria nº 301, de 1998, determinava que as instituições com interesse “em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico à distância” teriam que “apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto [...]” (NISKIER, 1999, p. 82).

No art. 2º, eram mencionados os critérios para o credenciamento das IES. Tais critérios levavam em consideração, entre outros fatores, a capacidade financeira e administrativa da instituição, a “qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares” que compunham o corpo docente, além da necessidade da existência de especialistas nos meios de informação utilizados nos cursos, uma menção à experiência da instituição “no nível ou modalidade que se propunha a oferecer” e uma infra-estrutura apropriada aos recursos didáticos e “suportes de informação e meios de comunicação” que a instituição adotaria.

Para a solicitação de credenciamento, como disposto no art. 3º, a instituição teria que apresentar um projeto que contivesse, entre outras informações — como as referentes ao estatuto da instituição, referências ao modelo de gestão e organograma funcional, além de uma descrição detalhada da infra-estrutura física da instituição e dos equipamentos que seriam utilizados no curso, “tais como televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferências, de informática, linhas telefônicas” que possibilitassem o “acesso a redes de informação”, discagem gratuita e aparelhos de fax que estivessem “à disposição de tutores e alunos”. O art. 5º estabeleceu que a Secretaria de Ensino Superior – SESU, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e a Secretaria de Educação a Distância – SEED encarregar-se-iam de formar uma comissão para a análise e julgamento de projetos propostos pelas IES (NISKIER, 1999, p.83-84; FRAGALE FILHO, 2003, p. 87).

Por sua vez, a Portaria 2.253, de 2001, do Ministério da Educação, permitiu que as instituições de ensino superior introduzissem, na organização curricular de seus cursos, “a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte”, utilizassem metodologias de EAD. As IES poderiam oferecer disciplinas não presenciais sem exceder o percentual de 20% (vinte por cento) da grade curricular mediante a utilização de métodos de ensino-aprendizagem que integrassem o uso de TIC’s.

Com a Portaria nº 4.059, de dezembro de 2004, as IES poderiam introduzir na organização curricular de seus cursos a oferta de disciplinas com o uso da modalidade

semi-presencial. A modalidade semi-presencial era definida pelo §1º “como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem” mediados por “recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. Disciplinas poderiam ser oferecidas parcial ou integralmente na modalidade semi-presencial, desde que não excedessem o percentual de 20% (vinte por cento) do total da carga horária exigida pelo curso. A Portaria exigiu, através do §3º, que as avaliações das disciplinas ministradas na modalidade semi-presencial teriam que ser presenciais. O art. 2º indicava que as disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial precisavam “incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria”.

Dando continuidade ao processo de regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu diretrizes para a organização e gestão da EAD, apresentando critérios de qualidade para o credenciamento de IES interessadas em oferecer cursos nesta modalidade (FRAGALE FILHO, 2003, p. 89). O art. 2º do Decreto citado permitiu que a EAD pudesse ser ofertada nos níveis mencionados a seguir: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, com cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos de nível superior, cursos e programas de educação superior sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

Para o credenciamento de IES interessadas em criar programas e oferecer cursos de graduação e Pós-Graduação a distância, o art. 12 do Decreto nº 5.622 exige como pré-requisitos: projeto pedagógico, qualificação do corpo docente para trabalhar com EAD e a “descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico [...]” referentes às instalações físicas e à infra-estrutura tecnológica para atender professores e alunos, laboratórios, nos casos específicos, pólos de educação a distância para realização descentralizada de atividades pedagógico-administrativas, bibliotecas com acervo eletrônico que permitam o acesso por intermédio de “redes de comunicação e sistemas de informação”. Para a solicitação de credenciamento, a instituição precisa apresentar o “projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância”.

O art. 26, do Capítulo VI, do Decreto 5.622, permite que as IES credenciadas para a oferta de cursos de EAD formem convênios, consórcios e parcerias no sentido de oferecer programas “em bases territoriais múltiplas”. O Decreto determina que os diplomas de cursos superiores de graduação em EAD expedidos por instituições estrangeiras necessitam de revalidação, a qual ficou a cargo de universidades públicas brasileiras.

De acordo com o art.13 do Decreto 5.622, a instituição tem que indicar formas de avaliação presenciais e a distância. O Decreto 5.622 prevê a instalação de diligência, sindicância, processo administrativo, suspensão de reconhecimento, intervenção e desativação dos cursos que não atenderem aos requisitos e parâmetros de qualidade estipulados para a EAD.

O Capítulo V do Decreto 5.622 trata especificamente da oferta de cursos e programas em nível de pós-graduação em EAD. Exige para a EAD os mesmos pré-requisitos dos dispositivos da legislação referente à educação superior. Há a exigência de exames presenciais e apresentação de trabalho final de conclusão de curso ou monografia de forma presencial.

4.2.1 Relatórios, diretrizes e indicadores de qualidade para a EAD

Os indicadores de qualidade para os cursos de EAD foram estipulados pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, em maio de 2000, sendo mencionados no Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, designada pelas Portarias nº 335, de 6 de fevereiro, a nº 698, de 12 de março de 2002, e a nº 1786, de 20 de junho de 2002.

Com a finalidade de estabelecer parâmetros de qualidade para os programas de EAD no Brasil, foram formulados indicadores pela SEED do MEC. Esses indicadores teriam que ser observados por professores, tutores, gestores e alunos que pretendessem realizar atividades com a EAD e por instituições interessadas em oferecer cursos de graduação nesta modalidade. Entre os indicadores estipulados pela SEED, a formação educacional para a vida e o trabalho aparecia como eixo central dos cursos de EAD. Para a oferta de cursos de EAD, a instituição teria que levar em consideração as demandas sócio-culturais específicas da região. Além dos indicadores de qualidade, há uma referência ao modo de comunicação e interação entre professores e alunos.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, apresenta um panorama do ensino superior no Brasil, além de diretrizes e metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. De acordo com o PNE, numa comparação com outros países da América Latina, o Brasil possui índices baixos de acesso ao ensino superior. A Argentina — país no qual o acesso ao ensino superior é irrestrito — tem o percentual de 40% da população com faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, o Chile 20,6%, a Venezuela 26% e a Bolívia 20,6%. No Brasil, menos de 12% da população com faixa etária de 18 a 24 anos tem acesso ao ensino superior.

No PNE, a produção de conhecimento é vista como a base para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, em decorrência das exigências e demandas da sociedade no século XXI. Ressalta-se, sobretudo, a necessidade de expansão das universidades públicas e o aumento do número de vagas no ensino superior. Assim, o PNE propõe, entre outras metas, aumentar, até 2010, o acesso ao ensino superior para a população com faixa etária de 18 a 24 anos do percentual de 12% para 30%. Para tanto, o PNE inclui a proposta de estabelecimento de um sistema de EAD para a expansão do ensino superior como um dos principais objetivos do plano.

Levando em conta a extensão do país e o número de pessoas que almejam ingressar no ensino superior, o Relatório da Comissão de Assessoria para Educação Superior a Distância de 2002 considerou a EAD imprescindível para suprir as demandas na educação superior. O Relatório mostrou também o aumento no número de pedidos de credenciamento e autorizações de cursos de ensino superior na modalidade de EAD de 1998 a 2002, constatando, ainda, que, mesmo com o oferecimento destes cursos, a demanda não seria suprida.

No referido Relatório, são estipulados critérios para a oferta de cursos de EAD, exigindo, no tocante à relação entre professores e alunos, a formulação de uma metodologia que disponibilize recursos para auxiliar a comunicação e a troca de informações. A EAD deve proporcionar o acesso da população aos meios de comunicação e às tecnologias da informação. Ademais, o conhecimento deve servir para promover a formação da cidadania, a resolução dos problemas da comunidade e o desenvolvimento sustentável, coincidindo, neste viés, com a proposta de democratização de oportunidades e do próprio conhecimento. No âmbito da EAD, o professor não é visto como detentor do saber e nem como um transmissor de informações, mas sim como um incentivador, que

deve auxiliar o aluno a contextualizar o conhecimento de acordo com os valores culturais locais, considerando-os a partir de uma perspectiva histórica. Desse modo, o professor teria o papel de auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento.

De acordo com o Relatório da Comissão de Assessoria para Educação Superior a Distância e os indicadores estipulados pela SEED do MEC, na relação entre professores e alunos, a interação é considerada como um aspecto primordial. Essa interação teria que envolver os próprios alunos do curso (2002, p.20). A comunicação entre os alunos poderia ser facilitada através do emprego de recursos tecnológicos, do incentivo à formação de grupos de estudo, ou de encontros presenciais pré-estabelecidos num cronograma de atividades.

O Relatório da Comissão de Assessoria para Educação Superior a Distância e os indicadores estabelecidos pela SEED do MEC para os cursos de EAD serviriam para a definição de políticas educacionais e o desenvolvimento de um modelo teórico da EAD, importante para o direcionamento da ação dos agentes educacionais, gestores, professores, tutores e estudantes.

A Resolução nº 10 do Conselho Nacional de Educação – CNE, de 11 de março de 2002, na Seção II do Capítulo I, trata do Plano de Desenvolvimento Institucional, destacando no §3º a relevância de inovações que incorporem o avanço das tecnologias nos cursos de graduação.

A EAD passou a ser enfatizada também pelas políticas educacionais da pós-graduação. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 – PNPG (2004, p. 60) propõe que as agências fomentadoras incentivem projetos de EAD, com “propostas inovadoras”, para ampliar “a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade”, além de enfatizar a necessidade de qualificação “do corpo docente da educação básica” através do estímulo ao envolvimento dos programas de pós-graduação com a pesquisa educacional. Com o direcionamento voltado para a inovação e qualificação de recursos humanos, as políticas educacionais do PNPG 2005-2010 enfatizam a profissionalização para o desenvolvimento sócio-econômico, em decorrência do acirramento da competitividade no mercado global.

O sistema educacional adquire relevância significativa, sendo visto como base para o “processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira” (PNPG 2005-2010, 2004, p. 8). De acordo com o PNPG 2005-2010, tais políticas são

fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a inovação, tendo em vista que essa seria a base para a competitividade. Sob a influência do contexto da globalização, as políticas educacionais da década de 1990 são direcionadas para a competitividade (SOBRAL, 2000) com ênfase na qualificação profissional da população, além da dimensão social da educação, vista como um modo de ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir as desigualdades sociais. Juntamente com a ciência e a tecnologia, a educação é considerada como base para o desenvolvimento sócio-econômico.

4.2.2 A criação da Universidade Aberta do Brasil

Em parceria com as universidades públicas e o Banco do Brasil, o Ministério da Educação (MEC, 2005) desenvolveu, em 2005, o Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB. A UAB tem como objetivo desenvolver um sistema de EAD em nível superior de forma integrada em âmbito nacional, buscando ampliar as vagas no ensino superior e suprir as dificuldades de articulação entre instituições públicas de ensino e a esfera pública (Estado-Município).

A proposta do Projeto UAB tem como meta a criação de pólos regionais em municípios para interligá-los a cursos superiores de IES federais e estaduais através da EAD, ampliando a oferta de ensino de qualidade no país. Sendo assim, não se tem a intenção de criar uma nova universidade, pois o projeto propõe-se a integrar as IES públicas para a oferta de cursos na modalidade de EAD em todo o território nacional.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, sendo “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”. Assim, o MEC pretende estimular a oferta pública de cursos superiores de EAD, dentro dos programas da Universidade Aberta do Brasil e do Pró-Licenciatura. A Portaria 873, de 7 de abril de 2006, autorizou “a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior [...]”.

Além de propor a interiorização do ensino superior, o Sistema UAB tem como metas a ampliação do “acesso à educação superior pública”, a redução das “desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”, o estabelecimento de um “sistema nacional de educação a distância” e o fomento ao “desenvolvimento institucional

para a modalidade de educação a distância” mediante o incentivo a pesquisas sobre “metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (conforme disposto no Decreto nº 5.800/06), entre outros objetivos. O Decreto nº 5.800 define os pólos de apoio presencial como unidades operacionais “para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” por IES públicas.

De modo experimental, o Projeto UAB deu início, em 2006, a um curso de graduação em Administração na modalidade de EAD, por intermédio da Universidade de Brasília e das Universidades Federais da Bahia, de Alagoas, de Goiás, de Juiz de Fora, de Lavras, de Santa Catarina, de Uberlândia, de Viçosa, do Espírito Santo, do Pará, do Ceará, do Piauí, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, do Maranhão, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, do Paraná e do Rio Grande do Norte. As Universidades Estaduais da Paraíba, de Maringá, de Pernambuco, do Ceará, do Maranhão e a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA) também integram o Projeto UAB, sendo credenciadas para oferecer o curso-piloto de Administração a Distância em suas respectivas regiões.

No dia 25 de agosto de 2006, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição pública que integra o Projeto UAB, realizou a aula inaugural¹⁸ do Curso de Graduação em Administração a Distância no Pólo Regional de Parnaíba. No Piauí, o Curso de Graduação em Administração a Distância do Projeto da UAB será oferecido mediante uma parceria entre a UFPI e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

4.3 Dados sobre a EAD no período de 2004 a 2006

De acordo com dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (2007), no ano de 2004, 309,9 mil alunos estavam matriculados em cursos de EAD no Brasil, incluindo estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Superior. Em 2005, esse número passou para aproximadamente 504 mil alunos matriculados em cursos de EAD nos níveis

¹⁸ Nesta ocasião, fui convidado pela Coordenadora do Pólo de Parnaíba para assistir à aula inaugural e à apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso, a plataforma ProInfo, um *software* educativo de código aberto disponibilizado pelo MEC. Antes do início da aula, conversei com alunos que residiam em municípios próximos de Parnaíba e eram, em sua maioria, funcionários do Banco do Brasil.

educacionais citados, enquanto, em 2006, eram mais de 770 mil estudantes, como se evidencia na Tabela 9.

Tabela 9 – Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil nos níveis de Graduação, Tecnológico, Pós-Graduação, EJA, Fundamental, Médio e Técnico – 2004-2006.

Estado	Alunos		
	2004	2005	2006
Distrito Federal	17.143	42.783	124.329
Goiás	836	956	2.735
Mato Grosso	3.500	4.817	5.384
Mato Grosso do Sul	2.109	3.055	3.550
Total Centro-Oeste	23.588	51.611	135.998
Alagoas	1.150	1.330	943
Bahia	500	3.300	31.231
Ceará	52.687	49.353	38.300
Maranhão	2.815	6.956	7.465
Paraíba	-	-	20
Pernambuco	-	360	3.116
Piauí	-	-	473
Rio Grande do Norte	-	1.625	3.434
Sergipe	830	1.404	4.836
Total Nordeste	57.982	64.328	89.818
Amazonas	-	-	N.D.
Pará	2.144	973	10.097
Rondônia	-	-	N.D.
Roraima	-	-	-
Tocantis	9.500	21.640	40.154
Total Norte	11.644	23.243	50.905
Espírito Santo	6.777	7.942	1.054
Minas Gerais	26.340	37.584	38.999
Rio de Janeiro	49.865	49.579	53.403
São Paulo	80.905	144.162	149.658
Total Sudeste	163.887	239.267	243.114
Paraná	29.846	89.891	141.793
Rio Grande do Sul	2.618	7.249	60.642
Santa Catarina	20.392	28.615	56.188
Total Sul	52.856	125.755	258.623
Total Geral	309.957	504.204	778.458

Fonte: ABRAEAD/2007, p.30.

Nas regiões Sul e Sudeste, há uma maior concentração de alunos matriculados em cursos de EAD. As regiões Norte e Nordeste possuem um número menor de matrículas se comparadas com outras regiões do país. Considerando as Unidades Federadas, São Paulo, Paraná e Distrito Federal têm o maior número de alunos matriculados em cursos na modalidade de EAD. O maior aumento proporcional ocorreu no Distrito Federal e no Paraná, enquanto no Ceará houve um decréscimo no número de alunos.

Em 2006, no ensino superior brasileiro, 575,7 mil alunos estavam matriculados em cursos de graduação e pós-graduação (74% dos estudantes de EAD), incluindo cursos de extensão e aperfeiçoamento. De 2005 a 2006, houve uma diminuição do número de alunos em cursos tecnológicos e de pós-graduação em IES federais. Os cursos de graduação das IES federais tiveram um aumento significativo no número de alunos no mesmo período.

No tocante ao Ensino Médio, Fundamental e aos cursos técnicos, o número de alunos diminuiu mais do que a metade, passando de 203,3 mil, em 2005, para 82,2 mil no ano de 2006. Não existiam alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA durante 2005. Por outro lado, em 2006, eram mais de 119 mil alunos em cursos de EJA, totalizando 202,7 mil alunos (26%) em cursos de EAD no Brasil, conforme a Tabela 10.

Tabela 10: Nível de Credenciamento, Tipo de Curso e Número de alunos de 2005 a 2006.

Nível de Credenciamento Tipo de Curso		Alunos	
		2005	2006
Federal	Graduação e Tecnológico	109.391	96.727
	Pós-Graduação	104.513	67.089
	Graduação e Pós-Graduação (consolidados)	86.922	411.893
Total de alunos		300.826	575.709
Estadual	EJA	-	119.862
	EJA, Fundamental, Médio e Técnico (consolidados)	203.378	82.887
Total de alunos		203.378	202.749
Total geral		504.204	778.458

Fonte: ABRAEAD/2007, p.31.

4.4 A EAD no Ensino Superior do Brasil

Até a década de 1990, as experiências com cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento e Pós-Graduação na modalidade de EAD no ensino superior brasileiro restringiam-se apenas a ações isoladas na Universidade de Brasília (1989) ou propostas inovadoras como o Curso de Licenciatura em Educação Básica da Universidade Federal do Mato Grosso (1994). Ações que não tinham referenciais normativos para o direcionamento de práticas educacionais, tendo em vista que inexistiam referências à EAD no sistema de ensino brasileiro.

A Universidade de Brasília – UnB é a instituição pioneira no Brasil na área da EAD. Além da Universidade de Brasília, merece destaque a experiência da Universidade Federal do Mato Grosso, que ofereceu o primeiro curso de graduação na modalidade de EAD no Brasil. Levando em conta a importância dessas instituições para a reflexão proposta no presente estudo, o seu histórico e suas experiências serão tratados em tópicos separados, mais adiante.

Entre as IES públicas pioneiras no desenvolvimento de pesquisas e metodologias na área da EAD, destaca-se a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, em 1996, ofereceu o primeiro curso de mestrado na modalidade de EAD no Brasil (VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2003). O curso de mestrado na modalidade de EAD oferecido pela UFSC expandiu-se até 2001, atingindo dois mil alunos, quando, então, este Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção foi avaliado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com nota abaixo da mínima exigida pela agência. A partir daí, o programa extinguiu-se. Mesmo assim, utilizando materiais didáticos variados, como vídeo-aulas, teleconferência e videoconferência, a UFSC, por intermédio de parcerias com a Equitel (Curitiba-PR) e o SEBRAE, realizou cursos de especialização, capacitação e aperfeiçoamento na modalidade de EAD. Credenciada pelo MEC em 2003, para oferecer cursos de graduação na modalidade de EAD no Estado de Santa Catarina e no Estado da Bahia, mediante um convênio com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, a UFSC ofereceu, em 2005, dois cursos de graduação, um de Licenciatura em Matemática e outro de Licenciatura em Física.

Na EAD, merecem destaque instituições públicas como a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de São Paulo. Entre as instituições privadas, a Universidade Anhembi Morumbi, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Centro Universitário Carioca lançaram os primeiros cursos *on-line* com o uso de novas TIC's no Brasil (VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2003). Se, no ano 2000, eram somente 10 cursos de graduação na modalidade de EAD oferecidos por IES no Brasil, em 2003, este número passou para 52 cursos, conforme indica a Tabela 11.

Tabela 11 – Números de Cursos de Graduação a Distância – Brasil 2000-2006

Ano	Nº de Cursos	Vagas oferecidas
2000	10	6.430
2001	16	6.856
2002	46	24.389

2003	52	24.025
2004	107	113.079
2005	189	423.411
2006	349	813.550

Fonte: Deaes/INEP/MEC – ABRAED/2007

De 2001 a 2006, houve um aumento significativo no número de cursos de graduação na modalidade de EAD. No período de 2000 a 2001, observa-se um aumento de 60% no número de cursos. Entre 2001 e 2002, o número de cursos teve o maior aumento, alcançando o percentual de 188%. De 2002 a 2003, constata-se o menor aumento no número de cursos, chegando a apenas 13%. Esse percentual voltou a crescer nos anos seguintes, praticamente dobrando de 2003 a 2004, e atingindo 85% de 2005 a 2006. O número de vagas teve um crescimento de 274% no período de 2000 a 2003. Nos anos seguintes, o número de vagas cresceu mais, chegando a 370% de 2003 a 2004, reduzido para 275% no ano seguinte e quase duplicando de 2005 a 2006.

Os gráficos a seguir mostram a evolução do número de cursos entre 2000 e 2006 e a evolução do número de vagas durante o mesmo período.

Gráfico 1 – Número de Cursos de EAD – 2000 - 2006

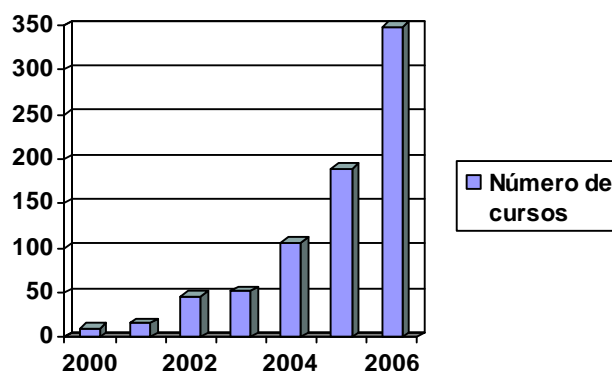
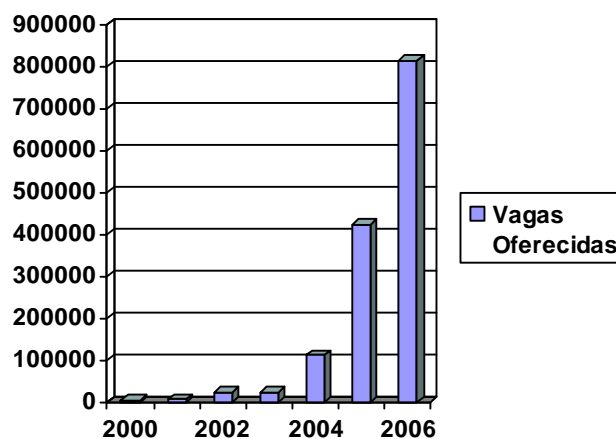


Gráfico 2 – Número de Vagas – 2000 - 2006



No Brasil, até 2006, 87 IES foram credenciadas pelo MEC para oferecer cursos de graduação na modalidade de EAD. Entre as IES credenciadas, o percentual de 51,7% corresponde a IES privadas, enquanto 48,2% a IES públicas. A Região Sudeste concentra o maior número de IES credenciadas para oferecer cursos na modalidade de EAD e a Região Norte o menor número, com apenas 3 IES públicas e 2 IES privadas, como indica a Tabela 12.

Tabela 12 – IES privadas e públicas credenciadas pelo MEC para oferecer Cursos a Distância por Região em 2006.

Categoria Administrativa	Sul	Sudeste	Norte	Nordeste	Centro-Oeste
Privada	14	15	2	9	5
Pública	11	13	3	10	5
Total	25	28	5	19	10

Fonte: MEC, 2006.

Na Tabela 13, podem ser observados os números de cursos de pós-graduação *lato sensu* no período de 2002 a 2005.

Tabela 13 – Número de cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

Ano	Nº de Cursos
2002	153
2004	222
2005	141

Fonte: ABRAED/2007

Na região Sudeste, há uma concentração maior de cursos de graduação e pós-graduação, destacando-se Minas Gerais, com 25 cursos de graduação e 66 cursos de pós-graduação, e São Paulo, com 24 cursos de graduação e 55 cursos de pós-graduação.

Tabela 14 – Número de cursos de Graduação e Pós-Graduação por região.

Estado	Graduação	Pós-Graduação (Lato sensu)
Distrito Federal	6	23
Goiás	1	-
Mato Grosso	4	1
Mato Grosso do Sul	14	7
Alagoas	1	1
Bahia	16	3
Ceará	6	1
Maranhão	5	4
Paraíba		
Piauí	1	-

Rio Grande do Norte	4	2
Sergipe	8	1
Amazonas	-	-
Pará	5	7
Rondônia	-	-
Roraima	1	-
Tocantis	6	-
Espírito Santo	2	6
Minas Gerais	25	66
Rio de Janeiro	5	37
São Paulo	24	55
Paraná	8	17
Rio Grande do Sul	12	6
Santa Catarina	10	4

Fonte: ABRAEAD/2007, p.57.

O número de matrículas nas demais regiões do Brasil, durante o período de 2004 a 2005, praticamente dobrou. Merecem destaque as regiões Sul, Norte e Centro-Oeste. De 2005 a 2006, o número de matrículas na região Centro-Oeste praticamente triplicou, sendo a região em que houve o maior aumento deste índice.

A Tabela 15 traz o número de matrículas por região geográfica no período de 2004 a 2006.

Tabela 15 – Número de matrículas por região geográfica de 2004 a 2006.

Região	Total de Matrículas		
	2004	2005	2006
Centro-Oeste	21.115	37.211	116.698
Norte	10.371	22.270	44.890
Nordeste	37.967	56.412	77.518
Sul	14.930	109.163	249.894
Sudeste	116.822	174.876	225.945
Total	201.205	399.932	714.945

Fonte: ABRAEAD/2007, p.81.

Grande parte dos cursos de graduação na modalidade de EAD no Brasil está centrada em licenciaturas nas áreas de pedagogia, letras, química, física, matemática, entre outras, além dos cursos de administração. Os cursos de pós-graduação na modalidade de EAD no Brasil focalizam áreas da administração, como gestão de produtos e produtividade, marketing, comunicação empresarial e áreas ligadas à educação (conforme as tabelas do Anexo). Há cursos na área da saúde oferecidos por IES da região Sudeste.

Podemos constatar que houve um aumento tanto no número de cursos quanto no número de vagas no ensino superior do Brasil no período de 2000 a 2006 através da adoção da EAD como modalidade educacional. Com a expansão de cursos na modalidade de EAD no Brasil, IES públicas constituíram redes colaborativas. A formação de redes colaborativas entre instituições de ensino, órgãos governamentais e empresas (estatais e privadas) no Brasil reflete, de maneira ainda incipiente, o modo de difusão do conhecimento descrito por Gibbons *et al* (2005), denominado de Modo 2, constituindo-se como uma forma de ampliação de vagas no ensino superior e de massificação da educação. Para se inserir na sociedade da informação e nos novos modos de produção do conhecimento, o letramento científico e tecnológico é imprescindível (LACERDA, 2005). Daí a necessidade de criação de cursos de licenciatura, programas de qualificação e formação continuada de professores do ensino fundamental, no caso do Brasil.

Na Tabela 16, temos as IES com maior número de alunos em cursos na modalidade de EAD em 2006 no Brasil.

Tabela 16 – IES com maior número de alunos em EAD, em 2006.

Instituição	Estado	Matrículas	Modalidade	Apoio Tutorial	Mídias	Formas de Avaliação
Universidade de Brasília – Centro de Educação a Distância	DF	75.683	Graduação Pós-graduação	Professor presencial Professor on-line Reunião virtual Telefone E-mail Carta Fax	Material impresso <i>E-learning</i> Vídeo CD DVD	Prova escrita presencial Trabalho de pesquisa Trabalho de conclusão de curso Seminário
Universidade Norte do Paraná	PR	68.260	Graduação Pós-graduação	Professor presencial Professor on-line Reunião virtual E-mail Chat durante atividade presencial	Material impresso <i>E-learning</i> Videoconferência Biblioteca Digital	Prova escrita presencial Prova prática Trabalho de pesquisa Trabalho prático Trabalho de conclusão de curso Produção Textual Estágio, Seminário e Oficinas
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	RS	50.167	Tecnológico Graduação Pós-graduação	Professor presencial Professor on-line Reunião virtual Telefone E-mail Fax	Material impresso <i>E-learning</i> Televisão Vídeo DVD Videoconferência	Prova escrita presencial Trabalho de pesquisa Trabalho prático Trabalho interdisciplinar

Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS	TO	40.154	Graduação	Professor on-line Telefone E-mail Fax	Material impresso Televisão Web-aula	Provas escritas Presenciais
Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC EAD	BA	26.517	Graduação Pós-graduação	Professor presencial Professor on-line Reunião presencial Telefone E-mail	Material impresso <i>E-learning</i> Vídeo <i>streaming</i>	Prova escrita presencial Trabalho prático
Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ	RJ	25.367	Graduação Pós-graduação	Professor presencial Professor on-line Reunião virtual Reunião presencial Telefone E-mail	Material impresso Vídeo CD DVD Videoconferência	Prova escrita presencial Trabalho prático Trabalho de conclusão de curso
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI	SC	25.000	Graduação Pós-graduação	Professor on-line Reunião virtual Reunião presencial Telefone E-mail Carta Fax	Material impresso DVD	Prova escrita presencial Trabalho prático Memorial

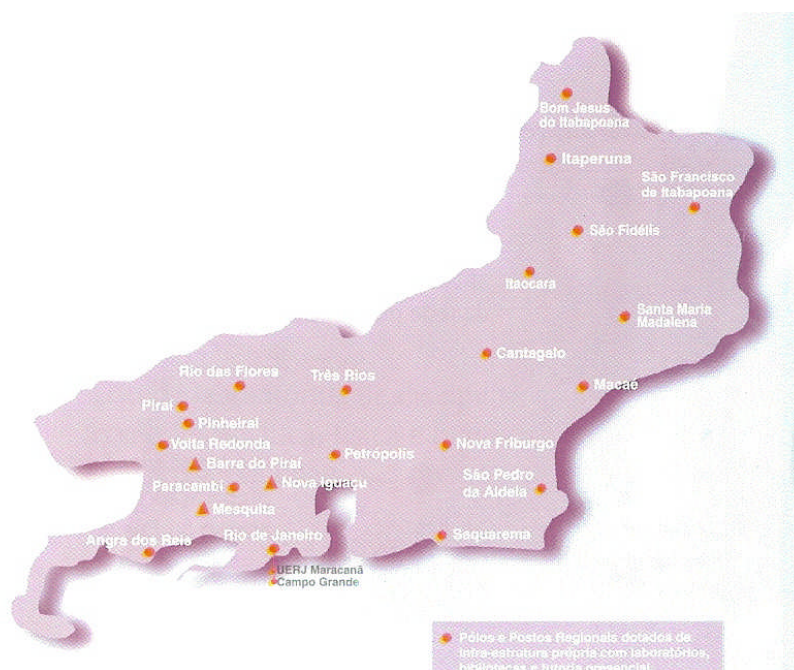
Fonte: ABRAED/2007, p.40.

Entre as 7 (sete) instituições com maior número de matrículas, destacam-se duas IES públicas, a Universidade de Brasília e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – CECIERJ. O Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade de Brasília, tinha, em 2006, o maior número de matrículas, chegando a mais de 75 mil alunos em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – CECIERJ contava com mais de 25 mil matrículas em 2006.

A inserção de TIC's na EAD descentraliza as atividades de ensino-aprendizado nas IES públicas. Dessa maneira, práticas educacionais e atividades administrativas são descentralizadas, tornando-se mais flexíveis.

O Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, conhecido como Consórcio CEDERJ, surgiu em 2002, composto pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O Consórcio CEDERJ conta com 21 pólos regionais no Estado do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2006, p.11), conforme o mapa a seguir:



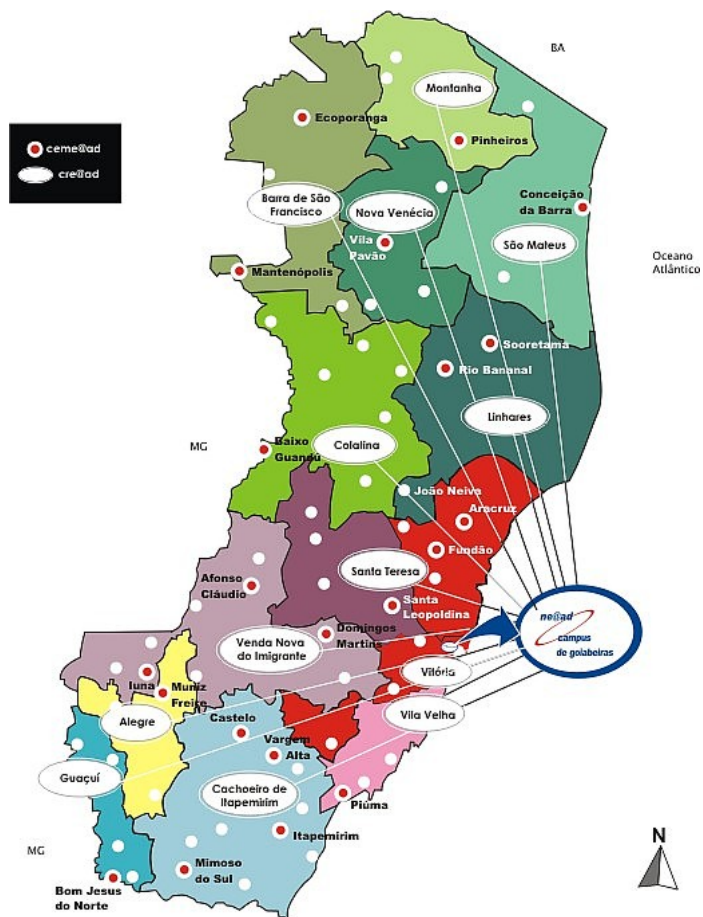
Fonte: <http://www.cederj.edu.br>

Os cursos do CEDERJ incluem momentos presenciais e a distância. As avaliações são realizadas nos pólos regionais situados em Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, São Francisco de Itabapoana, São Fidélis, Itaocara, Santa Maria Madalena, Cantagalo, Macaé, São Pedro da Aldeia, Nova Friburgo, Saquarema, Rio das Flores, Três Rios, Petrópolis, Maracanã, Campo Grande, Paracambi, Pinheiral, Pirai, Volta Redonda e Angra dos Reis.

Dois consórcios universitários voltados para a oferta de cursos de EAD surgiram em 2000: a Universidade Virtual Pública Brasileira (UniRede), constituída por 69 universidades públicas municipais, estaduais e federais, e a Universidade Virtual Brasileira (UVB), composta por 15 universidades particulares.

Na região Sudeste, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) vem ampliando a oferta de ensino no interior do Estado, através de cursos na modalidade de EAD. O programa de EAD da UFES é estruturado em rede, contando com 13 pólos regionais, os chamados Cre@d's – Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância –, além de 21 Centros Municipais de Educação Aberta e a Distância, que interligam os pólos

ao Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFES. As atividades dos pólos estão vinculadas ao Núcleo de Educação Aberta e a Distância, situado no Campus de Goiabeiras na cidade de Vitória, como consta no próximo mapa:



Fonte: <http://www.ufes.br>

No Maranhão, destaca-se a iniciativa da Universidade Estadual do Maranhão, que criou seu Núcleo de Educação a Distância em 1997. A partir de então, oferece cursos de graduação na modalidade de EAD na área de Educação Básica de 1ª a 4ª séries. O Núcleo desenvolve ainda o Programa Magistério, direcionado para a formação de professores leigos no Estado do Maranhão.

Entre outras IES públicas do Nordeste, a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) foi fundada em 2003. A UNIVIMA participa, juntamente com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), do Projeto UAB, dando suporte às atividades de ensino através de seus pólos, situados nos municípios de Açailândia, Barra do Corda, Brejo,

Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Santa Inês e em São Luís, conforme o mapa que segue.



Fonte: <http://www.univima.ma.gov.br>

Apesar de poucas experiências com cursos de pós-graduação no Brasil, o uso de TIC's e de metodologias da EAD no campo da saúde é cada vez mais discutido, como é o caso da medicina. Experiências com a digitalização de imagens mamográficas para treinamento e avaliação de diagnósticos de câncer de mama uniram especialistas em engenharia elétrica do Laboratório de Análise e Digitalização de Imagens do Departamento de Engenharia Elétrica da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo e especialistas em radiologia, com a finalidade de criar “um banco de imagens mamográficas digitalizadas” para avaliação, diagnóstico e treinamento de estudantes de medicina (ÂNGELO; SCHIABEL, 2002, p.259). O banco de imagens mamográficas disponibilizados via Internet foi denominado de “Laudos Online”. Inovações no ensino, treinamento e diagnóstico na medicina com o uso de TIC's fazem parte da telemedicina.

A telemedicina que é o uso das tecnologias de informática e telecomunicações para a interação entre profissionais de saúde e pacientes com a finalidade de realizar ações médicas a distância, possui algumas

aplicações fundamentais, sendo que uma delas é a teledidática — educação médica a distância (ÂNGELO; SCHIABEL, 2002, p. 259).

Recursos multimídia são utilizados para a aprendizagem de técnicas de videocirurgia em cursos de graduação em medicina, nas áreas de Urologia, Neuroanatomia, Cardiologia, Técnica Cirúrgica, entre outras. A utilização da multimídia nos processos de ensino-aprendizagem na medicina permite, sobretudo, “a simulação de casos clínico-cirúrgicos” (OLIVEIRA; AZEVEDO; AZEVEDO, 2007, p.255).

As instituições privadas também formaram redes para a oferta de cursos na modalidade de EAD. No ano 2000, uma rede de universidades para o desenvolvimento da EAD, denominada de Instituto Universidade Virtual Brasileira (IUVB), reuniu 10 IES privadas (UNAMA/PA, UNIDERP/MS, Anhembí Morumbi/SP, UVA/RJ, UNISUL/, UNP/RN, UNIT/MG, Newton Paiva/MG, UNIMONTE/Santos-SP e UVV/ES).

Entre as IES privadas, a Anhembí Morumbi começou a utilizar a Internet como ambiente de aprendizagem na década de 1990. Em 1998, a Universidade Anhembí Morumbi criou a Unidade *Web*, uma ferramenta na Internet para que professores pudessem disponibilizar aulas e exercícios aos alunos. A Anhembí Morumbi ofereceu, em 2001, um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* a distância em Moda e Comunicação (MAIA; SOUSA, 2003). A Universidade Anhembí Morumbi implantou, a partir de 2002, Disciplinas de Fundamentação na modalidade de EAD com o uso de TIC's. Em 2005, a Universidade Anhembí Morumbi integrou-se ao Laureate Education Inc., grupo educacional norte-americano que adquiriu 51% da instituição por US\$ 69 milhões. A venda da Universidade Anhembí Morumbi para o Laureate Education Inc. seguiu a tendência de transnacionalização dos serviços educacionais com a globalização. Atualmente, o Laureate Education Inc. compõe uma Rede de Universidades que inclui instituições na Europa, Ásia e América Latina.

Na Região Centro-Oeste, a Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC), Faculdade de Administração de Brasília, credenciada, em 2001, pelo MEC, para oferecer um Curso de Administração a Distância, teve o referido Curso reconhecido em 2005. O Curso de Administração da AIEC, oferecido em diversas regiões do Brasil, tem como objetivo formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Outra instituição privada da Região Centro-Oeste com experiência em EAD é a Universidade Católica de Brasília (UCB). Em 2000, a UCB criou um ambiente virtual de

aprendizagem para a oferta de cursos na modalidade de EAD. A UCB foi credenciada pelo MEC em 2004 para oferecer cursos de graduação na modalidade de EAD, criando cursos de graduação em Turismo, Administração e Filosofia nesta modalidade. Tanto a AIEC quanto a UCB possuem pólos regionais espalhados por todo o Brasil, além de pólos em Angola e no Japão.

Por um lado, as IES públicas enfrentaram e ainda enfrentam dificuldades na criação e implantação de cursos na modalidade de EAD, como o problema do número reduzido do quadro docente e a falta de recursos financeiros para custear os cursos. Fora o problema da extensão territorial, no Brasil, o uso de TIC's na educação ainda defronta-se com outras dificuldades, como a infra-estrutura das cidades, pois nem todas, principalmente no interior do país, contam com serviços de telefonia que disponibilizam acesso à Internet com banda larga, o que dificulta o acesso às TIC's e a implantação de cursos que adotam a EAD como modalidade educacional.

Além das limitações de infra-estrutura, existem outros fatores que dificultam a expansão da modalidade de EAD no país. Fatores relacionados com a cultura de ensino e a visão sobre a educação, que repercutem em controvérsias e desacordos no âmbito do ensino superior, na medida em que não há consenso entre os educadores sobre a viabilidade dos cursos na modalidade de EAD, mesmo com a inserção de TIC's na produção de materiais didáticos e nas práticas educacionais.

As instituições privadas empregam métodos e técnicas de EAD em cursos presenciais, além de oferecerem novos cursos na modalidade de EAD, refletindo, por este prisma, o interesse mercadológico na EAD¹⁹.

4.4.1 O CEAD da UnB

Em 1979, a Universidade de Brasília chegou a oferecer uma disciplina de “Introdução à Ciência Política” na modalidade de EAD, portanto, antes da criação do Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD). O Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD) foi criado em 1989. Apesar da oferta de cursos na modalidade de EAD, com o uso de material impresso, até praticamente 1996 os investimentos da Universidade de Brasília (UnB) no CEAD não possibilitaram o

¹⁹ É importante frisar que os interesses mercadológicos também se refletem nas IES públicas.

desenvolvimento do Centro. Entre as razões mencionadas por Souza (2003) — que dirigiu o Centro entre 1994 e 1995 — eram apontadas: a falta de recursos financeiros; a inexistência de diretrizes para a formulação de um programa ou de uma política para definir prioridades e delimitar metas para os cursos de EAD oferecidos; a falta de autonomia do Centro, que era subordinado à Editora da UnB; a ausência de um planejamento pedagógico; a dificuldade no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; e a desconsideração da importância do Centro por parte da própria Universidade²⁰.

Em 1998, a Universidade de Brasília criou a Universidade Virtual, com o intuito de formar uma rede cooperativa entre instituições educacionais nacionais e internacionais²¹ (SOUZA, 2003). A experiência descrita por Souza ocorreu antes da regulamentação da EAD no sistema educacional brasileiro. Houve uma melhoria significativa com a consolidação da EAD na Universidade de Brasília e a reestruturação do Centro no final da década de 1990. A experiência da *Aula Virtual e Democracia*, empreendida em 1999 com a utilização da Internet, da *Web* e de *softwares* educativos como recursos pedagógicos, representou um considerável avanço na EAD no âmbito do CEAD (MORAES & MONIZ, 2003).

Vale ressaltar que o CEAD da Universidade de Brasília ainda compõe o Consórcio Setentrional, que envolve Instituições de Ensino Superior (IES) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste para a oferta de um Curso de Licenciatura em Biologia a Distância. A Coordenação-geral do Consórcio ficou a cargo do CEAD da Universidade de Brasília, que foi escolhido pelas instituições consorciadas como Representante do Consórcio. O Consórcio Setentrional envolve 8 (oito) IES federais e estaduais: a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), além da Universidade de Brasília (UnB). O referido Curso teve início no segundo semestre de 2006, atendendo às regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil.

²⁰ Como salienta Souza em um artigo publicado na Revista Educação a Distância nº 7 do Instituto Nacional de Educação a Distância (IBASE/INED) em 1996.

²¹ Conforme o Histórico do CEAD. Disponível em: <http://www.cead.unb.br/historico.htm>. Acesso em: ago 2003.

Através do CEAD, no âmbito da Universidade de Brasília, são disponibilizadas, em um ambiente de aprendizagem virtual, disciplinas dos cursos presenciais de graduação de diversas áreas. Isto é proporcionado pela utilização de um *software* livre, o *Moodle*, desenvolvido especificamente para a criação de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. No primeiro semestre de 2006, 205 disciplinas foram disponibilizadas no sistema *Moodle* para o corpo discente. Com 40 disciplinas no *Moodle*, o Departamento de Ciência da Computação teve o maior número de cursos disponíveis no ambiente de aprendizagem virtual do CEAD da Universidade de Brasília. O número de disciplinas disponibilizadas no *Moodle* no segundo semestre de 2006 saltou para praticamente 780.

Atualmente, “o CEAD é vinculado diretamente à Reitoria da UnB” (GEAD3), fator que proporcionou ao Centro mais autonomia. A equipe do CEAD é composta por 56 profissionais. Possui uma Direção, uma Coordenação Acadêmica, uma Secretaria Executiva e uma Assessoria de Projetos, além das unidades de Produção, Pedagógica, de Tecnologia, de Orçamento e Finanças, de Apoio Acadêmico, de Gestão de Pessoal e a Equipe de Suporte e Tutoria.

O Conselho que rege o CEAD foi instituído em 2007, sendo composto por “Decanos e Diretores dos principais centros que têm” alguma relação com a EAD na UnB, especificamente das áreas de “Educação, Administração, Psicologia”, entre outras (GEAD4).

4.4.1.1 A experiência no Curso de Administração da UAB no CEAD da UnB

Durante o doutorado foi possível acompanhar a experiência do CEAD da UnB com o Curso de Administração a Distância referente ao projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil – UAB. A experiência como tutor na disciplina de Filosofia, no período de abril a julho de 2007, foi essencial para conhecer a prática educacional nos cursos de EAD com o uso das TIC’s, além da oportunidade de observar problemas e dificuldades vivenciadas por educadores no cotidiano de um curso nessa modalidade.

Realizado através uma parceria entre o governo federal, as universidades públicas e o Banco do Brasil, o Curso de Administração a Distância do projeto Universidade Aberta do Brasil tem um percentual de vagas destinado para os funcionários do Banco do Brasil.

Os funcionários participam de um vestibular interno no Banco do Brasil e as vagas restantes são disponibilizadas para a comunidade, que participa de outro vestibular.

No Curso de Administração a Distância da Universidade de Brasília, há um professor para cada disciplina. O material didático é formulado por professores de cada área e, além do professor, são contratados tutores para acompanhar os estudantes nas atividades e tarefas diárias das disciplinas. O conteúdo da disciplina é disponibilizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o *Moodle*, *software* livre utilizado para a interação entre alunos, tutores, professores e coordenadores, que possui diversas ferramentas, como fóruns, *chat's*, e-mails e calendário. A participação dos alunos no AVA fica registrada, desde a sua entrada no ambiente até o tempo em que ele permanece *on line* e o que ele acessa.

A função do tutor é tirar dúvidas, orientar atividades, trabalhos e motivar os estudantes. Para a disciplina de Filosofia havia 22 (vinte e dois) tutores. Todos tinham titulação de graduação, sendo que 9 (nove) eram da área de Filosofia, 4 (quatro) de Administração, 2 (dois) de Economia, 2 (dois) na área de Letras, 1 (um) de Psicologia, 1 (um) de História, 1 (um) de Direito, 1 (um) de Matemática e 1 (um) de Ciências Sociais. Dos 22 (vinte e dois) tutores, 3 (três) tinham mestrado e 9 (nove) possuíam especialização.

Como tutor, fiquei encarregado de orientar uma turma de 24 estudantes do Curso de Administração. Cada tutor cuidava de uma turma com aproximadamente o mesmo número de alunos. As turmas variavam entre 25 e 30 alunos. No início da disciplina, percebi que 4 (quatro) alunos não acessavam o AVA há mais de 90 dias. Havia 1 (um) aluno que nunca tinha acessado o AVA.

O conteúdo da disciplina era estruturado em quatro unidades. Havia um prazo para a leitura de cada unidade. Após o prazo para a leitura da primeira unidade seria aberto um fórum de discussão. Para a participação do aluno no fórum seria atribuída uma nota. Além do fórum de discussão, a avaliação era composta por atividades individuais e em grupo. A

resenha e o seminário temático, que seriam apresentados em um encontro presencial, iriam compor a avaliação final da disciplina.

No final da primeira unidade foi aberto o fórum de discussão. Os estudantes teriam sete dias para responder às questões referentes à primeira unidade no fórum. Três dias após a abertura do fórum não havia nenhuma manifestação dos estudantes no AVA.

Os tutores também tinham um fórum de discussão, para tirar dúvidas e falar dos problemas vivenciados na disciplina. Uma colega tutora iniciou uma discussão no fórum de tutores sobre a participação dos alunos nas atividades da primeira unidade. Ninguém da turma dela havia participado ainda do fórum. Outra colega tutora comentou que apenas uma aluna tinha postado uma mensagem no AVA na turma que ela acompanhava. Os outros tutores comentavam que estavam com o mesmo problema: nenhuma participação dos estudantes no fórum de discussão da primeira unidade.

Somente no quarto dia após a abertura das atividades de discussão, uma tutora nos saudou com a notícia de que havia contabilizado 26 (vinte e seis) postagens no fórum da turma dela. Mas até aquele dia, ela era a única com aquele número de participações.

O tutor exerce a mesma função de um professor nas atividades de acompanhamento e avaliação dos estudantes, a partir do conteúdo produzido por professores especialistas na área da disciplina. O trabalho de tutoria exige mais atribuições, como, por exemplo, motivar a turma, enviar mensagens individuais ou ligar para a casa dos alunos que desapareceram do AVA.

A maioria dos alunos da turma não participava das atividades propostas. Seguindo as orientações da coordenação do curso, foram realizadas ligações para alunos da disciplina com o intuito de motivá-los participarem dos fóruns. No penúltimo dia do fórum, contavam-se apenas mais duas participações no ambiente. Mais sete alunos manifestaram-se no último dia do fórum de discussão. Ao todo, eram 12 (doze) postagens no fórum da primeira unidade. A turma tinha um total de 20 (vinte) alunos acessando o AVA e 45% participaram do primeiro fórum. Nas participações no primeiro fórum de discussão, os alunos apresentaram análises criativas, demonstrando a importância da atitude filosófica para a formação do administrador. Além de análises criativas, as postagens revelavam também um modo de escrita clara e bem articulada, o que tornou perceptível que os participantes do primeiro fórum de discussão talvez fossem aqueles com

mais interesse em aproveitar e dar continuidade ao curso. Eram os mesmos alunos que estavam se articulando para a produção da resenha e o seminário.

Tanto os fóruns como as discussões no ambiente foram acompanhadas pela coordenação e o professor titular da disciplina. O ambiente permitia que o professor tivesse acesso às discussões nos fóruns de todas as turmas. Com os ambientes virtuais de aprendizagem é possível manter o registro de acessos, participações em fóruns e postagens de mensagens e trabalhos na plataforma.

A atividade final da disciplina foi um encontro presencial para a apresentação das resenhas. Os grupos escreveram de forma coletiva a resenha no AVA e apresentaram o trabalho num encontro presencial, que ocorreu em julho de 2007, encerrando a disciplina. Os tutores tiveram autonomia para avaliar os estudantes de sua turma, além de auxiliarem a avaliação de trabalhos apresentados por outras turmas no encontro presencial da disciplina.

Antes do encontro presencial para a apresentação das resenhas e avaliação final houve um encontro com o coordenador e os tutores. Foi possível conhecer os problemas e as experiências de outros colegas no encontro dos tutores para o planejamento das atividades finais do curso. Ao comentar os problemas de evasão e participação da turma que havia ficado sob minha responsabilidade, uma colega tutora que acompanhava o curso desde o início me disse que as turmas compostas por alunos da comunidade tinham uma tendência de participarem mais ativamente dos trabalhos propostos nas disciplinas. Eram 3 (três) turmas compostas por estes alunos. A tutora com quem conversei era tutora de uma dessas turmas.

No final do curso, cada tutor teve que avaliar o desempenho da turma e mencionar os problemas com os quais havia se deparado. O que havia ficado claro a partir da experiência na disciplina de Filosofia do Curso de Administração a Distância da UAB, oferecido através do CEAD da UnB, é que há problemas, como a evasão de alunos, a fraca participação dos discentes nas atividades, além da falta de iniciativa por parte dos estudantes na formação de grupos para a realização de atividades coletivas, fator que se contrapõe aos princípios de autonomia e independência nos estudos, opondo-se às propostas de interatividade enfatizadas pelas teorias da EAD.

Durante a observação participante no Curso de Administração a Distância da UAB, foi possível perceber que a estipulação de prazos para a leitura de textos, comentários

sobre os conteúdos dos módulos, formulação e apresentação da resenha, é semelhante às exigências de prazos do modelo presencial.

Por um lado, o controle por intermédio da estipulação de prazos é importante para a realização das tarefas. No decorrer da disciplina, observou-se que a maioria dos/as alunos/as só realizava as atividades na véspera dos prazos estipulados pela coordenação do curso. Por outro lado, a semelhança com o modelo da educação presencial no tocante à estipulação de prazos não respeitaria o ritmo de aprendizagem de cada estudante, aspecto ressaltado por gestores/as e professores/as entrevistados/as como uma característica específica da EAD.

4.4.2 O NEAD da UFMT

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) criou, em 1993, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). O propósito do NEAD da UFMT era, inicialmente, oferecer um “curso de Licenciatura em Educação Básica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância” (PRETTI, 2005, p. 39). Para tanto, foi realizada uma parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Estadual do Mato Grosso e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, além da participação de prefeituras do Estado.

Desde 1992 eram discutidas, no âmbito da UFMT, propostas de ações conjuntas com a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc) com a finalidade de desenvolvimento de um projeto para formar professores mediante a modalidade de EAD (PRETTI, 2005).

Em 1991, surgiu o interesse pela EAD, na UFMT, a partir de uma visita conjunta do Reitor da universidade e do Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, além de um assessor do Reitor, à Télé-Université du Québec, no Canadá. Lá, tomaram conhecimento da experiência da instituição com a EAD (PRETTI, 2005).

A partir de reuniões entre professores da UFMT, da Unemat e técnicos da Seduc, foi constituído um núcleo de estudos, denominado de Núcleo de Estudos para a Formação do Professor – NEPRO. Daí em diante, o NEPRO realizou pesquisas em duas linhas temáticas: a primeira pesquisa tinha como objetivo traçar a situação dos cursos de

Magistério do nível de 2º grau no Estado do Mato Grosso, enquanto na segunda pesquisa pretendia-se conhecer os programas de EAD existentes no Brasil²².

Com a realização da primeira pesquisa para levantar dados sobre a formação do corpo docente, o NEPRO constatou que 65% dos professores que já lecionavam nas séries iniciais da rede pública do Estado de Mato Grosso não possuíam curso superior (PRETI, 2005). Essa constatação levou o grupo a propor como prioridade a criação de um curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, a criação do NEAD tinha como propósito básico “implantar o curso de ‘Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série, na modalidade de EAD’” (PRETI, 2005, p. 47).

Em 1994, o Conselho Diretor da UFMT criou o curso de Licenciatura em Educação Básica, dando início às atividades do curso em 1995. A iniciativa da UFMT era inovadora, já que não havia nenhum curso de graduação nesta modalidade de ensino no Brasil até aquele momento e nem mesmo uma legislação específica para a EAD. O curso seria realizado na modalidade de EAD, por intermédio de material didático impresso e tutoria exercida por professores orientadores. Através de uma parceria com a Universidade de Mondragón (Espanha), o NEAD da UFMT produziu, em 1999, materiais didáticos em multimídia (CD-ROMs) nas áreas de Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Linguagem e Ciências (PRETI, 2005).

No ano de 2001, o curso de Licenciatura em Educação Básica oferecido pela UFMT foi credenciado pelo MEC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2003). Avaliado em 2002 por uma Comissão da Secretaria de Educação Superior do MEC, o curso obteve o conceito “A” (PRETI, 2005). O curso de Licenciatura em Educação Básica também passou a ser oferecido em Estados do Sul, Sudeste e Nordeste, mediante a realização de parcerias com a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade de Caxias do Sul (PRETI, 2005; CARVALHO, 2006).

Belloni (2002) destaca o aspecto inovador da experiência da UFMT com a EAD. Além das parcerias com o governo estadual e os municípios, há uma inovação “na proposta curricular, totalmente voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e não para a formação do especialista em pedagogia; e na metodologia, baseada em técnicas

²² A equipe do Nepro visitou o CEAD da UnB, em 1992. Além do CEAD foram visitadas as seguintes instituições: Centro Educacional de Niterói (Ceed), Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), Fundação Roquete Pinto e a Fundação Roberto Marinho (PRETI, 2005, p. 46).

de educação a distância, combinadas com atividades presenciais”, tendo um sistema de gestão descentralizado para a orientação dos estudantes (BELLONI, 2002, p.126).

Atualmente, o NEAD da UFMT disponibiliza diversos cursos na modalidade de EAD com a utilização de recursos pedagógicos que conciliam a Internet, a utilização dos serviços da *World Wide Web* e o envio de textos por correio. É o caso do “Curso de Aplicações Educativas em Internet”, no qual os alunos aprendem concepções gerais acerca das tecnologias de comunicação e conhecimentos específicos, como a utilização dos recursos da Internet e noções básicas para montar um laboratório de informática de pequeno porte e conectá-lo a uma rede²³.

No tocante à infra-estrutura física, o NEAD possui um laboratório de informática com 12 computadores, data-show e equipamento para videoconferência. Os professores e coordenadores do NEAD da UFMT trabalham no regime de dedicação exclusiva ao Núcleo.

Em cada módulo do curso de Licenciatura em Pedagogia, o aluno, além de estudar os conteúdos de cada disciplina, realiza uma pesquisa, tendo que, primeiramente, formular um projeto para a avaliação dos orientadores (tutores) e professores. O projeto é discutido entre os orientadores dos pólos e os professores do núcleo central, em Cuiabá. Depois da reformulação do projeto, o estudante realiza a pesquisa, tendo como suporte a orientação dos professores nos pólos. Os resultados da pesquisa são socializados em encontros presenciais no final de cada semestre.

O NEAD é composto por uma Coordenação Geral, uma Coordenação de Informática, uma Secretaria Geral e as coordenações dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura para Educação Infantil. “Cada pólo tem a sua coordenação” e um “ambiente físico” para os serviços de “orientação pedagógica” (GEAD1). Os serviços de orientação pedagógica são realizados por um orientador acadêmico, graduado na área e, no mínimo, com especialização. Na época de sua criação, o NEAD era vinculado ao Instituto de Educação da UFMT²⁴. No caso da UFMT, os cursos oferecidos na modalidade de EAD estão “vinculados aos Institutos, Faculdades” e Departamentos da Universidade, sendo o

²³ No segundo semestre de 2004, tive a oportunidade de estudar no Curso de Aplicações Educativas em Internet, oferecido pelo NEAD da UFMT.

²⁴ Quando foram realizadas as entrevistas na UFMT, em 2007, havia a proposta de criação de uma Secretaria de Educação a Distância vinculada “diretamente à Reitoria” (GEAD1).

núcleo “um espaço organizacional do sistema de EAD” e de formação dos educadores e profissionais que irão atuar nos cursos oferecidos pelo Núcleo (GEAD1).

A gestão do NEAD é colegiada. Assim, há “um colegiado central do Núcleo” para as decisões políticas, composto pelo Coordenador Geral, os coordenadores de curso, o Coordenador de Informática e os coordenadores de pólos (GEAD1). Como não houve um processo de institucionalização do NEAD na universidade (GEAD2), não é possível localizá-lo estruturalmente no organograma da UFMT (GEAD1). Todas as decisões são tomadas juntamente com as Pró-Reitorias e a Reitoria. Os cursos saem dos Departamentos, passam pela Congregação do Instituto, vão para as Pró-Reitorias e com o parecer destas são encaminhados para o Conselho de Ensino e Pesquisa. Após a aprovação do Conselho, o NEAD oferece o curso (GEAD1).

4.4.3 O Instituto UFC Virtual

A Universidade Federal do Ceará – UFC tem experiência com EAD desde 1999, quando criou a UFC-Virtual para ampliar a oferta de ensino de qualidade na região, como forma de democratização do conhecimento. Criada como um Instituto diretamente vinculado à Reitoria da UFC, a UFC-Virtual participou da formação da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, consórcio composto por 62 universidades públicas do Brasil.

Por intermédio de uma parceria com a SEED do Ministério da Educação, a UFC-Virtual ofereceu o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Internacionalmente, a UFC-Virtual tem convênios com a Open University, do Reino Unido, e a universidade canadense Memorial University.

A UFC, através do Instituto Universidade Virtual (UFC-Virtual), deu início, em 2006, às atividades do Curso de Graduação em Administração a Distância, com encontros presenciais e videoconferências realizados em 7 (sete) pólos regionais, localizados em Fortaleza, Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Juazeiro, São Gonçalo e Sobral.

Além de participar do Projeto UAB, a UFC-Virtual ainda possui parcerias com empresas privadas, como a Ericsson. Em 2006, a UFC estabeleceu um convênio interinstitucional com a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR – para a oferta de um curso de mestrado profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação

em EAD. A proposta tinha como aspecto inovador a formação direcionada para o mercado profissional em TIC's, tanto para aqueles que trabalham em empresas como em IES. O mestrado profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD é oferecido pelo Instituto UFC-Virtual e pela UNOPAR.

Diferentemente do NEAD da UFMT, a UFC-Virtual é um instituto diretamente vinculado à Reitoria da UFC. Assim, o Instituto UFC-Virtual tem autonomia acadêmica, mas não financeira, já que os recursos são geridos pela universidade (GEAD5). O Instituto UFC-Virtual coordena as ações na área da EAD no âmbito da universidade. Além do vínculo com a Reitoria, o Instituto UFC-Virtual tem interfaces com a Pró-Reitoria de Pesquisa, a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Graduação (GEAD5).

Como o NEAD da UFMT e o CEAD da UnB, o Instituto UFC-Virtual, na época das entrevistas, passava por um momento de reestruturação com a criação de um Conselho “composto de 32 ou 33 pessoas da Pró-Reitoria de Pesquisa, o Pró-Reitor de Extensão, Pró-Reitor de Graduação, os coordenadores dos cursos de educação a distância, [e] o Vice Reitor” (GEAD5). O Conselho terá como atribuições a definição de ações, “a sistemática de trabalho” e a formulação do “projeto político de ação do Instituto UFC-Virtual” (GEAD5).

Mudanças no modo de gestão e na localização de centros, núcleos e institutos de EAD das IES públicas que constituíram o espaço de coleta de dados da pesquisa de campo ocorreram, de acordo com os/as gestores/as entrevistados/as, principalmente em função da criação da UAB.

Depois de analisado o desenvolvimento histórico da EAD no Brasil através de documentos, regulamentações e dados estatísticos, e de uma breve descrição das instituições que fizeram parte do espaço de coleta de dados, os *habitus* e os modos de justificação dos atores em relação à EAD serão objeto de estudo mais detalhado.

CAPÍTULO V

“Os critérios de avaliação estão permanentemente em jogo no campo e há sempre desentendimentos a propósito dos critérios que permitem regular os conflitos (controvérsias)”.
Pierre Bourdieu

5. HABITUS E MODOS DE JUSTIFICAÇÃO DOS ATORES DA EAD

As entrevistas realizadas na pesquisa de campo (quadro em anexo)²⁵ tiveram como enfoque a análise das preferências e dos modos de justificação dos atores envolvidos com a EAD e de educadores que não trabalham com esta modalidade, mas são de áreas nas quais há oferta de cursos de EAD nas IES que fizeram parte do espaço de coleta de dados.

5.1 Metodologia

Como procedimentos para a coleta de dados foram formulados três roteiros de entrevista, sendo um direcionado para as entrevistas com gestores/as envolvidos com a EAD, outro para as entrevistas com professores/as que trabalham com a EAD e outro para conhecer o ponto de vista de professores/as que não trabalham com a EAD sobre essa modalidade educacional.

Os temas do roteiro de entrevista dos/as gestores/as que trabalham com a EAD foram categorizados em quatro blocos de informações:

PRIMEIRO BLOCO – PREFERÊNCIAS E MODOS DE JUSTIFICAÇÃO

- Enfocava o perfil do entrevistado (formação) e sua função na instituição, a experiência com a EAD, a visão acerca dessa modalidade educacional, o modo como o/a gestor/a justificava a adoção da EAD nas práticas educacionais;
- Com as questões do primeiro bloco pretendíamos verificar ainda as dificuldades no processo de criação de núcleos, centros e institutos de EAD, com o intuito de

²⁵ Para melhor visualização e compreensão da análise das entrevistas os dados foram sistematizados em um quadro que se encontra nos anexos.

visualizar resistências e controvérsias em torno dessa modalidade no âmbito da instituição.

SEGUNDO BLOCO – OS MATERIAIS DIDÁTICOS E USO DE TIC’S

- Enfatizava as mudanças na produção e utilização de materiais didáticos nos cursos oferecidos pelo núcleo/centro/instituto, tratava dos materiais didáticos adotados nos primeiros cursos oferecidos pela instituição e do processo de elaboração e reformulação destes materiais para verificar se ocorreram mudanças com o uso de novas TIC’s.

TERCEIRO BLOCO – O MODO DE ORGANIZAÇÃO

- O propósito do terceiro bloco do roteiro era analisar o modo de organização do centro/núcleo/instituto de EAD, a localização do mesmo no organograma da universidade e os conselhos que o regiam²⁶.

QUARTO BLOCO – CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA EAD

- Tinha como objetivo verificar as mudanças nas práticas educacionais, mediante a retomada das experiências nos primeiros cursos oferecidos pelo núcleo/centro/instituto e a visão acerca das práticas educacionais com o uso de novas TIC’s. Buscamos fazer com que o/a entrevistado/a apresentasse o seu ponto de vista sobre o uso de TIC’s na EAD, identificando resistências em relação à EAD antes da utilização de novas TIC’s e a temática das resistências em relação à EAD com o uso de novas TIC’s;
- As questões evidenciavam o ponto de vista do/a gestor/a acerca do modelo pedagógico que direcionava suas práticas, o que nos permitiria analisar os modos de justificação da ação, além de desacordos e controvérsias em torno da EAD;

²⁶ A análise dessas questões foi apresentada nos tópicos referentes às universidades pesquisadas no Capítulo IV.

- Outro objetivo do bloco era identificar as vantagens e desvantagens da EAD em relação à educação presencial a partir do ponto de vista e das preferências do/a entrevistado/a no tocante às modalidades educacionais da EAD e da educação presencial. Os/as gestores/as puderam apresentar justificativas para sustentar suas ações, mostrando vantagens e desvantagens das duas modalidades educacionais.

Para os/as educadores/as que trabalhavam com a EAD foi formulado outro roteiro de entrevista, subdividido em três blocos, descritos a seguir.

PRIMEIRO BLOCO – PREFERÊNCIAS E MODOS DE JUSTIFICAÇÃO

- Evidenciava o perfil do/a entrevistado/a, a formação e função na instituição, a experiência com a EAD e a visão sobre essa modalidade educacional.

SEGUNDO BLOCO – MATERIAIS DIDÁTICOS E USO DE TIC'S

- Enfocava os materiais didáticos utilizados nos cursos, as práticas educacionais, a concepção pedagógica que direcionava a EAD e as diferenças entre a EAD e a educação presencial.

TERCEIRO BLOCO – CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA EAD

- Tinha como proposta identificar a opinião do/a entrevistado/a acerca das vantagens e desvantagens da EAD em relação à educação presencial.

O roteiro de entrevista dos/as professores/as que não trabalham com a EAD era subdividido em três blocos.

PRIMEIRO BLOCO – MATERIAIS DIDÁTICOS

- Enfatizava o perfil do/a entrevistado/a (área e titulação) e os recursos didáticos utilizados na prática educacional.

SEGUNDO BLOCO – VISÃO SOBRE A EAD E O USO DE TIC'S

- Destacava a opinião sobre o uso de TIC's nas práticas educacionais e a EAD.

TERCEIRO BLOCO – CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA EAD

- Evidenciava a visão acerca das vantagens e desvantagens da EAD em relação à educação presencial.

Com as entrevistas, pretendíamos captar o modo como professores/as e gestores/as justificam suas ações e preferências no âmbito do ensino superior. Ao serem solicitados a apresentarem suas opiniões concernentes às práticas educacionais, resistências, críticas à modalidade de EAD e ao processo de ensino-aprendizagem, foram evidenciados desacordos e controvérsias em torno da EAD e do uso de TIC's no ensino superior.

Considerando a reflexão acerca dos discursos de educadores/as e gestores/as que trabalham com a EAD em IES públicas, utilizou-se na pesquisa a técnica de análise interpretativa dos discursos. As entrevistas foram transcritas e analisadas tomando como base as categorias analíticas propostas no referencial teórico.

As entrevistas propiciaram a apreensão de aspectos importantes relacionados com controvérsias em torno da viabilidade da EAD, bem como de mudanças e inovações nas práticas educacionais com a inserção das TIC's em IES públicas brasileiras.

5.2 Desacordos e Controvérsias em Torno da EAD no Ensino Superior

Desde o surgimento da EAD não há um acordo entre os educadores sobre a sua viabilidade, observando-se, portanto, controvérsias em torno dessa modalidade educacional, mesmo com a inserção e o uso de novas TIC's.

Considerando as práticas educacionais nas instituições de ensino superior, vemos que existem desacordos em relação aos modelos pedagógicos, metodologias de ensino,

teorias pedagógicas, entre outras questões. Para justificar a adoção de um modelo pedagógico ou de uma metodologia de ensino específica, os educadores tomam como referência princípios teóricos da pedagogia, da psicologia, da filosofia ou da sociologia, aspecto que reforça a concepção da pluralidade de princípios que orientam as práticas educacionais.

Existem diversos modelos pedagógicos nas teorias da educação, fundamentados em várias matrizes teóricas. No decorrer da pesquisa de campo, vimos que os modos de justificação da ação, apresentados por professores/as e gestores/as no âmbito das instituições escolares, ressaltam o papel ativo do estudante na EAD. Os atores envolvidos com a EAD apresentam concepções pedagógicas baseadas no construtivismo e no sócio-interacionismo, evidenciadas pelas teorias da EAD, para justificar a escolha por essa modalidade educacional. Com base nos princípios da EAD, na ideia de democratização do conhecimento e nas demandas da sociedade da informação, os/as educadores/as justificam suas ações ou levantam críticas (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) em torno de determinadas práticas educacionais. Essas críticas suscitam discussões em torno da questão referente à base de legitimação de um modelo pedagógico ideal para direcionar as práticas educacionais no ensino superior.

Durante a pesquisa realizada no Brasil e em Portugal, observamos, sobretudo, como os/as educadores/as e gestores/as que trabalham com a EAD, utilizando TIC's nas práticas educacionais, apresentavam argumentos convincentes para legitimar suas ações, defendendo a viabilidade e a importância dessa modalidade educacional, além de críticas suscitadas tanto por educadores/as que trabalham com a EAD como por aqueles que não trabalham com ela. A legitimação é entendida, nesta perspectiva, “como um horizonte geral de sentido que serve de referência aos atores no curso de suas ações” (CORCUFF, 2001, p. 175).

Os modos de justificação e os regimes de ação, entendidos aqui como categorias conceituais, foram fundamentais para a análise das entrevistas. Como esclarece Resende:

Nos encontros organizados para estes fins, os actores são solicitados a apresentarem os seus juízos e a justificá-los. Os objectos mobilizados para este efeito assim como as modalidades de justificação entretanto accionadas tornam possível conferir um determinado sentido a estas acções. Estas manifestações são exercícios de reaproximação entre actores, porque quando estes apresentam os seus pontos de vista sobre o assunto vão tornar claro os desacordos, as discórdias, ou melhor, as

tensões que não são mais nem menos do que o resultado de percepções opostas sobre o assunto em debate (RESENDE, 2003, p. 200).

Boltanski e Thévenot ressaltam que (1991, p. 425; citado por CORCUFF, 2001, p.178), “os momentos de disputa constituem interrupções em ações conduzidas com outras pessoas [...]”. Ao constituírem interrupções em situações específicas, disputas e controvérsias causam tensões, havendo, assim, resistências à ação. As objeções exigem que o ator argumente e justifique a sua ação, processo que Boltanski e Thévenot (1991, p. 426-427) denominam de “ciclo da crítica e da justificação”, processo em que é destacado o modo como os atores orientam suas ações, privilegiando “o momento reflexivo” no estudo da ação social.

Daí a relevância de analisar os modos de justificação dos educadores que trabalham com a EAD para verificar as resistências a essa modalidade educacional e a adesão ao uso de novas TIC's nas práticas educacionais. Tensões, desacordos e disputas podem gerar interrupções em relação às ações ou dificultar as práticas dos atores envolvidos com a EAD. Como resalta Boltanski:

Quando se estuda a actividade crítica desenvolvida na vida quotidiana, constata-se que a crítica, tal como a justificação, necessita de pontos de apoio robustos. O objecto privilegiado das nossas investigações é, desde então, constituído por seqüências de críticas e de justificações tais como podem ser observadas no decorrer de disputas em situações concretas. [...] A justificação é uma resposta à crítica (BOLTANSKI, 2001, p. 15).

Situações de disputa levam os indivíduos a um processo de crítica e justificação. Em determinadas situações os indivíduos evocariam “motivos morais” para “justificar as suas ações ou criticar as” ações de outras pessoas (BOLTANSKI, 2001, p. 14). Identificando os motivos morais sustentados pelos indivíduos para justificarem suas ações, seria possível evidenciar desacordos e controvérsias em torno de uma prática ou da utilização de determinado objeto.

No caso específico de professores/as e gestores/as que trabalham com a EAD, foram evidenciados, através das entrevistas, os princípios evocados por eles/as para justificarem suas práticas. Em algumas entrevistas, professores/as que trabalham com a EAD levantaram críticas ao paradigma da educação presencial. Professores/as que não trabalham com a EAD, por sua vez, suscitaram críticas ao paradigma da EAD.

Na sociedade contemporânea aparecem princípios como a cidadania e a democratização juntamente com a necessidade de qualificação profissional para a competitividade. Com a interligação entre mercados globais formou-se um capitalismo transnacional, no qual atividades econômicas e políticas tornaram-se mais flexíveis e descentralizadas. Ademais, a inovação tecnológica passou a se constituir como um dos principais fatores para o desenvolvimento econômico. Em tal contexto, a qualificação profissional da população, direcionada por princípios do mundo industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), aparece como um elemento primordial para a inovação tecnológica e o desenvolvimento sócio-econômico. As TIC's passaram a ser utilizadas em diversos setores da sociedade, como é o caso do ensino superior, renovando as práticas educacionais e a produção de materiais didáticos na EAD.

Uma questão que se tem colocado em relação aos propósitos da EAD refere-se à possibilidade de realização de um processo educacional e de formação à distância. De acordo com Zuin (2006), os índices de evasão escolar em cursos de EAD são apontados como problemas graves, sendo, portanto, fatores que deveriam ser levados em consideração na análise desta modalidade educacional.

Apesar da ênfase dada a aspectos como a autonomia e a interatividade, ou o caráter ativo na EAD, pesquisas “alertam a respeito da predominância da aprendizagem passiva entre os alunos” de cursos nessa modalidade, nos quais os estudantes apenas “absorvem, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos e se sentem desestimulados a continuar os estudos” (BELLONI citado por ZUIN, 2006, p. 946). A cópia de trabalhos da Internet reforça a absorção de conteúdos e o modelo de ensino-aprendizagem passivo.

As críticas não se reduzem aos cursos na modalidade de EAD, mas ao uso de aparatos tecnológicos nas práticas educacionais em cursos presenciais. Zuin (2006, p. 947) adverte que “o *data show*, ou seja, o show de dados, expressa não só o modo ‘adequado’ de como se deve transmitir os conteúdos pedagógicos, como também a nova função do professor: o animador de espetáculos audiovisuais”.

Outra crítica ao modelo proposto pela EAD diz respeito ao papel atribuído ao tutor nessa modalidade educacional. Ao invés de proporcionar a autonomia do aprendiz, a EAD, essencialmente alicerçada pela figura do tutor, reforçaria a passividade e a dependência nos estudantes. Mediado pelo uso das TIC's, a EAD, ao priorizar modos de comunicação baseados no paradigma digital e, por conseguinte, virtual, conduziria o processo

educacional a um caminho diferente do projeto Iluminista de esclarecimento e alcance da autonomia. Em contraposição ao século XVIII, “no qual era vital o questionamento da presença da tutoria exercida pela Igreja, a atual presença do tutor, no processo de se educar a distância, torna-se imprescindível” (ZUIN, 2006, p. 949). Seguindo essa perspectiva, ao invés de propiciar a autonomia, a tutoria nos cursos de EAD mediados por TIC’s tornaria os estudantes cada vez mais dependentes.

Por outro viés, princípios do mundo mercantil parecem corroborar para uma visão da EAD como mercadoria. Desde a década de 1980, o ensino superior público passou por um processo de transformação baseado numa noção de autonomia que teve como consequência a diminuição de recursos públicos e “a crise financeira das universidades públicas” (SANTOS, 2005, p. 14). Daí o desenvolvimento de uma indústria da educação que beneficiaria principalmente países como EUA, Austrália e Nova Zelândia, formando um mercado universitário transnacional direcionado pelas melhores condições para a oferta de serviços educacionais, acirrando a concorrência e a competitividade no ensino superior.

Além do aumento da oferta de cursos na modalidade de EAD, tais transformações estariam relacionadas, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2005), com a difusão das TIC’s na sociedade. “Trata-se do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação na proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino-aprendizagem à distância” (SANTOS, 2005, p. 50). Há a formação de um mercado transnacional na educação superior. Interesses mercadológicos surgem, mobilizando empresas transnacionais que investem na oferta de serviços educacionais.

Fazendo alusão ao aparecimento de um “mercado da indústria educacional”, Joaquín Brunner (2004, p.48) evidencia “que as demandas do mercado de trabalho continuarão exercendo uma forte pressão sobre o sistema escolar” com a incorporação das TIC’s na educação. De acordo com Brunner (2004), voltadas para esse novo mercado, empresas de telecomunicações, empresas de informática, empresas de conteúdos educacionais, além daquelas que trabalham com serviços em rede, articulam-se ao redor da indústria educacional.

O mercado da indústria educacional em nível mundial foi estimado, grosso modo, em dois trilhões de dólares, o que representa cerca de 7% do PGB global, cifra que equivale à soma do gasto público em educação de todos os países e de uma estimativa quanto ao gasto adicional das empresas privadas na educação pré-escolar, primária, secundária, pós-

secundária e em capacitação dentro das empresas (BRUNNER, 2004, p. 49).

Com a inserção das TIC's na educação há um aumento na oferta de serviços de ensino por intermédio da Internet. Ao tornar-se um elemento fundamental para os modos de produção na sociedade da informação, o conhecimento seria visto, doravante, como um atrativo para o mercado global.

Discussões em nível mundial no campo do ensino superior trazem à tona controvérsias em torno do debate sobre os critérios de qualidade para os cursos de EAD. A questão da qualidade nos cursos de EAD aparece com destaque nas políticas educacionais do ensino superior. Através da EAD e do uso de TIC's nas práticas educacionais é possível alcançar uma parcela mais ampla da população. Pessoas que residem em regiões distantes dos centros universitários podem ter acesso ao ensino superior. Assim, juntamente com o debate sobre os indicadores de qualidade para os cursos de EAD, aparece a questão da quantidade, na medida em que essa modalidade atinge um número maior de pessoas.

Para apresentar um exemplo prático da preocupação com a qualidade de cursos de EAD podemos tomar como referência o processo de Bolonha, na Europa. Entre os objetivos propostos pela Declaração de Bolonha, em 1999, destaca-se a garantia da qualidade no ensino superior europeu e a necessidade de incentivar “a cooperação internacional entre instituições educativas e empresas” (LAASER, 2006, p. 3-4). O controle de qualidade seria fundamental na preparação do sistema educativo europeu para a competitividade internacional e especificamente para o que tem se denominado de mercado educacional.

A partir da análise das entrevistas, evidenciamos desacordos e controvérsias no âmbito do ensino superior brasileiro no tocante à EAD e à inserção de TIC's nas práticas educacionais. Estes desacordos correlacionam-se a preferências e princípios de visão (BOURDIEU, 1996) diversificados acerca das práticas educacionais e do uso de TIC's na educação. Os desacordos em torno da EAD referem-se ao advento de uma indústria da educação e um mercado de serviços educacionais transnacional, à massificação do ensino e principalmente ao princípio de visão segundo o qual a aprendizagem não seria possível nessa modalidade.

5.3 A Perspectiva dos/as Gestores/as que Trabalham com EAD

5.3.1 Visão sobre a EAD

A partir da análise das entrevistas, verificamos que, na visão de gestores/as que trabalham com a EAD, essa modalidade é vista com desconfiança pelos educadores e pela sociedade devido a experiências mal sucedidas, como, por exemplo, o projeto Saci e o Mobral. Por outro lado, no tocante à visão da EAD, são destacados fatores como a exigência de mais autonomia e independência do estudante, os quais podem ser correlacionados com as teorias e princípios da EAD formulados por autores como Wedemeyer, Moore e Peters (GOMES, 2004). É recorrente entre os discursos de gestores/as a concepção da EAD como uma forma de inserção social.

Gestores/as que trabalham com a EAD afirmaram que tinham uma visão preconceituosa em relação a essa modalidade educacional. No Brasil, desde as primeiras experiências com cursos por correspondência, projetos de rádio e televisão ou programas governamentais, a EAD foi vista com desconfiança por parte dos educadores por ser entendida “como um paliativo” (BENAKOUCKE, 2000, p. 4), ou seja, uma alternativa direcionada para grupos sociais menos favorecidos economicamente. A ideia da EAD construída por educadores no Brasil caracteriza esta modalidade educacional como uma forma de ensino de qualidade duvidosa. Tal visão é recorrente nos discursos de gestores/as que trabalham com essa modalidade educacional.

Analisando os discursos dos/as entrevistados/as, verificamos uma mudança nas preferências e nos princípios de visão (BOURDIEU, 1996), ou seja, no *habitus*, na medida em que os atores têm um contato com experiências e práticas educacionais na EAD. O contato com experiências no campo da EAD fez com que gestores/as passassem a adotá-la nas práticas educacionais no ensino superior.

Um dos gestores entrevistados comentou que fez “trabalhos na época sobre o Mobral e” que, naquele momento, “tinha uma posição meio [...] preconceituosa” sobre a EAD. “Uma crítica radical no sentido de que vinha banhado por muita ideologia do governo militar” (GEAD2). No momento em que conheceu experiências de outros países com a EAD, a visão modificou-se. “Visitamos algumas universidades, a Open , a UNED, a

Téle-Université. E a partir daí, o entusiasmo. Os preconceitos caíram quando pude ver materializado o que era uma instituição que trabalhava com esta modalidade” (GEAD2).

Apesar das críticas por parte de alguns/mas entrevistados/as em relação ao questionamento sobre as diferenças entre a EAD e a educação presencial, vários/as os/as gestores/as destacaram as especificidades do modelo da EAD. Especificidades que evidenciam o surgimento de um novo paradigma no ensino superior, no qual haveria a possibilidade de um processo de construção coletiva do conhecimento. Esse processo exigiria do estudante uma atitude diferenciada, pois ele deixaria de ser um agente passivo e mero receptor do conhecimento para tornar-se mais ativo, passando a ser visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira visão que eu tive, na educação a distância, foi em relação ao paradigma que é esse modelo de você ensinar. É um modelo onde você agora tem um processo coletivo. Ele fala mais alto. Então, quando eu fui tutor, [...] comecei a pensar no modelo de que o aluno [...] não é mais o passivo na relação. Ele tem um papel ativo. [...] Então, nós professores tutores, nós temos um elo, uma relação com o aluno de mão dupla. Vai informação, vem informação. E nesse vai informação, você começa a construir um conhecimento coletivo. Então, você vê que o conhecimento para a educação a distância nunca tá pronto. Ele sempre tá acontecendo [...] (GEAD3).

Outra especificidade da EAD é a necessidade de leitura prévia do conteúdo das disciplinas, a qual exigiria maior autonomia por parte do estudante. A escrita e a leitura são aspectos evidenciados pelas teorias da EAD (PETERS, 2004). No tocante a esse fator, os/as entrevistados/as levantaram críticas ao ensino tradicional. Para ressaltar aspectos como a autonomia e a responsabilidade, foram apontadas críticas principalmente em relação ao modelo pedagógico da sala de aula. A possibilidade de um questionamento constante seria mais difícil no modelo tradicional, ao passo que com o uso de TIC's haveria a possibilidade de maior participação dos estudantes na discussão dos conteúdos. Na EAD, o estudante é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Além do professor e dos tutores, o estudante também é responsável por sua própria aprendizagem. “Na verdade, ele é o centro do processo. [...] O responsável pela formação dele é ele mesmo” (GEAD3).

As críticas evidenciam controvérsias e desacordos (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) em torno do modelo pedagógico mais apropriado para o ensino superior no Brasil e

a conservação de práticas tradicionais que caracterizam preferências, ou o *habitus* (BOURDIEU, 1996), dos atores no campo da educação.

Porque o modelo de sala de aula é como? O professor chega, passa o conhecimento corrido e poucos são os alunos que indagam e poucos são alunos que questionam. Por quê? Primeiro, porque o aluno não conheceu antes esse conteúdo que o professor tá ensinando. Enquanto o professor tá dando, geralmente o aluno nunca se preparou. Eu nunca ouvi falar de um aluno que se preparou pra uma aula presencial. E na distância não, todo tempo ele é presencial no sentido de que quando o aluno tá vindo ali, ele pode questionar a qualquer momento o seu tutor [...]. Então, assim, em relação à qualidade, que as pessoas muito questionam, (será que tem uma perda de qualidade?), quando a gente juntou os nossos alunos aqui [...] pra fazer a prova e pra fazer a apresentação de seminário temático, [...] alguns alunos da graduação em administração participaram e viram. Eles ficaram impressionados com o caráter de responsabilidade [...] (GEAD3).

Além de ser vista como uma modalidade educacional na qual o estudante é responsável por sua própria formação, os/as gestores/as vêem na EAD uma forma de inserção social, ou seja, um modo de conceder oportunidades a pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento. Com o uso de TIC's na EAD seria possível atingir um número maior de estudantes, ampliando o acesso ao ensino superior e proporcionando a interiorização das universidades e a democratização do conhecimento. Assim, renovada pelo uso das TIC's, a EAD propiciaria a inserção de pessoas que não teriam condições de estudar, por diversas razões, como a distância dos centros universitários, a dificuldade de locomoção, entre outras. Fator recorrente entre os discursos dos/as gestores/as, a visão da EAD como uma forma de inserção social e ampliação do acesso ao conhecimento, entendida a partir de uma visão acerca do bem comum, pode ser correlacionada com os princípios da ordem cívica (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991).

Eu vejo um projeto de inserção social mesmo. Onde ela tem [a EAD] um volume muito maior comparado ao presencial. [...] É um novo momento, é um novo paradigma [...]. E eu passei a ver a educação a distância com esse novo sentido de inserção social. Um modelo onde você tá conseguindo inserir novos atores [...] no contexto social tanto de trabalho como de educação, como de inclusão social. É nesse sentido que eu vejo a educação a distância hoje (GEAD3).

A EAD é entendida como uma modalidade educacional ou como uma prática social através da qual seriam concebidas visões do mundo. Como se evidencia nos discursos de gestores/as, a “educação a distância [...] é uma modalidade [...], é uma prática social [...] e com esta prática nós estaremos aí produzindo sentidos, significados que vão interferir na

vida social”, assim, é necessário “fazer isso com maior rigor, com maior responsabilidade e tendo clareza do que nós queremos com as ações que nós desenvolvemos, independentemente de você tá fazendo a mediação com tecnologia ou com material impresso” (GEAD1).

A partir dos discursos dos/as entrevistados/as, a EAD é vista como uma modalidade educacional como qualquer outra, que futuramente será chamada apenas de educação.

Olha, eu acho que educação a distância, hoje em dia a gente ainda chama educação a distância porque ela ainda é nova, ela ainda tá se montando. Porque na verdade ela é uma educação. A gente diz: educação com giz, educação com livro, como também deve dizer educação a distância. Eu acho que a gente só tá dizendo momentaneamente. Como em algum momento se disse: educação com quadro negro. Em algum momento se falou isso mais pra trás: educação dentro de uma sala. Quando houve mudanças. Eu acho que nós estamos nesse período de transição [...] (GEAD6).

Assim, o contexto atual é visto como um momento de transição paradigmática, no qual emerge um novo paradigma na educação superior: o modelo da EAD, baseado na convergência de mídias e no uso de TIC's nas práticas educacionais. A convergência de mídias baseia-se na possibilidade de diversificação de recursos tecnológicos nas práticas educacionais. Ao permitir alcançar um número maior de estudantes em regiões que não tinham acesso ao ensino superior, a escolha pela EAD justifica-se por ela ser visualizada como uma forma de inserção social de novos atores.

5.3.2 Modos de justificação da ação

Os/as gestores/as justificaram a escolha da EAD nas práticas educacionais referindo-se a argumentos como a necessidade de formação continuada e qualificação profissional da população, além de se referirem à potencialidade dessa modalidade educacional para a ampliação de vagas no ensino superior e a democratização do conhecimento. Tais princípios podem ser correlacionados com a ordem de grandeza industrial e a ordem cívica (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) na medida em que enfatizam a necessidade de profissionalização e qualificação profissional da população. Fatores como o impacto da globalização, que exige níveis mais altos de educação, e a ênfase na construção da cidadania, justificam a ampliação do acesso ao ensino superior.

Demandas por qualificação, ampliação de vagas e democratização do conhecimento são mencionadas para justificar a escolha da EAD.

Nos discursos, aparece com destaque a ideia de democratização do conhecimento para suprir demandas sociais.

Hoje, aproximadamente 10% da população brasileira tem nível superior. [...] Como formar esses profissionais para essas novas demandas sociais, de trabalho, não só em administração, mas em outras áreas do saber de forma mais ampla e de forma mais democrática [...]? Então, é um novo modelo de inserção tanto pra dentro da universidade como pra fora da universidade em relação ao saber coletivo (GEAD3).

No caso de programas oferecidos através do CEAD e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, além do que pode ser observado entre as justificativas apresentadas por entrevistados/as do NEAD da UFMT, há uma preocupação com a qualificação de professores que já lecionavam na rede pública de ensino, mas não tinham graduação. A escolha pela EAD justificava-se pela necessidade de formação de professores, na medida em que essa modalidade permite alcançar estudantes que residem no interior do país, em cidades situadas em regiões distantes da universidade.

Naquele momento a gente tinha seis mil professores no Estado sem a formação em nível superior pelos dados das escolas públicas [...]. E aí nós vimos que a única fórmula que nós tínhamos naquele momento para atender esse potencial de seis mil professores seria utilizando a modalidade da educação a distância. Então, nós não fomos buscar a educação a distância porque estava na moda ou porque as novas tecnologias estavam aí. Nós fomos buscar porque a política institucional [...] imprimia uma necessidade de novas modalidades que não só a presencial (GEAD1).

Ademais, outro aspecto que justifica a escolha da EAD é o seu caráter flexível. A infra-estrutura dos pólos de apoio presencial é mais flexível do que a necessária para cursos presenciais. Após suprir as demandas de determinada região, o pólo pode ser deslocado para outra localidade. Ao descentralizar atividades pedagógicas e de gestão na EAD, as TIC's permitiram que o tempo e o espaço se tornassem mais flexíveis. Assim, pessoas que trabalham, e por conta disso não poderiam frequentar um curso presencial, têm a oportunidade de fazer um curso superior ou atualizar conhecimentos.

Várias razões são consideradas na adoção da EAD como modalidade educacional. A extensão territorial do Brasil e a dificuldade de acesso ao ensino superior,

principalmente para pessoas que moram no interior, são mencionadas por gestores/as que trabalham com a EAD. Na perspectiva dos/as entrevistados/as, a EAD não é vista como a modalidade que solucionará o problema da educação no Brasil. Porém, concebem-na como uma alternativa para pessoas que, por diversas razões, não tiveram acesso ao ensino superior.

A financeira, que para muitas instituições é a primeira, nem sempre na verdade é. Você tem hoje uma realidade no Brasil. O Brasil é um país continental. [...] E você tem muitas pessoas que estão fora do acesso ao ensino superior. A gente sabe disso. E que o ensino está concentrado nas áreas urbanas [...], em grandes cidades, principalmente nas capitais. Então, a educação a distância pode servir como um veículo para que aquelas pessoas que estão fora do ensino superior e que estão distantes desses centros possam receber essa educação. Possam ter acesso a essa educação [...]. Ela surge, de certa forma, [...] não como uma solução, mas como uma alternativa para que mais pessoas possam ter acesso (GEAD5).

A flexibilidade do tempo e espaço na EAD justifica a preferência por ela para a ampliação do acesso e a formação continuada. Juntamente com a possibilidade de acesso ao ensino superior para aqueles que residem no interior do país, a flexibilidade dos cursos de EAD ofereceria oportunidades para pessoas que trabalham e não têm tempo para frequentar a universidade na modalidade presencial.

Além da questão da distância, a gente sabe que muitas pessoas hoje têm trabalho. Às vezes até porque não tiveram acesso à universidade na idade que seria mais adequado. Muitas pessoas ingressaram no mercado de trabalho e hoje sentem a necessidade de ter uma formação e muitas vezes não dispõem do tempo. Do tempo que eu digo no horário conveniente. Não é o tempo de estudo, mas o que se exige numa instituição presencial [...]. Quer dizer, exige uma dedicação durante o dia que muitas pessoas não dispõem [...]. Então, a educação a distância propicia essa flexibilidade (GEAD5).

O uso de TIC's na EAD tornou-a mais flexível, havendo a possibilidade de um acompanhamento mais intenso e a descentralização das atividades pedagógicas. A flexibilidade de tempo e espaço e a possibilidade de acompanhamento dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem justificam, para os/as gestores/as, a escolha da EAD. Dependendo do modo como o curso é organizado, os estudantes podem ser acompanhados por professores orientadores nos pólos de apoio presencial. Com o uso das TIC's nas práticas educacionais, um dos principais problemas da primeira e segunda geração da

EAD, isto é, o isolamento do aluno, é amenizado. Tais mudanças na EAD são resultantes da inserção das TIC's na produção de programas (*softwares*) educacionais.

Como o modelo de educação a distância é um modelo diferenciado, você vai trabalhar com o espaço e o tempo, como Lévy colocou muito bem, o espaço e o tempo não linear, não físico, mas um espaço cibernético em um tempo que não é mais retilíneo de dias, horas. Como é que é pensada essa questão da EAD? A cada grupo de mais ou menos aproximadamente entre 25 e 30 alunos você deve ter um tutor que fica responsável por esse grupo e esse tutor professor, ele tem um responsável por ele e tem um outro que é o coordenador [...]. Um tutor tem 25 alunos. Ele vai desenvolver todo um aprender junto com o aluno por meio da ferramenta que o ambiente tem que é fórum, atividade, chat, etc. Como você não respeita o tempo, o curso não tem um dia, um horário pra abrir. [...] A sala de aula, o ambiente virtual fica aberto 24 horas. E como o aluno pode estar em qualquer lugar do planeta pra fazer o curso, então, você quebra essa questão de tempo e espaço e você tem um tutor ali que pelo menos ele tem que entrar duas vezes no dia pra dar resposta a qualquer demanda dos 25 alunos (GEAD3).

Entre os/as gestores/as entrevistado/as, há aqueles que tomam como referência as mudanças na sociedade, citando o processo de globalização para justificar a escolha da EAD. Esta modalidade é vista, ainda, como uma forma de adaptação da educação às condições sócio-institucionais e tecnológicas da sociedade da informação. Nos discursos de gestores/as observamos também que a demanda por formação continuada na sociedade globalizada é um princípio recorrente para justificação da preferência pela EAD.

Em primeiro lugar, pela própria mudança da sociedade. [...] É pela própria imposição do meio de vida moderno. As coisas estão mudando. [...] O deslocamento tá ficando cada vez mais difícil. [...] Mudança de comportamento. A outra é a necessidade de estudo permanente. Então, isso é um motivador fortíssimo. E você tá trabalhando, como é que cê vai reservar um espaço pra tá dentro de uma universidade. Tirar um expediente pra estar ali. [...] A sociedade tá mudando. Então, a educação a distância, do jeito que ela tá se inserindo, é apenas uma adaptação da educação, se adaptando à sociedade, às tecnologias que estão aí (GEAD6).

Além da necessidade de qualificação de professores e profissionalização da população, no caso específico da sociedade brasileira, quando nos referimos ao contexto da globalização, o princípio da democratização do acesso ao conhecimento é recorrente entre os discursos dos/as gestores/as entrevistados/as para justificar a escolha em adotar a EAD, enquanto a necessidade de profissionalização baseia-se nas demandas da sociedade contemporânea por níveis mais elevados de educação e qualificação para maior eficácia e

inovação no setor produtivo. As preferências dos atores sociais envolvidos com a EAD (BOURDIEU, 1996) podem ser relacionadas com a noção de bem comum do mundo cívico e os princípios do mundo industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), pois a ampliação do acesso justifica-se pelas demandas por formação profissional e construção da cidadania.

5.3.3 O uso de TIC's na EAD

A difusão e o uso de TIC's nas práticas educacionais inovaram, principalmente, a produção de materiais didáticos. Nos primeiros cursos de EAD oferecidos por IES públicas do Brasil, o material impresso era o recurso didático mais empregado. Além de proporcionar inovações na produção de materiais didáticos para cursos de EAD, o uso de TIC's potencializa a interatividade nas práticas educacionais. Todavia, isto não quer dizer que há mais interatividade entre professores e estudantes nos cursos de EAD, tendo em vista que a interação depende de outros fatores, como o planejamento do curso e o acompanhamento dos estudantes. Enfatizados pelas teorias da EAD (KEEGAN, 1996), a interação e o diálogo são concebidos como princípios fundamentais. Gestores/as referem-se a esses princípios para mostrar que as TIC's potencializaram a comunicação e diversificaram os materiais didáticos nos cursos de EAD.

Uma das principais inovações das TIC's dá-se na produção de materiais didáticos mais interativos para a EAD. Isto não quer dizer que o material impresso tenha sido descartado com a inserção de TIC's nas práticas educacionais. Tudo depende do modelo de EAD adotado pela instituição e do público-alvo. Em alguns casos, o material impresso é conciliado com o uso de multimídia ou de ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo a visão de gestores/as entrevistados/as, com o surgimento das novas TIC's, procura-se incentivar a utilização das mesmas nas práticas educacionais com o intuito de romper as resistências que existem em relação ao uso delas.

[...] agora começamos a aventurar nas outras linguagens. Não só o impresso. Não só impulsionados pelas mudanças, mas, sobretudo, porque a gente acredita que nós temos um pouco que pressionar [...], forçar no campo educacional um pouco o uso dessas tecnologias. Nós temos que produzir material on-line, a maneira de fazer educação a distância. O professor tem resistências (GEAD2).

No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela UFMT, o uso do material impresso²⁷ é justificado por conta das especificidades da região. As cidades onde o curso seria ofertado não possuíam infra-estrutura tecnológica para o uso da Internet, daí a preferência pelo material impresso. No decorrer do curso houve a produção de material multimídia, utilizado como apoio para a ampliação de leituras e do conteúdo das disciplinas. Com isto, observa-se que, com o uso de TIC's na EAD, houve uma maior diversificação dos materiais didáticos. Materiais impressos podem ser conciliados com outros recursos tecnológicos, oferecendo mais opções aos estudantes, tutores e professores.

O primeiro curso que foi em Colider, ele foi experimental, 350 alunos. Nós tínhamos que ter um controle muito rígido em todo o sistema de educação a distância e também no próprio projeto pedagógico e naquele momento nós tínhamos apenas o material impresso. Começamos com o impresso, mas na medida em que nós estávamos avançando no curso, nós já fomos trabalhando no material multimídia [...], nós fizemos os CDs. O CD, ele entrou ali como um apoio, sobretudo, de ampliação de textos pra leitura e também ele é todo produzido na linguagem multimídia (GEAD1).

O uso das TIC's nas práticas educacionais, de acordo com a visão dos/as entrevistados/as, diversifica os recursos didáticos e potencializa a interatividade. Desse modo, os/as gestores/as destacam a importância das TIC's como mais um recurso para potencializar a interação nas atividades de ensino-aprendizagem na EAD, item também mencionado na discussão das teorias e princípios da EAD. Como modalidade educacional, a EAD caracteriza-se mais pela interatividade do que por outros fatores.

Olha, eu acho que pra educação a distância elas são fundamentais, sobretudo, a Internet. Por quê? Porque uma das características fundamentais da educação a distância é que a presencialidade, ela não é o ponto central. A não presencialidade física, mas a necessidade de uma interação permanente é o fundamento. Você só pode fazer educação a distância se não houver distância na relação. A interação [...] é o fundamento. E como é que você vai interagir com o seu estudante se você não tem os meios? [...] Quando nós não tínhamos Internet nós usávamos telefone, fax, mas ele não possibilita tantos meios como a Internet que você pode às vezes indicar um texto e colocá-lo, por um link pro aluno entrar. [...] Então, eu vejo as novas tecnologias como a possibilidade de auxiliar mesmo as universidades e as instituições formadoras na educação a distância no sentido de permitir que essa interação [...] seja realmente permanente, que seja o dispositivo central desse processo de relação (GEAD1).

²⁷ O material impresso é utilizado por outras IES com a mesma justificativa, como é o caso dos cursos na modalidade de EAD oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, instituição visitada em novembro de 2008, ou no Curso de Biologia do Consórcio Setentrional.

Isto não quer dizer que as TIC's tornaram-se a essência da EAD. Na verdade, assim como o material impresso, as TIC's servem mais como ferramentas de apoio às atividades de ensino-aprendizagem. “Eu acho que as tecnologias [...] não são a essência. A gente tem que pensar isso. Elas são apoio para que você possa ter esse processo de interação permanente [...]. Embora, tem que ter o aprendizado, porque o aluno tem muita resistência” (GEAD1). É certo que, para gestores/as que trabalham com a EAD, elas possibilitam formas de interação permanente entre professores, estudantes e tutores nos cursos. As noções de interatividade e diálogo são mencionadas pelas teorias de Peters (2004), Bååth (1983) e Holmberg (2001).

Portanto, as tecnologias são vistas como meio, ou seja, como facilitadores nas atividades de ensino-aprendizagem. Propõe-se que o estudante busque informações de forma autônoma. Neste sentido, a orientação dos tutores para tal fim seria uma maneira de romper com a postura passiva do estudante no processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias servem, sobretudo, para romper com práticas habituais, principalmente na cultura educacional brasileira, ao criarem condições para mudanças na postura do professor e do estudante. Entende-se a tecnologia como mais um acessório, enquanto o professor, apesar da mudança de postura, continua exercendo um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Olha, na verdade, as tecnologias são facilitadores. O que importa é a proposta pedagógica que está por trás. Então, a gente procura incentivar o máximo a participação do aluno, a autonomia dele. Quer dizer, que ele construa. [...] A gente busca [...] incentivar que o aluno [...] complemente a informação dele. Quer dizer, isso é o que nós queremos que o tutor transmita ao aluno. Sempre nesse aspecto, o aluno buscar. Porque o mais interessante é ele próprio construir. Nós queremos quebrar aquela prática do professor dar mastigado pro aluno. Tá tudo certinho, onde ele se limita a estudar o caderno que ele copiou da lousa do professor, que é aquilo que vai cair na prova. A gente tenta mudar, quebrar isso, esses ranços do ensino presencial e mudar a postura. Então, as tecnologias têm como facilitar isso. A própria Internet, o ambiente, facilita. O fórum, as ferramentas que estão lá colocadas facilitam esta prática. Então, a tecnologia entra como facilitador. Nós nunca estamos centrados na tecnologia. Ela entra como acessório. É sempre como eu tenho falado, não importa a tecnologia que eu esteja usando, o professor é sempre o elemento principal do processo (GEAD6).

Há uma visão positiva com relação ao uso de TIC's nas práticas educacionais. Apesar de potencializar a interatividade entre professor, tutor e aluno na EAD, não se

afirma que há mais interação nas práticas educacionais, pois tudo depende do modo como o curso é conduzido, além de fatores como a formação dos estudantes e a cultura educacional. É certo que, com o uso das TIC's, o modelo da EAD altera-se na medida em que problemas como o isolamento do aluno e a dificuldade de comunicação podem ser amenizados, dependendo do planejamento do curso e do acompanhamento dos estudantes.

Eu tenho uma visão muito positiva. Eu acho que a educação a distância propicia (a educação a distância atualmente) [...] mecanismos que até um tempo atrás não eram possíveis. Porque se a gente olhar o modelo de educação a distância de 10 anos atrás você tinha um modelo em que o aluno era só receptor. Ele recebia materiais em forma de textos, vídeos, assistia aulas pela televisão ou pelo rádio. [...] recebia, estudava e no final fazia uma prova. O contato que ele tinha com os professores era um contato muito pequeno. Era um contato muito esporádico, na maioria dos modelos de educação a distância. Então, havia a ideia do aluno muito isolado. Algumas instituições ainda usavam o modelo de pólos, mas mesmo assim os alunos ficavam muito sós (GEAD5).

Na EAD, há a possibilidade de reforçar a concepção do aluno como autor, ou seja, como aquele que constrói e reconstrói o conhecimento. O uso das novas TIC's na EAD permite que mais alunos participem das discussões. No fórum, por exemplo, é possível a participação de todos os alunos da turma em um debate. A participação de todos os alunos de uma turma é algo praticamente impensável em uma situação de aula presencial, dependendo do número de estudantes.

No fórum, todo mundo pode participar ao mesmo tempo. [...] O aluno, ao estar escrevendo, está produzindo algo. Então, ele se sente muito mais autor do que às vezes num curso presencial. É claro que isso só vai acontecer efetivamente se a proposta do curso favorecer a isso. Não vou dizer que isso é uma condição da educação a distância. Isso é algo que a educação a distância favorece (GEAD5).

A convergência de mídias, tornada possível pelo desenvolvimento das TIC's, potencializa a interatividade entre professores, tutores e estudantes nas práticas educacionais, apesar disso, “na prática ela nem sempre acontece por uma série de motivos” (GEAD5). Às vezes pela própria

prática de algumas instituições que têm um interesse talvez muito maior em lucrar [...], então, elas não vão investir em uma educação de alta qualidade, elas vão preferir muito mais o modelo massificado que permite

a ela atender um número muito grande de alunos a um custo menor (GEAD5).

Assim, o interesse em diminuir custos e obter lucros é visto como um dos motivos pelos quais as IES no setor privado preferem a EAD, na visão dos/as entrevistados/as. Com um número reduzido de professores, a diminuição de custos com a manutenção de salas de aula e a possibilidade de abranger um número maior de alunos, o uso de TIC's, tanto na EAD quanto na educação presencial, teria como consequência a preferência por modelos massificados de ensino. A partir daí, constrói-se uma concepção sobre as consequências do uso das TIC's na EAD, segundo a qual ela mercantiliza o ensino superior, com a oferta de serviços educacionais para um público mais amplo sem uma preocupação com a qualidade.

5.3.4 Práticas educacionais e materiais didáticos na EAD

Com relação às práticas educacionais, gestores/as que trabalham com a EAD ressaltam a importância da leitura, da pesquisa, do apoio aos estudantes através da tutoria nos cursos de EAD e de atividades em grupo para promover a interatividade. Não obstante, ressaltamos que, para a interação ocorrer, seria importante desenvolver uma proposta político-pedagógica que servisse para o direcionamento das práticas educacionais, além da estrutura de apoio aos estudantes. Dessa maneira, a proposta político-pedagógica do curso tem mais importância do que os materiais didáticos, cuja escolha depende do público-alvo. Se os estudantes não tiverem acesso à Internet em sua cidade, por exemplo, não adianta oferecer um curso baseado na *web*. A escolha ou a preferência (BOURDIEU, 1996) por um modelo baseia-se nos recursos que o público-alvo tem ao seu dispor.

Na análise dos discursos de gestores/as das IES pesquisadas, observou-se que a realização de encontros presenciais na EAD constitui-se como mais uma forma de promover a interação entre estudantes, professores e tutores. Com a inserção de novas TIC's nas práticas educacionais, essa interação conta com o apoio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

Quando nos referimos ao modelo de EAD é preciso estabelecer diferenciações em relação à visão sobre os materiais didáticos no tocante às IES pesquisadas. No CEAD da UnB e no Instituto UFC-Virtual, os/as gestores/as referiram-se às mudanças dos materiais didáticos, que têm a tendência de basear-se cada vez mais nas TIC's, enquanto os/as

gestores/as do NEAD da UFMT vêm estes recursos como outras formas de apoio aos estudantes, dando importância tanto para o material impresso quanto para as TIC's.

Para propiciar a interatividade é destacada a importância dos pólos de apoio, onde ocorrem os encontros presenciais.

A gente tem uma proposta pedagógica que [...] não está centrada só nos materiais. Ela está centrada no material de boa qualidade e na interação aluno-professor e entre alunos. Cada curso funciona num pólo. Os alunos têm os momentos presenciais nesses pólos. Em geral, eles têm dois encontros mensais [...] para cada disciplina. [...] Cada turma tem entre 25 a 30 alunos. E a ideia do pólo é que eles tenham uma estrutura para fazer outros encontros (GEAD5).

Além da interatividade, a construção do conhecimento por intermédio de pesquisas é um aspecto evidenciado pelos/as gestores/as entrevistados/as. Assim, a pesquisa aparece como o eixo que estrutura o currículo, entendida como o princípio que dinamiza a proposta curricular, fator que evidencia a ideia do aluno como autor e construtor do conhecimento.

Eu acho que uma coisa que é importante de todos os projetos da UFMT é que a investigação é um eixo estruturante do currículo. Então, há uma determinação curricular em que todos os semestres nós temos um tema ligado às áreas de conhecimento em que estão sendo desenvolvidos no semestre ou no ano, depende da configuração do currículo e esse tema, que é o tema da pesquisa, ele é desenvolvido com base em todas as áreas, em todas as disciplinas ali desenvolvidas, e como ela é o eixo estruturante, é ela que determina na realidade o princípio metodológico e que também é o que a gente chama de princípio dinamizador, é ele que dinamiza o currículo. Então, sempre no início do semestre nós fazemos um encontro presencial, colocamos o que vai acontecer durante aquele semestre se for semestral, ou no ano se for anual, trabalhamos a questão da pesquisa, como ela vai ser desenvolvida (GEAD1).

Nos cursos de longa duração, o processo de avaliação é realizado de forma presencial. A necessidade de avaliações presenciais dá-se, em parte, como forma de atestar a credibilidade da EAD, já que o risco de fraude seria suplantado com a presença do estudante. Um momento importante do processo de avaliação é a socialização dos resultados da pesquisa realizada durante o semestre. Em encontros presenciais, estudantes, tutores, professores e coordenadores do curso reúnem-se para a apresentação de trabalhos.

E o outro elemento da avaliação é quando ele realiza a pesquisa e ele socializa os resultados, entrega os relatórios dele que é o projeto, o anteprojeto, o relatório e mais a socialização, a apresentação, fazem parte

desse composto. Então, são três momentos aí precisos, [...] o do acompanhamento da participação dele no desenvolvimento no estudo, depois a parte mesmo de conteúdos conceituais em que ele tem uma capacidade de análise, de crítica e de relação. Que a gente trabalha muito com questões que puxem dele a capacidade não só de [...] pensar um problema a luz das teorias que não é fácil e depois essa parte da pesquisa (GEAD1).

Em alguns cursos, o processo de avaliação é mais flexível. É o caso do curso de graduação oferecido pela UFMT, no qual o estudante escolhe o melhor momento para a sua avaliação, ou seja, o momento em que se sentir mais bem preparado. A proposta de uma avaliação mais flexível tem como propósito respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno/a. Apesar da ênfase no respeito ao ritmo de cada estudante na EAD, este princípio não é seguido em todos os cursos nesta modalidade. Em alguns cursos, exige-se dos estudantes o cumprimento de tarefas e atividades em tempos pré-determinados. Seguindo as diretrizes para os cursos de graduação na modalidade de EAD, a avaliação é sempre realizada presencialmente.

E depois o aluno é avaliado nesse processo de estudo e é avaliado em termos dos conteúdos das áreas sempre presencialmente. Então, a cada 21 dias ele pode se colocar a disposição pra fazer a avaliação se ele se sentir capacitado praquilo. Se ele for pra avaliação e ele não conseguir termos básicos, a apreensão daqueles conteúdos, uma compreensão um pouco aprofundada daquilo que tá sendo discutido, ele é convidado a refazer o percurso [...] (GEAD1).

No que concerne aos materiais didáticos, entre os/as gestores/as entrevistados/as, alguns/mas consideraram que teriam ocorrido mudanças na produção destes para os cursos de EAD. O material impresso caracterizaria a primeira geração da EAD em cursos oferecidos por IES públicas no Brasil. O uso de TIC's nas práticas educacionais teria modificado a linguagem na EAD.

Eu vi algum material. Eu vi alguma apostila e tudo. O que é que aconteceu de lá pra cá? Uma apostila que eu vi foi do Direito Achado na Rua que é aqui do Departamento de Direito. Foi um dos primeiros projetos [...]. Como era esse curso do Direito Achado na Rua? O aluno recebia o material por correio, por escrito [...], ele não usava a web como meio de educação a distância. Quando eu olhei o material, o que que eu vi? Era uma apostila de um livro comum. [...] Você não tinha uma linguagem que você tem hoje da EAD [...] (GEAD3).

Anteriormente, a produção de material impresso era a tendência nos cursos de ensino por correspondência e nos primeiros cursos de EAD oferecidos por IES públicas no Brasil. Com o uso de TIC's, o processo de produção de materiais didáticos para cursos de EAD passou a necessitar da participação de uma equipe multidisciplinar. De acordo com os/as gestores/as entrevistados/as, “no centro de produção existem três equipes. Existe uma equipe de transição didática, uma equipe de design, que vai trabalhar a parte gráfica [...], existe uma equipe de produção” (GEAD5). Enquanto a equipe de transição didática revisa o texto produzido pelo professor, a equipe de produção responsabiliza-se pela transformação do material didático em linguagem digital (HTML, Java, Flash, PDF).

A tendência agora é mais *web* do que material impresso. E cada vez mais vão diversificando as mídias, o uso das mídias em EAD. Não só no CEAD, mas em EAD de modo geral. Acho que essa é que é a tendência natural da origem da educação a distância até hoje. É o uso da tecnologia cada vez mais crescente. E também dentro da universidade, não só no CEAD (GEAD4).

A diversificação de mídias nas práticas educacionais apresenta-se como uma tendência na EAD no limiar do século XXI. O ponto de vista segundo o qual as TIC's apresentam-se cada vez mais como a principal tendência da EAD aparece juntamente com uma visão acerca da diversificação dos recursos tecnológicos. A mudança que as TIC's proporcionaram na EAD estaria muito mais relacionada com a possibilidade de integração de diversas mídias, como materiais impressos, multimídias, Internet, entre outros.

5.3.5 Vantagens e desvantagens da EAD

Analisando os discursos dos/as gestores/as entrevistados/as, observa-se que são destacadas a flexibilidade e o incentivo à autonomia dos estudantes como principais vantagens da EAD em relação ao ensino presencial. Ao tornar os cursos de EAD mais flexíveis, o uso de TIC's na produção de materiais didáticos e nas práticas educacionais criou condições para a inserção de outros atores no ensino superior. Seria possível deslocar mais facilmente laboratórios de informática de um lugar para outro, dependendo das demandas educacionais existentes em cada região. Os cursos são mais flexíveis, pois, com o uso de tecnologias como a Internet, os estudantes têm a possibilidade de acessar os

conteúdos independentemente de horários pré-estabelecidos. A flexibilidade das atividades em vários setores sociais é resultante dos impactos da difusão das TIC's (DUPAS, 2001).

As noções de autonomia e independência dos estudantes são evidenciadas pelas teorias da EAD (WEDEMEYER, 1983) e aparecem com destaque nos discursos dos/as gestores/as entrevistados/as. Na EAD, o estudante necessitaria de mais autonomia, já que a redução, em alguns cursos, ou a inexistência, em outros, de encontros face a face em sala de aula com o professor, obriga-o a se organizar mais adequadamente e com mais responsabilidade para os estudos.

Juntamente com o princípio da autonomia, ressaltado, outrossim, pelas teorias da EAD (NEDER, 2005; PETERS, 2001), aparece de forma recorrente nos discursos dos/as gestores/as a visão do aluno como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. De acordo com os/as entrevistados/as, tais princípios fundamentam os projetos político-pedagógicos nos cursos de EAD, no entanto, isto não significa que a postura do estudante tenha se alterado, pois outros fatores e problemas vivenciados nas práticas educacionais podem dificultar a concretização dessa proposta.

Entre as vantagens da EAD, os/as gestores/as entrevistados/as mencionam a flexibilidade do tempo tanto para o aluno quanto para a instituição. Na EAD, se houver a necessidade, o aluno pode refazer itinerários.

Eu acho que, uma das vantagens que eu vejo é essa questão de você ter um tempo, que é o tempo do sujeito. Tá na mão dele. Tem um tempo que é da instituição, mas que não é mais um tempo tão duro, tão cronometrado de ter que fazer isso se não fizer tá reprovado. Pode fazer mais uma avaliação. Se reprovar, já tá fora do curso. Nós estamos dando pro aluno uma possibilidade dele não ser excluído pela instituição. Ele se exclui por ele mesmo [...] com o processo, ou ele se desencanta com o curso, que não é isso que ele queria, ou ele realmente percebe que não tem as condições de acompanhar o curso. Aí ele acaba saindo do curso. Mas a gente faz o máximo pra manter o aluno no curso a distância, abrindo todas as possibilidades, de refazer percursos, refazer trabalhos. Essa é uma das vantagens (GEAD2).

A flexibilidade não só do tempo, mas do espaço, é apontada como mais uma das vantagens da EAD em relação ao modelo da educação presencial. Independente do lugar onde o estudante encontre-se, ele pode realizar atividades de ensino-aprendizagem. Na EAD, o ritmo de aprendizagem de cada estudante seria mais respeitado. Desse modo, a EAD é considerada mais democrática do que a educação presencial.

Uma das realidades das tecnologias é possibilitar que as pessoas que não dispõem de um tempo, um horário, eles podem em qualquer região que ele esteja, independentemente daquele horário, poder tá realizando uma atividade. [...] Então, uma das vantagens é poder respeitar o ritmo de cada um, o ritmo de aprendizagem, o tempo, a disponibilidade de tempo das pessoas. Então, ela é mais democrática nesse sentido também e dá margem pras pessoas poderem se adequar a essa realidade (GEAD4).

Além da flexibilidade do tempo e do espaço, os/as gestores/as referem-se à autonomia do estudante como uma das principais vantagens da EAD. O estudante poderia adequar a sua realidade às exigências do curso, já que tempo e espaço são mais flexíveis. Para aqueles que tivessem a necessidade de trabalhar não seria mais preciso abandonar o curso.

[Há] O crescimento maior do aluno. E a outra é essa flexibilidade do tempo e espaço. Isso é muito importante. Porque você perde alunos aqui do presencial que começam a trabalhar. Não tem mais como freqüentar ou fica freqüentando pobremente. Uma vez na semana quando tem prova. [...] Quer dizer, fica levando o curso. Tem uma expressão que diz assim: ‘ele fica levando o curso nas coxas’. Só pra se manter vivo. Passa dez anos pra fazer um curso. [...] Enquanto com o curso a distância, isto poderia não acontecer. E ele poderia ainda continuar fazendo o trabalho dele, trabalhando e fazendo o curso. Se adaptaria melhor ao modo de vida dele. Quer dizer, isso é uma grande vantagem (GEAD6).

No que concerne às desvantagens da EAD em relação ao ensino presencial, evidenciou-se nos discursos o acesso mais imediato ao professor nas situações face a face disponíveis para os estudantes de cursos presenciais. Apesar das facilidades de comunicação propiciadas pelas TIC's, problemas como a instabilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem ou a demora na resposta por parte do tutor, do professor ou da coordenação, são citadas como desvantagens da EAD.

Desse modo, a redução ou a ausência do contato face a face entre professores e estudantes é vista como uma desvantagem da EAD em relação ao ensino presencial. “O contato presencial [...] favorece” quando o aluno quer tirar uma dúvida, fator que representa uma desvantagem em cursos na modalidade de EAD (GEAD5). É especificamente no contato face a face em sala de aula que os estudantes criam vínculos. A privação do convívio no ambiente universitário, proporcionado pelo dia a dia no cotidiano da sala de aula, é vista como uma das desvantagens da EAD.

A principal delas, que eu acho, é o convívio. O convívio dos alunos no presencial cria aquele ar universitário, aquele ambiente. Eu acho que isso é importante. O aluno a distância fica privado disso, porque ele tem menos isso. São nos encontros presenciais, então, é bem menor do que no dia a dia. Eu acho que isso aí é a principal desvantagem da educação a distância (GEAD6).

É no convívio em sala de aula que se constituiria o ambiente universitário, a experiência intransponível do contato face a face entre professores e estudantes. Palavras digitadas em um ambiente virtual de aprendizagem soariam de forma bem diferente de expressões e discussões entre pessoas presentes em um mesmo espaço físico. Daí a relevância da interação permanente na EAD. Vista como um princípio fundamental na EAD, a comunicação entre professores, tutores e estudantes, além da interligação da equipe que compõe o curso nessa modalidade educacional, dependem essencialmente da gestão do sistema.

Eu acho que a desvantagem, que pode ser desvantagem no sentido de que se você [...] não adotar mecanismos de interação contínua, permanente, na comunicação entre tutor [...], ou qualquer nome dessa figura que fala diretamente com o aluno, não for efetivo, você pode ter uma perda porque quando você não tem o olhar do outro. Por mais que se diga: 'ah! Eu ponho a foto lá'. Tem a foto, tudo, mas não tem a palavra do outro que vê o sentimento. [...] Às vezes, as palavras soam como se fosse algo meio frio e quando você tá pessoalmente, você pode transmitir. [...] Não só por isso, mas os cursos de maior duração, mesmo sendo de extensão, eles têm previstos encontros presenciais. [...] Então, acho que você tem várias coisas que podem falhar nesse processo. Por isso que a gestão em EAD é importantíssima. Porque se o autor não escreve bem o texto, o tutor já não consegue traduzir isso bem, o supervisor não entende, não consegue ter uma boa comunicação com o tutor, isso vai repercutir lá com o cursista que ele trabalha (GEAD4).

A ideia de flexibilidade do tempo e do espaço nos sistemas de EAD e a autonomia do estudante são ressaltadas pelos gestores/as entrevistados/as como uma das principais vantagens da EAD em relação ao modelo presencial. A privação do contato face a face ou a redução deste contato é mencionada como uma das desvantagens da EAD.

5.3.6 Problemas e dificuldades na EAD

Entre os problemas enfrentados por educadores em cursos na modalidade de EAD são mencionadas dificuldades como o isolamento do estudante e a evasão. Problemas

existentes na educação presencial como a precariedade do ensino no país, ou a cópia de textos, repetem-se em cursos na modalidade de EAD. A questão da precariedade do ensino foi mencionada principalmente por gestores/as no NEAD da UFMT e no Instituto UFC-Virtual. O problema da cópia literal de textos da Internet, por exemplo, vai de encontro à proposta de uma postura ativa do estudante, visto como aquele que precisa construir e reconstruir o conhecimento.

O uso da Internet como sistema de comunicação mundial e a sua utilização na prática educacional têm um caráter ambíguo.

A tentação da cópia no mundo da nova mídia é enorme, porque a profusão de informação atinge patamares de verdadeira inundação incontrolável. Por conta disso, muitos alunos que imaginam ‘pesquisar’ na Internet não vão além de acumular pedaços de textos ou imagens, tendo como trabalho apenas navegar para coletar dados, sem se preocupar em tornar-se sujeito de conhecimento reconstruído (DEMO, 2003, p. 79).

O problema da cópia literal de textos e conteúdos pesquisados por estudantes foi apontado por gestores/as que trabalham com a EAD. “Qual foi um dos problemas que a gente encontrou no primeiro semestre? O aluno pegava, pesquisava e botava literalmente o que ele encontrava lá. [o que que faz?] Mandava de volta [...]” (GEAD3).

Na EAD, a possibilidade de fraude em cursos totalmente *on-line* foi um dos problemas mencionados por gestores/as nas entrevistas. Já que não haveria a necessidade do contato presencial, uma pessoa poderia se passar por outra em um curso pela Internet. Como nos cursos de graduação e especialização existem encontros presenciais para a apresentação da turma e a realização de avaliações, a fraude seria mais difícil nesses casos.

A partir dos discursos de gestores/as que trabalham com EAD, os problemas da educação presencial repetem-se nos cursos de EAD, caso específico da evasão em cursos de licenciatura no campo das ciências exatas.

Algumas dificuldades são muito semelhantes ao que a gente encontra no presencial. A gente atua principalmente nos cursos de licenciatura. A UAB tem priorizado a oferta de vagas na licenciatura. E infelizmente o que a gente nota nos cursos de licenciatura, principalmente na área das ciências exatas, é que os professores dos cursos [...] tendem para querer dar para o licenciado a mesma formação que ele daria para o bacharelado [...]. Isso tem causado muitas dificuldades no presencial. Inclusive em cursos como matemática e física há uma grande evasão dos alunos no presencial. Infelizmente, isso também tem acontecido nos cursos a distância (GEAD5).

O isolamento dos alunos em cursos de EAD é visto como outro problema que frequentemente tem como consequência o aumento dos índices de evasão. A problemática da formação precária do ensino fundamental e médio foi mencionada de forma recorrente pelos gestores/as, fator que aparece como um obstáculo para a autonomia e a ênfase no papel ativo do aluno na reinterpretação dos conteúdos e na reconstrução do conhecimento.

A nossa formação de ensino fundamental e médio é muito precária. Você imagina nesses interiores da vida. Nós recebemos aluno analfabeto. Analfabeto no sentido assim, ele tem muita dificuldade pra ler um texto, ele tem muita dificuldade pra produzir um texto. Então, ele é um aluno, vamos dizer assim, ele é alfabetizado, mas ele não é letrado. E isso é um problema sério pros cursos (GEAD1).

Um dos principais problemas da EAD é a evasão, que tem sido analisada por especialistas na área, adquirindo relevância com a expansão da EAD no Brasil e no mundo. Pesquisas realizadas pelo Instituto Monitor e a Fundação Getúlio Vargas sobre a evasão escolar em cursos de EAD oferecidos por IES mostram que os índices de evasão escolar dependem da disponibilidade de tempo e dinheiro dos estudantes, dos recursos disponibilizados no curso para a tutoria, da eficácia do material didático, das reuniões presenciais e do contato entre estudantes, tutores, professores e a coordenação do curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

Em parte, a evasão em cursos na modalidade de EAD ocorre em consequência de fatores como o isolamento do estudante, a formação precária oferecida pelo ensino fundamental e médio, principalmente no interior do país, e a visão da EAD como uma modalidade mais fácil do que a educação presencial. Como a EAD exige mais autonomia, responsabilidade e independência, além da habilidade de escrita e interpretação para a construção e reconstrução do conhecimento, alguns estudantes têm dificuldade em acompanhar os cursos, resultando em índices de evasão.

5.4 A Perspectiva dos/as Professores/as que Trabalham com EAD

5.4.1 Visão sobre a EAD

Analisando os discursos de professores/as que trabalham atualmente com a EAD, verificamos que antes de trabalharem com ela eles tinham uma visão crítica e preconceituosa sobre esse modelo pedagógico. Essa visão passa a se modificar na medida em que os/as entrevistados/as relatam o momento em que passaram a conhecer e trabalhar com esta modalidade.

Segundo professores/as que trabalham com EAD, a visão “na década de 80, era uma visão extremamente preconceituosa. A visão hoje é absolutamente seduzida e sedutora [...]. E a minha visão é que é um instrumento, uma metodologia muito importante para democratizar o acesso [...] ao conhecimento” (PEAD9). Esse ponto de vista é recorrente entre os/as entrevistados/as. Ao referirem-se às experiências com EAD entre as décadas de 1960 e 1980, tanto professores/as quanto gestores/as que trabalham com a EAD falam sobre uma visão preconceituosa acerca dessa modalidade educacional, modificando os seus posicionamentos na medida em que a conheceram.

A visão preconceituosa pode ser correlacionada com a construção de uma concepção da EAD na sociedade brasileira, segundo a qual essa modalidade estaria voltada para grupos sociais economicamente menos favorecidos. Além disso, havia uma desconfiança em relação à qualidade dos cursos de EAD.

Na perspectiva dos/as professores/as entrevistados/as, a EAD proporciona o acesso ao conhecimento, com a flexibilidade do tempo e do espaço geográfico, a qualificação profissional da população, a formação continuada e o incentivo à autonomia dos estudantes, fatores mencionados também pelos/as gestores/as e correlacionados com o impacto da globalização, a difusão das TIC's e o princípio da democratização do conhecimento.

Outro fator mencionado por professores/as que trabalham com esta modalidade é a ampliação do acesso através da EAD, principalmente para pessoas que não tinham condições de frequentar um curso presencial. Questões como o crescimento da EAD com a inserção das TIC's, a distância geográfica, a educação corporativa, a relevância da aprendizagem e da autonomia dos estudantes são enfatizadas por professores/as que trabalham com EAD.

Eu acho que é uma opção que vai aumentar cada vez mais. A gente percebe isso, a presença, o crescimento da educação a distância,

facilitado, sem dúvida, pela questão das tecnologias. [...] Que tem as suas especificidades, atende a um público específico. Acho que tanto pela questão da distância geográfica como também muito importante a distância no tempo. Você poder fazer atividades assíncronas. A pessoa poder fazer quando ela tem disponibilidade. Isso é muito propício, por exemplo, para formação continuada [...]. E eu acho que se aprende muito bem. Não só eu acho como existem dados na literatura nesse sentido. O aluno tem que ser mais autônomo. Ele tem que ser mais pró-ativo e isso também favorece o desenvolvimento dele. Eu acho que a gente ainda está pra fazer estudos mais profundos de se todo mundo consegue se ajustar no que seja a educação a distância. Mas também acho que nem todo aluno se ajusta no presencial. [...] Aliás, muita coisa, muitas das críticas que às vezes se fazem à educação a distância, até com um pouco de preconceito, elas se aplicam também às situações presenciais (PEAD6).

A flexibilidade propiciada pela EAD é um dos fatores mencionados pelos/as entrevistados/as, que vêem nessa modalidade educacional uma alternativa para aqueles que não têm tempo para estudar num curso presencial.

Eu acho que é a alternativa pro futuro. Porque a pessoa vai tendo acesso ao conhecimento com uma economia de tempo. Porque ela pode se organizar. De local também, porque ela pode estar no local e fazer uma educação a distância, sendo que o pólo pode ficar a quilômetros. Ela tem a facilidade de ter acesso a informações que às vezes ela não teria no presencial porque diversifica muito. Cada disciplina é um tutor diferente (PEAD7).

Desse modo, a EAD é vista como uma alternativa não só para pessoas sem tempo disponível para frequentar um curso presencial, mas também para aquelas que residem em localidades distantes dos centros universitários.

Se a pessoa não tem muito tempo. Se ela mora num lugar que não tem uma faculdade [...]. Então, é uma possibilidade, é uma alternativa que as pessoas têm. Porque ela não tem acesso. Como ela vai ter acesso no interior do Amazonas? Ela mora a 700 km de Manaus. Não tem acesso a uma educação continuada [...]. Então, como os professores e outros profissionais, não só os professores, como é que eles vão ter essa possibilidade. Então, eu acho que é uma alternativa (PEAD7).

Diferentemente da educação presencial, na visão sobre a EAD entre professores/as que trabalham com essa modalidade educacional, observamos a ênfase no seu caráter multidisciplinar, em decorrência da necessidade do envolvimento de profissionais de várias áreas do conhecimento, como psicólogos, pedagogos, designers, profissionais da área de

computação, entre outros. Assim, “no presencial não tem tanta gente envolvida” enquanto para “fazer educação a distância é preciso ter uma equipe multidisciplinar” (PEAD7).

A EAD também disponibiliza informações mais refletidas, conforme citado a seguir: “Mas eu acredito muito na educação a distância. Acho que é uma forma de você disponibilizar, para um grupo de pessoas, o acesso à informação. Uma informação que é uma informação pensada, não é uma informação aleatória” (PEAD4).

Tanto a flexibilidade de tempo e espaço quanto a possibilidade de disponibilizar o acesso à informação são tomadas como justificativas para a escolha da EAD no ensino superior público brasileiro. Outra característica marcante da EAD é a necessidade de uma equipe multidisciplinar em todo o processo educacional, desde a produção do material didático até o acompanhamento dos estudantes e a avaliação.

5.4.2 Modos de justificação da ação

O princípio da democratização do conhecimento é tomado como referência tanto por gestores/as quanto por professores/as que trabalham com a EAD para justificar a escolha (BOURDIEU, 1996) em adotar essa modalidade.

A EAD teria o potencial de proporcionar o acesso ao ensino superior para pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar na universidade por vários motivos, como a localização das universidades nos grandes centros ou a necessidade de trabalhar. As justificativas apresentadas por professores/as para a escolha da EAD no ensino superior brasileiro baseiam-se na extensão territorial do país, na ampliação do acesso ao ensino superior, na necessidade de qualificação profissional e na proposta de democratização do conhecimento.

Eu acho que num país continental, deserto e desigual, eu não teria outro caminho se eu quero democratizar a educação [...]. Porque ela atende potencialmente. Agora, isso só não basta. Você tem que vir junto com todo esforço de política pública, esforço de gestores, esforço das instituições, esforço da sociedade civil. Assim como a educação é da sociedade e para a sociedade e por causa da sociedade, então, também a educação a distância se inclui nisso. Então, a gente precisa sim, ter a educação a distância de qualidade para poder atender a um país desigual, deserto e um país com necessidades múltiplas de educação continuada e de formação. Para atender projetos de educação continuada também (PEAD9).

Os princípios de democratização do conhecimento e ampliação do acesso ao ensino superior são mencionados por professores/as e gestores/as que trabalham com a EAD. Destacando o aspecto político da EAD,

Ela é condição [...], com tudo o que ela possibilita, é um grande lance para nós construirmos conjuntamente o conhecimento [...]. Ela tem o aspecto político, que é no sentido de dar [...] a grande maioria, condições que não teriam no mesmo tempo e em qualquer espaço. Se você pensar em termos de espacialidade, [...] nós teríamos condições de dar a essas pessoas, no mesmo tempo, uma capacitação, uma formação, que elas não teriam no ensino presencial e nem as instituições teriam como abarcar isso daí (PEAD1).

Juntamente com a proposta de ampliação de vagas no ensino superior, aparece com destaque nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as a necessidade de qualificação profissional da população. Assim, a escolha (BOURDIEU, 1996) dos/as professores/as entrevistados/as tem como modos de justificação os princípios da ordem cívica e da ordem industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991).

Eu acredito que não existe ninguém que trabalhe com a educação a distância sem enxergar ela como a possibilidade de acesso à educação para um maior número de pessoas. [...] É uma forma diferente de se dar acesso à educação, em todos os níveis, não só nível de graduação, mas de educação continuada. Hoje eu vejo como uma das saídas de peso pra conseguir colocar as pessoas no mercado de trabalho e também no mercado do conhecimento, na área dos conhecimentos, mais democrática possível. Então, eu vejo como [...] uma forma de acesso à informação, ao conhecimento ao maior número de pessoas de uma forma mais democrática [...] (PEAD2).

O uso do material impresso em regiões que não possuem infra-estrutura básica de luz elétrica e, por conseguinte, não teriam acesso se o curso fosse ministrado utilizando somente as TIC's, garantiria a essas pessoas o acesso ao ensino superior e, por conseguinte, ao conhecimento. Para essas pessoas, seria garantido o acesso ao conhecimento através do material impresso e o acompanhamento mediante um sistema de tutoria presencial.

A educação a distância também atinge aquelas pessoas que não têm qualquer tecnologia, que jamais vão poder ir para uma universidade porque não tem uma universidade no seu município. A universidade mais próxima, pelo menos pública, pode estar a mil quilômetros. [...] Então, o que acontece com essas pessoas? Elas podem não ter luz elétrica, mas a

garantia da educação pode ser dada a elas pelo material impresso, pela tutoria presencial no seu município que é o caso de Mato Grosso. Eu acredito que nisso nós somos bastante coerentes com o projeto de democratização do acesso. Porque se nós utilizássemos no Estado de Mato Grosso apenas as tecnologias de informação e comunicação atuais, das mais recentes, como o computador, por exemplo, o que aconteceria com essas pessoas? Elas seriam excluídas (PEAD3).

A necessidade de capacitação dos professores é citada como um dos princípios que justificam a escolha pela EAD no ensino superior. É o caso do Estado do Mato Grosso, onde a modalidade de EAD foi adotada para capacitar professores que já lecionavam na rede pública, residiam no interior do Estado, mas não tinham graduação e nem condições financeiras para frequentar um curso presencial em Cuiabá.

Aqui no Mato Grosso acredito que, na nossa implantação na época, era a única forma de capacitar professores que moravam em regiões extremamente esquecidas, de uma forma de qualidade, respeitando a realidade das pessoas, dos professores que estavam atuando em uma graduação. Era a única forma na época. Porque é praticamente inconcebível imaginar que os professores, saindo desses municípios, vindo pra Cuiabá sem uma infra-estrutura, sem condições financeiras. [...] E o que foi que nós fizemos? Nós fizemos exatamente o contrário, a universidade foi até eles. Foi suprir uma necessidade que estava gritando no Estado, no Brasil inteiro, mas no nosso Estado em especial (PEAD2).

Professores/as que trabalham com EAD referem-se às demandas do mundo globalizado e à necessidade de formação continuada dos educadores como justificativas para a escolha da EAD como modalidade educacional no ensino superior. O mundo globalizado e competitivo exige, além da qualificação profissional, a formação continuada da mão-de-obra. Com a flexibilidade dos cursos, professores que lecionam na rede pública têm a possibilidade de continuar exercendo suas atividades concomitantemente ao processo de formação.

No mundo de hoje, no mundo globalizado em que você está em formação constante, em atualização constante, você dá a pessoa extremamente ocupada [...] condições de também estudar. Dela poder não ter que se deslocar. Você imagina São Paulo, aquele trânsito, as grandes cidades mesmo, aquele trânsito interminável. A pessoa ter que sair do seu serviço às 18 horas, ela não vai chegar às 7 horas na sua universidade pra fazer um curso. Esse deslocamento, a questão do tempo [...]. E depois outra, estar dentro de uma sala de aula (PEAD3).

Em outro sentido, no Brasil, a adoção da EAD estaria relacionada com a “condição financeira”, já que o estudante que está “no interior, é pobre. Então, ele não tem condição de vir aqui na capital para fazer um curso de nível superior, mesmo que seja numa universidade pública” (PEAD10).

Entre os princípios que servem de referência para os/as professores/as que adotam a EAD como modalidade educacional destaca-se, além da proposta de democratização do acesso ao conhecimento, a necessidade de formação e capacitação profissional. Tais modos de justificação de escolhas e preferências (BOURDIEU, 1996) fundamentam-se nos princípios das ordens de grandeza do mundo cívico e industrial (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), como é o caso dos modos de justificação baseados na ideia de democratização do conhecimento, na formação para a cidadania e qualificação profissional.

5.4.3 O uso de TIC's na EAD

No que diz respeito ao uso de TIC's na EAD, os discursos de professores/as evidenciam algumas mudanças relacionadas a melhorias na comunicação entre estudantes, tutores e professores. A EAD apresentar-se-ia, na visão dos/as professores/as, não somente como uma forma de inclusão social, mas como uma proposta de inclusão digital, já que o uso de TIC's seria incentivado nas práticas educacionais. É recorrente o ponto de vista segundo o qual as TIC's não constituem a essência da EAD, sendo apontadas como meios para propiciar a interação e o diálogo. Um dos aspectos que merece destaque é a questão da incorporação das TIC's pela EAD.

Notadamente, a EAD baseia-se muito mais em tecnologias de comunicação, desde a sua origem, com o ensino por correspondência. Ao que parece, a incorporação das TIC's nas práticas educacionais da EAD é mais rápida do que na educação presencial. O próprio desenvolvimento histórico da EAD está relacionado com a criação e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação. Como os meios de comunicação de massa, as TIC's modificaram os recursos empregados nos cursos de EAD.

A inserção e o uso de TIC's na EAD facilitam as atividades de ensino-aprendizagem não somente para essa modalidade educacional, mas para a educação em

geral. Assim como o material impresso, as TIC's são consideradas como meios, ou seja, como mediadoras no processo de ensino aprendizagem.

Sem dúvida, as tecnologias vêm facilitar o que a gente sempre quis fazer. Então, quando se fala para a educação a distância, eu preferiria dizer para a educação. [...] E ela não é, como eu costumo dizer, recurso, um computador, um data-show, um CD, uma [...] página *on line*, mas, ela é [...] meio (PEAD1).

Apesar de não ser vista como a essência, segundo os/as entrevistados/as, a concepção da EAD está, no contexto atual, essencialmente interligada com as TIC's. Com o uso das TIC's seria possível alcançar um público maior. Como mostram professores/as entrevistados/as, “hoje não dá pra conceber a educação a distância sem as novas tecnologias. É impossível. Porque é uma forma de você chegar mais longe. Sempre mais longe e mais rápido” (PEAD2).

Na perspectiva de professores/as que trabalham com EAD, há a possibilidade de aplicação das TIC's tanto na EAD quanto na educação presencial. A importância de conhecer e usar as tecnologias para os estudantes em processo de formação é essencial. Todavia, as TIC's não têm sido incorporadas ainda nos cursos presenciais, fator que poderá trazer consequências na qualificação profissional, principalmente para os cursos de licenciatura, já que os professores formados não adquirirão noções básicas acerca das potencialidades do uso das TIC's em sala de aula.

Hoje em dia você tem tanta coisa disponibilizada que às vezes você nem precisa procurar. [...] Coisas que não foram feitas especificamente pro ensino, mas se você olha, eu vou dar um exemplo de outra área. Você olha o Google Earth. O que mais que um professor de geografia quer? [...] Isso, claro, ele se aplica tanto a cursos a distância como se aplica aos cursos presenciais também. Os cursos presenciais, sem dúvida alguma, eu acho que nesse sentido, [...] estão muito atrasados de ter uma incorporação da tecnologia e especificamente pensando na formação de professores [...], a gente vê que é uma coisa que vem sendo feita em cursos de extensão e que na própria universidade, os alunos que ainda estão em formação já deveriam [...] sair com isso, sair da licenciatura sabendo usar as tecnologias em sala de aula. E eu não vejo isso acontecer (PEAD6).

As TIC's e especificamente a Internet são vistas como essenciais nas práticas educacionais por professores/as que trabalham com EAD, não devendo ser desprezadas como recursos didáticos pela educação em geral. “A Internet é um milagre desse século. Embora ela tenha surgido no século passado, nos últimos anos que a coisa tem se tornado

ao alcance de todo mundo [...], ficando mais sofisticada, mais atraente. Então, isso não deve ser desprezado como instrumento para a educação” (PEAD10).

Com o uso das TIC’s, a EAD propicia também a inclusão digital.

A educação a distância, ela tá também possibilitando a inclusão digital das pessoas. Porque algumas pessoas que não têm o computador no início de um curso, elas começam a ficar interessadas, às vezes elas vão pra *Lan Houses*, vão pra casa de amigos, mas depois elas começam a ver que elas precisam comprar um computador e muita gente compra um computador depois que começa a fazer um curso a distância (PEAD7).

Apesar de não serem vistas como a essência da EAD, as novas TIC’s possibilitam maior rapidez na troca de informações e, por conseguinte, na comunicação entre professores, tutores e estudantes, permitindo a melhoria dos processos de interação nas práticas educacionais.

5.4.4. Práticas educacionais e concepção pedagógica na EAD

Com relação às práticas educacionais, professores/as que trabalham com EAD ressaltam a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem e do acompanhamento dos estudantes nas atividades do curso. As TIC’s e o material impresso são vistos como suportes que auxiliam a interação, dimensão também enfatizada pelas teorias da EAD e por gestores/as entrevistados/as. A interação é vista como um princípio fundamental que depende do apoio de um sistema de tutoria, do modo de organização do curso e do acompanhamento dos estudantes.

O tutor pode ser visto como um professor que acompanha os estudantes nas atividades pré-estabelecidas pelo planejamento prévio do curso. Um curso de EAD necessita de um planejamento apropriado para a produção e a revisão do material didático, a capacitação dos tutores, além da escolha dos recursos que serão empregados, a qual depende da realidade do público-alvo. A interação pode ser prejudicada se o curso for mal planejado ou o acompanhamento não for realizado de forma apropriada. Se o tutor não responder às dúvidas dos estudantes em um prazo máximo de 24 horas, a ideia de isolamento pode ocasionar a desmotivação para dar continuidade ao curso.

Professores/as vêm a prática na EAD “como um processo de interação [...]. O texto [...] é só um suporte [...] para fazermos a nossa interação” (PEAD1). Realizado

através de um sistema de tutoria, o acompanhamento dos estudantes permitiria a interatividade e a construção do conhecimento. Dessa forma, o professor-tutor exerce um papel importante nas práticas educacionais. Ele é mediador entre o conteúdo e o processo de construção do conhecimento. Para tanto, o tutor precisa manter um contato constante com os estudantes, seja por e-mail, telefone ou fax.

Todo curso a distância tem que ter um professor-tutor que é aquele que vai ser o mediador entre aquele conteúdo e a aprendizagem, a construção do conhecimento do aluno. Essa tutoria [...] acontece via e-mail. Em locais que disponibilizam o telefone, também usam o telefone [...]. O tutor deve entrar todos os dias na plataforma, pra ver se o aluno recebeu a atividade. O tutor não deve demorar mais do que 48 horas. Ele tem 24 horas pra responder esse aluno. Porque o aluno a distância, se ele não tiver rapidamente esse *feedback* do professor, ele desmotiva totalmente. [...]. Um professor-tutor [...] tem mais trabalho que um professor presencial. É muito mais trabalhoso do que você trabalhar no presencial. Ali, você tem que entrar todo dia. Você tem que responder aluno fórum por fórum (PEAD7).

O uso e a inserção das TIC's não diminuem, portanto, o trabalho do professor já que o tutor na EAD tem que acompanhar constantemente os alunos. Ademais, o professor precisa produzir o conteúdo que será disponibilizado para os estudantes.

No caso específico do Brasil, a adequação do material didático ao público-alvo dos cursos ofertados na modalidade de EAD foi um aspecto destacado por professores/as que trabalham nessa área. Para a inclusão de pessoas que não têm acesso às tecnologias, utiliza-se como apoio o material impresso.

A Licenciatura em Biologia ela tá principalmente apoiada no material impresso. Até porque, dependendo da cidade de oferta, os alunos não têm muito acesso à Internet. Mas a gente também tá fazendo interação *on line* onde isso é possível. Eu particularmente gosto muito — na disciplina que eu dou aqui na UnB, por exemplo, que é inteirinha pela Internet — de fazer a coisa de modo muito interativo. Trabalho com aprendizagem colaborativa e acho que isso é muito rico. Pena que a gente não esteja podendo ainda na Licenciatura em Biologia aplicar esse tipo de estratégia (PEAD6)

No tocante às práticas educacionais, os/as professores/as entrevistados/as ressaltaram a importância da pesquisa para a construção do conhecimento. As práticas educacionais têm a pesquisa como um princípio norteador. Esse princípio fornece subsídios para o estudante compreender a realidade na qual está inserido.

Eu acho que o que me encantou quando eu entrei e me envolvi com a educação a distância foi justamente o princípio da prática educacional [...], que foi a pesquisa que no presencial eu não percebia isso. A gente não conseguia fazer essa relação entre o ensino e a pesquisa na sala de aula. E na modalidade a distância isso se efetivou de uma forma brilhante. Como é que isso é garantido? Isso é garantido no interior do projeto [...]. E aí o que é que nós desencadeamos nesse processo educativo deles de formação? Que ao longo de todo o curso, desde o início, as áreas articuladas no interior da proposta pensem no exercício da pesquisa [...] e nós temos os momentos de socialização. Então, nós garantimos isso [...]. Nós garantimos esse processo. E aí o que é que isso permite ao aluno? Um desvelamento da realidade dele (PEAD4).

Com a EAD, haveria a possibilidade de superar o paradigma segundo o qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que transmite o conteúdo para o aluno, que o reproduz do modo como o professor, como detentor do saber, quer. “Eu acho que em termos de prática educativa é a superação daquele modelo que o professor repassa e o aluno devolve da forma como achar que tem que ser ou da forma como o professor quer” (PEAD4). Assim, observam-se controvérsias em torno da concepção pedagógica da educação presencial — supostamente centrada na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento — e a EAD, que se fundamenta na visão do aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

Para o direcionamento das práticas educacionais, os/as professores/as entrevistados/as referem-se a uma concepção pedagógica construtivista, segundo a qual o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

No nosso caso, do curso que nós implantamos, tem muito de construtivista. Nós trabalhamos sempre dentro dessa perspectiva. Mas, na realidade o que a gente sente é uma resistência muito grande. Porque [...] as pessoas estão sempre negando essas concepções e voltando pro tradicional. Mas hoje eu acredito que não tem como negar essa concepção de educação porque o mundo exige isso (PEAD2).

Destacada por professores/as entrevistados/as, a concepção da auto-aprendizagem é conceituada como um princípio fundamental nas teorias da EAD (LAGARTO, 2002). Mencionada de forma recorrente pelos/as entrevistados/as, a aprendizagem colaborativa desenvolve a capacidade de autonomia do estudante, principalmente nos casos em que é possível utilizar a Internet. A ênfase na autonomia favoreceria uma concepção pedagógica centrada no processo de aprendizagem.

Eu acho que aí, se você tem a possibilidade de usar a Internet, eu gosto muito da aprendizagem colaborativa, que é, quer dizer, com muita interação entre os alunos. De qualquer forma, eu acho sempre que essa postura pedagógica deve ser muito centrada no aluno e a educação a distância de certa forma favorece isso porque cada um faz o seu curso. Mesmo que você tenha uma coisa interativa entre os alunos, mas vai depender muito dele. A quantidade de horas que ele dedica praquilo, qual o caminho que ele faz, qual o percurso. [...] Então, o aluno é muito autônomo, o aluno a distância, e isso favorece que se use uma pedagogia realmente centrada na aprendizagem, realmente centrada no aluno (PEAD6).

Enquanto se vê a importância da interatividade e do acompanhamento dos estudantes nas práticas educacionais, a concepção pedagógica da EAD está centrada no papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento. Uma concepção construtivista, baseada no modelo teórico de Piaget, Vigotski e Paulo Freire, autores citados de forma recorrente por professores/as e destacados pelas teorias da EAD (ANDRADE; VICARI, 2003), é tomada como referência para o direcionamento das práticas educacionais.

O paradigma da EAD no ensino superior no Brasil, fundamentado nas noções de autonomia e independência do aluno, depara-se com uma cultura de ensino na qual o estudante, de acordo com o ponto de vista dos/as professores/as entrevistados/as, seria dependente e possuiria, geralmente, um papel passivo como receptor do conhecimento transmitido em sala de aula pelo professor. Apesar da ênfase na proposta de uma concepção pedagógica construtivista, os/as professores/as não sustentaram que ocorreram mudanças na postura do estudante nos cursos na modalidade de EAD. Tal postura é buscada, mas os/as professores/as relataram que encontram dificuldades e resistências, como o *habitus* e o *modus operandi* (BOURDIEU, 2002) incorporado pelos estudantes, no qual prevalece uma cultura de ensino caracterizada pela passividade.

5.4.5 Vantagens e desvantagens da EAD

No que se refere às vantagens da EAD, reaparece nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as o princípio da democratização do conhecimento. A justificativa para a escolha da EAD no ensino superior baseia-se em algumas vantagens que ela oferece, como a possibilidade de abranger um número maior de estudantes, ou pessoas que não tiveram oportunidades de cursar o ensino superior, além da

descentralização das atividades de ensino-aprendizagem. Entre os aspectos mencionados como vantagens, a descentralização e a interiorização da universidade merecem destaque. Com a inserção das TIC's, pessoas que residem em cidades situadas em regiões distantes da universidade, em que anteriormente o acesso a um curso superior era impensável, têm a oportunidade de fazer um curso superior, na medida em que as condições sócio-institucionais e tecnológicas flexibilizam as práticas educacionais e o uso de TIC's na EAD descentraliza as atividades de gestão e ensino.

Uma das vantagens da EAD está relacionada com a função social, na visão de professores/as entrevistados/as, já que essa modalidade permite o alcance de um público maior, fazendo com que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento. A EAD é uma “maneira de abranger várias pessoas” (PEAD2). Além disso, a EAD contribui com a descentralização da universidade, que passa a oferecer cursos em regiões situadas em localidades distantes dos centros universitários. Segundo a visão dos entrevistados, além de propiciar mais acesso, a EAD estimula a autonomia e a independência do estudante, aspecto recorrente nos discursos dos/as professores/as que trabalham com essa modalidade educacional.

O que eu coloquei: a questão do acesso. Quer dizer, você pode ter um público-alvo maior. Eu acho também que ela tem uma função social aí, principalmente no nosso país. Isso da gente tá descentralizando a universidade, chegando a recantos aonde até agora a universidade pública não chegou e, às vezes, até nenhuma universidade chegou. Então, isso tem também uma dimensão social importante a meu ver. E a gente tem essa questão da formação continuada de professores. Fica mais fácil a formação continuada e se promover a autonomia do aluno. Eu acho que os principais vão por aí (PEAD6).

No que concerne ao processo de interação, professores/as que trabalham com EAD notaram que ele é “muito mais rico do que na presencial” (PEAD1). Ademais, enfatiza-se na EAD a possibilidade do registro de ideias e a flexibilidade do tempo e do espaço.

Eu penso que na educação a distância o que você faz fica registrado. Na educação presencial muita coisa rica se dispersa porque não há um registro. Não existe aula sendo filmada. [...]. Então, há um silêncio no ensino presencial que talvez não tenha sido observado como deveria ser. [...] É difícil você conseguir conciliar ouvir todo mundo, falar todo mundo. E depois esse ouvir e falar onde fica registrado tudo que foi dito? [...] Todo aquele conhecimento, aquelas ideias? Num sistema de educação a distância há essa possibilidade. Mediada por tecnologias que dêem conta desse registro você consegue, por exemplo, a questão do fórum. Se um aluno perdeu uma aula de um professor, ele vai para sala de

aula sem referência do que aconteceu anteriormente. Diferente de uma pessoa que vai para um novo bate-papo ou acompanha a conversa do fórum, que ela pode ir lá no histórico, ler o que foi dito e se atualiza e vai ali sabendo o que já aconteceu [...]. Essa é uma questão, a questão do tempo e do espaço. Um tempo otimizado, um espaço flexibilizado, a qualquer hora, em qualquer lugar, em qualquer tempo. [...] Acho que isso é garantia de direito de acesso mesmo (PEAD3).

Entre as desvantagens da EAD, aparece com destaque a referência ao contato face a face entre professor e aluno, o qual é reduzido, ou até inexistente, em alguns cursos. A principal vantagem da educação presencial em relação à EAD seria a possibilidade de atendimento imediato, proporcionado pela presença física de professores e alunos na situação da sala de aula.

Como a EAD baseia-se essencialmente no apoio de recursos tecnológicos, são apontadas desvantagens para a realização de cursos nessa modalidade em regiões com condições precárias ou insuficientes de infra-estrutura tecnológica.

Quando se referiram às desvantagens da EAD em relação à educação presencial, um aspecto recorrente entre os discursos dos/as professores/as que trabalham com EAD foi o fato de os cursos presenciais permitirem práticas que só são possíveis através do contato face a face entre professores e estudantes.

Eu acho que há coisas que você consegue fazer melhor presencialmente, um pouco do que eu comentei do olho no olho. Coisas que envolvem práticas. Há coisas que dificilmente você vai fazer. Mas também muitos cursos a distância não são 100% a distância [...]. E eu acho também na educação presencial que você pode favorecer alguns tipos de trabalho estilo oficina que você não tem a possibilidade de fazer isso a distância. Mas eu acho que tanto uma situação quanto a outra são propiciadoras de aprendizagem. Eu acho que depende também um pouco de estilo (PEAD6).

Outra desvantagem da EAD, em relação ao modelo presencial, mencionada por professores/as entrevistados/as diz respeito à questão da fraude. Cursos de curta duração ofereceriam maior risco de fraude por parte de pessoas interessadas simplesmente em acumular certificados.

Se você se deparar com uma pessoa, com um indivíduo que não seja honesto, é uma forma muito fácil de fraudar e de obter certificados sem o devido merecimento. Porque facilmente outra pessoa pode fazer por você atividades, você envia e você recebe uma certificação, dependendo do nível. Óbvio que jamais isso aconteceria numa graduação que você o tempo todo é acertado presencialmente, mas nos cursos de educação continuada, curso de pequena duração, facilmente isso pode acontecer. O

controle, nesse formato, não nos cursos de longa duração, é humanamente impossível. Ele pode fraudar um trabalho ou dois, mas ele não frauda a avaliação presencial, a tutoria e tal. E uma outra coisa que eu acredito é que se você não tiver acesso a um bom sistema, uma boa rede, você também tá excluído, você tá fora. [...] Então, às vezes, quando você direciona o curso só pra tecnologia [...] você limita as chances dele dar certo (PEAD2).

Problemas de infra-estrutura tecnológica, como a falta de acesso a um sistema de rede ou mesmo a falta de acesso a computadores, são citados como desvantagens da EAD. A falta de acesso a um sistema de redes e a computadores excluiria um grupo de pessoas de cursos na modalidade de EAD que utilizam apenas as TIC's como suportes para a realização das atividades de ensino-aprendizagem.

Entre as vantagens da EAD, professores/as referem-se à ampliação do acesso ao ensino superior, estímulo da autonomia do estudante, descentralização e interiorização da universidade pública no Brasil. No que tange às desvantagens, há referências a práticas que só seriam possíveis no contato face a face entre professor e aluno, além da questão da possibilidade de fraude em cursos de curta duração e a falta de infra-estrutura tecnológica ou de acesso às tecnologias.

5.4.6 Problemas e dificuldades na EAD

Entre os principais problemas enfrentados em cursos de EAD, os/as professores/as referem-se à evasão em decorrência das especificidades dessa modalidade, como a necessidade de mais autonomia dos estudantes. Outro fator que pode ocasionar a evasão é o problema da formação precária dos estudantes em regiões do interior do país, dificultando o acompanhamento das atividades nos cursos. Tais problemas observam-se em programas oferecidos pela SEED, como é o caso do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, que atende a professores da rede pública de ensino. Com a proposta de oferecer formação continuada a professores que lecionam em municípios do interior do país, o programa tem índices elevados de evasão, pois alguns estudantes desconhecem totalmente o próprio manuseio das TIC's.

Por exigir mais responsabilidade e auto-aprendizagem dos estudantes, o paradigma da EAD depara-se com uma cultura educacional incorporada, um *modus operandi* (BOURDIEU, 2002), ou seja, um *habitus* que não incentiva a autonomia. Na perspectiva

de professores/as que trabalham com EAD, as exigências e a responsabilidade pela formação são citadas como fatores que podem aumentar os índices de evasão.

Se em educação a distância significar deslocar para o aluno toda a responsabilidade do seu estudo, do seu ensino, da sua formação, o que pode acontecer com ele? Se tornar desmotivado [...] e isso aumenta o número de evasão. O aluno desmotivado, o aluno faz uma pergunta, não recebe uma resposta imediatamente, ele tem uma dúvida, essa dúvida não é sanada imediatamente. É uma educação muito mais na distância, distante do que a distância (PEAD3).

O problema da qualidade do ensino no interior do país apareceu de maneira recorrente nos discursos dos/as professores/as. Como os cursos na modalidade de EAD têm, geralmente, como público-alvo pessoas que residem em cidades do interior, evidenciam-se problemas concernentes à qualidade do ensino e de infra-estrutura tecnológica, pois alguns pólos não possuem instalações apropriadas para a oferta de cursos que utilizam laboratórios de informática e a Internet como recursos de apoio para mediação da comunicação entre professores, tutores e estudantes, dificultando a interatividade, princípio fundamental dessa modalidade, de acordo com as teorias da EAD (KEEGAN, 1996). Entre os problemas, professores/as destacam:

Primeiro o problema de qualidade do aluno. O aluno do interior, em geral, [...] tem uma qualidade pior do que o aluno daqui. A outra é a própria estrutura dos cursos, que ela tenta copiar a estrutura daqui para uma clientela que não tem condição de absorver essa estrutura educacional. Aí depois tem a própria estrutura física. Têm muitos lugares que a coisa está precária. [...] Aqui nós temos vários pólos que não têm Internet. Os caras estudam em *Lan House* (PEAD10).

Além da dificuldade do aluno em acompanhar o curso, devido à qualidade do ensino nas cidades do interior das regiões Nordeste e Centro-Oeste do país escolhidas para a coleta de dados, a falta de professores qualificados para o acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem foram citadas por professores/as no NEAD da UFMT e no Instituto UFC-Virtual.

Existem problemas da base de ensino, existe o problema estrutural da localidade, existe o problema financeiro [...]. A modalidade de ensino é um desafio. Esse desafio, ele fica mais fácil de ser vencido se a pessoa está mais qualificada [...]. Praticamente a gente mantém esse curso aqui com professores substitutos que trabalham muito, ganham muito pouco e que não têm a qualificação do pessoal que a gente julga mais experiente. Por isso, se torna mais difícil (PEAD10).

Levando em consideração essas dificuldades, os/as professores/as apontaram a precariedade do ensino público no país como um problema que repercute na evasão em cursos de EAD no ensino superior brasileiro. A qualidade do ensino público no Brasil não proporciona, por enquanto, uma formação adequada para os estudantes acompanharem cursos que exigem mais leitura e escrita, problema agravado pela própria formação de professores que lecionam na rede pública de ensino.

Se ele é precário na capital, no interior é mais precário ainda. Então, é uma questão de dar oportunidade. [...] Mesmo em péssimas condições que o pessoal estuda no interior, com a escola pública de nível baixo porque os professores não são qualificados, eles ganham mal, às vezes tem um cara que sai [...] (PEAD10).

Os programas de formação continuada de professores na modalidade de EAD têm a finalidade de amenizar o problema da qualificação profissional na rede pública de ensino do interior do país. O fenômeno da evasão dá-se, em parte, devido à precariedade do ensino público nos níveis fundamental e médio. As dificuldades para a expansão da EAD ocorrem pelas condições insuficientes de infra-estrutura tecnológica nas cidades do interior do país. Por outro lado, a construção de uma visão da EAD como um modelo educacional supostamente mais fácil do que a educação presencial aparece como um dos fatores ligados à evasão. O estudante acha que o curso na modalidade de EAD é mais fácil, mas quando se depara com a prática tem dificuldades de acompanhá-lo devido às exigências de atividades, leitura, interpretação e escrita.

Com a adoção da EAD como modalidade educacional, mais pessoas teriam oportunidades de acessar o ensino superior. Mesmo com condições precárias de infraestrutura e com a qualidade da escola pública no Brasil, há aqueles que se destacam nos cursos de EAD e não teriam a possibilidade de frequentar uma graduação ou pós-graduação na modalidade presencial.

5.5 A Perspectiva dos/as Professores/as que não Trabalham com EAD

5.5.1 Visão sobre a EAD

Entre os/as professores/as que não trabalham com a EAD, mas que são de áreas que oferecem cursos nessa modalidade educacional, não foram evidenciadas tantas resistências

à EAD, apesar de alguns/mas entrevistados/as mostrarem-se críticos a essa modalidade educacional. Porém, observou-se que a EAD é vista com certa cautela por ser uma novidade, pelo menos para os/as educadores/as do ensino superior brasileiro que participaram das entrevistas.

Professores/as que não trabalham com a EAD mostraram uma preocupação que perpassa exatamente pela questão dos princípios que norteiam as práticas educacionais, como a necessidade de autonomia e independência dos estudantes, destacada por gestores/as e professores/as que fizeram parte da pesquisa de campo e pelas teorias da EAD.

Para os/as professores/as entrevistados/as, a EAD é uma modalidade educacional apropriada para a realidade brasileira.

Acho que é fantástico, que acaba sendo um caminho para o futuro em várias situações tanto em termos de formação de alunos como de formação profissional e de aprendizagem contínua [...]. Acho que é muito adequado para uma realidade que a gente tem no Brasil, onde se tem uma quantidade enorme de pessoas que precisam estar sendo preparadas, capacitadas, desenvolvidas e que seria uma forma mais fácil de estar alcançando essas pessoas com mais recursos (PNEAD5).

No entanto, é preciso observar a especificidade e os problemas relacionados com essa prática educacional, pois, de acordo com o ponto de vista de professores/as que não trabalham com a EAD, “há várias limitações, várias questões a serem estudadas e aprofundadas pra trabalhar melhor. Ela [a EAD] acaba exigindo em inúmeras situações um perfil, acho que tanto do professor quanto do aluno, que acaba sendo diferente” (PNEAD5).

A EAD exige um papel mais ativo por parte do estudante. De acordo com professores/as que não trabalham com a EAD,

[...] essa questão ativa do estudante, ela é efetivamente necessária porque se ele ficar passivo [...], se ele não pegar e não desenvolver as atividades, não funciona. E aí a questão da evasão [...]. Então, acho que tem ainda questões que precisam ser pesquisadas, trabalhadas pra poder funcionar melhor (PNEAD5).

O fenômeno da evasão na EAD tem, entre outros fatores, no que concerne à exigência de um perfil mais ativo por parte do estudante, uma das causas relacionadas com

as desistências nos cursos. Para a melhoria das práticas na EAD é importante compreender de modo mais aprofundado as causas da evasão.

É recorrente a menção sobre a ideia de que fazer um curso na modalidade de EAD é mais fácil do que fazer um curso presencial. Entretanto, na visão dos/as entrevistados/as, os cursos de EAD exigem, às vezes, mais dos estudantes do que os cursos presenciais, incluindo principalmente leitura, pesquisa e escrita. Fator que pode levar os estudantes a se depararem com dificuldades para acompanhar os cursos.

A maioria dos/as professores/as entrevistados/as que não trabalham com EAD, apesar de já terem ouvido falar, não tiveram experiência com essa modalidade. Na opinião dos/as entrevistados/as, a EAD pode dar bons resultados, mas isto depende, sobretudo, do modo como é usada.

Sinto que é uma falha minha. É um déficit que eu tenho. Não conheço e gostaria de conhecer. Imagino que deve ser como o uso de Internet, que a Internet é assim excelente, dependendo de como ela é usada. Então, na minha fantasia, imagino que pode ser isso. É boa, deve ser muito boa, mas depende de como pode ser usada (PNEAD4).

Entre os/as entrevistados/as, há aqueles que discordam da simples reprodução de materiais didáticos filmados com professores especialistas. Seria preciso discutir o material repassado para os estudantes e acompanhar as atividades de ensino-aprendizagem no local onde residem os alunos do curso.

Só passar isso filmado ou gravado, acho que não é suficiente. Se a gente quer fazer um bom trabalho, isso passado em locais distantes tem que ser acompanhado, no mínimo, por alguém que esteja coordenando. E que isso que é repassado, repassado porque foi gravado, filmado, tem que ser discutido, conversado e trabalhado. Porque, acho que senão seria como um livro que a pessoa simplesmente lê e reproduz. Então, simplesmente passar, qual seria a ideia de passar? [...] Se só é passado, repassado, o recado que passa para essas pessoas, to imaginando que é: ‘olhe, isso é o bom. Isso é a verdade, isso é bom. Pronto, engulam, digerem e reproduz’. E eu acho isso perigoso, não gosto, não aceito que seja passado como a verdade, o bom. Acho que tem que tá alguém naquele outro lugar, a distância, aonde a partir daquilo que se passa depois abre uma discussão, conversa, discute, com outra bibliografia, outra pesquisa, etc. (PNEAD4).

De acordo com a visão dos/as professores/as entrevistados/as, a EAD é adequada para a realidade brasileira, por outro lado, há a necessidade de mais estudos sobre essa modalidade educacional, tendo em vista que ela exige um perfil mais ativo do estudante. Novamente, autonomia e independência, concepções evidenciadas pelas teorias (PETERS,

2004; KEEGAN, 1996) como princípios fundamentais para a EAD, reapareceram nos discursos desses professores/as.

No ensino superior público brasileiro, segundo o ponto de vista dos/as professores/as, a EAD poderia trazer bons resultados, dependendo do modo como é usada, sendo apropriada para suprir demandas da sociedade brasileira no campo da educação. A reprodução de materiais gravados ou filmados, sem uma discussão sobre os conteúdos, dificulta a proposta de auto-aprendizagem baseada na interatividade e na autonomia, ao passo que se o modelo de EAD instigar debates e pesquisas poderá contribuir significativamente com a formação dos estudantes.

5.5.2 Vantagens e desvantagens da educação presencial em relação à EAD

Uma das vantagens da educação presencial em relação à EAD, apontadas por professores/as que não trabalham com EAD, é o seu menor custo. Para criar um curso de qualidade, produzir materiais didáticos impressos ou em linguagem digital, acompanhar os estudantes em pólos de apoio presencial, com laboratórios de informática, acesso à Internet, contando ainda com o acompanhamento administrativo, técnico e pedagógico de uma equipe multidisciplinar, é preciso dispor de mais recursos financeiros do que para oferecer cursos presenciais. “O presencial com relação a distância, por um lado, ela acaba exigindo menos recursos do que a educação a distância. Então, acho que essa talvez seja uma vantagem” (PNEAD5).

Além do mais, as entrevistas tornaram evidente que professores/as que não trabalham com a EAD de áreas em que há a oferta de cursos na universidade, mas que possuem algum conhecimento sobre a modalidade, referiram-se à interatividade e às dificuldades relacionadas com o *modus operandi* (BOURDIEU, 2002) dos estudantes, que refletem uma cultura de ensino baseada num modelo de dependência, enquanto a EAD exige um perfil mais autônomo por parte do aluno.

No que tange à questão da interação, na análise dos discursos de professores/as que não trabalham com a EAD sobressaem-se controvérsias em torno dessa temática.

A interação, mas depende muito na educação a distância como é que acaba sendo trabalhada a questão de vínculos, tudo o mais. O pessoal fala: ‘ah! Fica muito impessoal’. Dependendo de como é feita a dinâmica num curso a distância, às vezes até o vínculo das pessoas acaba ficando muito mais forte, mais efetivamente acontecendo, [...] ou tem interação, ou

então o vínculo não acontece. No presencial, você pode tá pensando: ‘ah! Tá lá presente, então tá acontecendo interação, os vínculos estão se fortalecendo’. Não. E lá no a distância se você efetivamente pegar e colocar a dinâmica, ir no fórum que discuta questões, ou desafios, alguma coisa pra serem feitas em conjunto, isso acaba acontecendo efetivamente, os vínculos ocorrem ou não. Agora, voltando a tua pergunta, [...] tem a questão dos recursos que eu te falei, tem a questão que ainda algumas pessoas não estão preparadas ou não têm o perfil pro ensino a distância, ainda precisam ter uma forma de interação diferenciada (PNEAD5).

Notadamente, a vantagem do modelo de sala de aula, com o contato presencial face a face, reapareceu nos discursos dos/as professores/as que não trabalham com a EAD. Ora, mesmo o uso de tecnologias que permitem a realização de atividades síncronas não substituiria o contato presencial face a face na sala de aula.

Às vezes eu acho importante como eu e você aqui. Tem uma diferença. Porque, eu acho que cria um vínculo maior entre o aluno e o professor. Você me conhecer a quilômetros de distância por e-mail é diferente de me conhecer aqui. Sempre tem alguma coisa diferente [...]. Eu acho que a presencial ainda é muito importante. Eu acho que a distância pode ser como alternativa, segundo plano, em relação à presencial. Se não é possível ter uma presencial, vamos partir pra distância pra pelo menos difundir informações. Mas eu acho a presencial muito importante porque a presença do aluno com o professor, o professor passa mais informações. Porque à distância você se limita um pouco, você fica preso a uma máquina e aqui não (PNEAD3).

Uma das principais desvantagens da EAD em relação ao modelo presencial seria, portanto, o contato face a face, a presença física do professor e do aluno em sala de aula. O contato e a interação através de meios tecnológicos teriam, por enquanto, limitações ainda intransponíveis. Por isso, a EAD é vista como uma alternativa para os casos em que não é possível adotar o modelo presencial.

5.6 Resistências e Controvérsias em torno da EAD

Como a temática das resistências e das controvérsias em torno da EAD apareceu nos discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD e professores/as que não trabalham com essa modalidade educacional, optamos por apresentá-la em um tópico específico.

Desde o surgimento do ensino por correspondência, a EAD é vista com restrições por parte dos educadores no Brasil. Além da visão da EAD como uma modalidade

educacional de segunda categoria, formou-se uma visão entre educadores segundo a qual esse modelo pedagógico não proporcionaria a aprendizagem.

A partir da análise dos discursos de gestores/as envolvidos com a EAD no ensino superior público brasileiro, observou-se que existem resistências à EAD mesmo com a inserção e o uso de TIC's nas práticas educacionais. Neste sentido, a perspectiva dos educadores sobre a EAD não teria se modificado, mesmo com o uso de TIC's nas práticas educacionais. As resistências à EAD no ensino superior brasileiro dão-se principalmente devido à concepção que foi construída acerca dessa modalidade educacional, levando-se em consideração, primeiramente, que os cursos eram ofertados para grupos sociais menos favorecidos na sociedade.

Resistências ao modelo da EAD no ensino superior brasileiro geram controvérsias entre os educadores. Mesmo com o uso de TIC's e a disponibilidade de recursos que facilitam a comunicação, há restrições por parte dos educadores ao modelo da EAD, devido à ruptura com a cultura de ensino essencialmente baseada na presença física de estudantes e professores na sala de aula. Parece, portanto, inimaginável que o estudante possa aprender ou construir sozinho o conhecimento se não houver a presença da figura do professor em uma sala de aula.

Além de resistências em virtude desses fatores, a incorporação da EAD por algumas instituições do setor privado mais interessadas em reduzir custos e atingir um número maior de estudantes é vista como um agravante que contribui para a não credibilidade dos cursos ofertados nessa modalidade educacional. Os impactos da globalização na educação superior reforçam tal perspectiva, na medida em que se constitui um mercado universitário transnacional (SANTOS, 2005), expandindo a oferta de serviços educacionais em diversos países, como é o caso do grupo empresarial norte-americano Laureate Education Inc..

Com as tecnologias mais ainda. Se com o outro formato que você tinha ainda a figura do presencial, você já tinha [...]. O aluno mora lá na fazenda [...], o tutor fica em outra cidade, a não credibilidade é maior ainda. E aí nós temos outro fator, outro agravante aqui em Mato Grosso, a entrada das instituições privadas. Isso ajuda a uma não credibilidade junto aos nossos colegas (GEAD2).

Na visão dos/as gestores/as entrevistados/as, existiam e ainda existem resistências à EAD, tanto no contexto do uso de material impresso, do rádio e da TV, quanto com a

inserção e uso das TIC's. Em alguns casos, a resistência pode ser em função do paradigma que direciona a prática educacional, como é o caso da perspectiva na qual se considera o professor como centro no processo de ensino-aprendizagem. Em determinadas ocasiões, há a construção de um pré-julgamento da EAD sem um conhecimento prévio da própria modalidade ou das experiências existentes.

Sempre há. Por quê? Depende do paradigma que você tem pra fazer sua análise. Então, eu costumo dizer isso: se eu tenho um paradigma cartesiano de sustentação de minha prática pedagógica em que o professor é o centro, o aluno é dependente, que o processo da interação é sempre do emissor para o receptor, [...] que eu não concebo o aluno como alguém com possibilidade de autonomia, nem com possibilidade e capacidade de aprender independente da minha presença física que não significa que você não esteja permanentemente na interação no processo. Então, quando você tem um modelo e que você nunca pensou na possibilidade de conhecer o outro, você se coloca como resistente àquilo que você não conhece. É o 'pré-conceito'. Você, sem conhecer, você já diz que não. Por que que você diz que não? Porque você tem todo um modelo estruturado, pedagógico, que se faz aquilo. Então, a principal questão é como é que um aluno pode aprender se eu não tô ali na frente, se eu não tô presente. É difícil o professor aceitar isso. A segunda questão é que a educação a distância, [...] de certa forma, te expõe. Que na sala de aula presencial, fecho as paredes com meus alunos e aí o que acontece é da nossa competência de pequeno grupo (GEAD1).

Com o uso de AVA's, é possível registrar o que é dito por estudantes, tutores e professores. Os atores na EAD têm mais exposição do que numa situação de sala de aula da educação presencial. Ademais, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o aluno adquire destaque como aquele que reinterpreta e produz o conhecimento.

A questão da cultura educacional brasileira é vista como um fator que dificulta as propostas de autonomia e independência dos estudantes nas práticas da EAD. De acordo com o ponto de vista dos/as gestores/as, a cultura de ensino no Brasil coloca o aluno como dependente do professor, aspecto que vai de encontro aos princípios da EAD.

A própria cultura brasileira, principalmente a cultura de ensino no Brasil, ela é uma cultura em que o aluno é muito dependente do professor. [...] Eu já tive experiência de estudar fora do Brasil e nós já tivemos experiências aqui [...] de receber alunos de outros países [...]. E a gente nota que em países como Estados Unidos, como Inglaterra, como Espanha, os alunos são muito mais autônomos, são muito mais independentes, principalmente no ensino superior (GEAD5).

Durante a experiência do doutorado sanduíche e as visitas realizadas na UNED da Espanha, na École de Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) e no CNED da França, observamos diferenças com relação à cultura de ensino. Na cultura de ensino do Brasil, há uma preocupação maior com o momento da sala de aula. É difícil pensar que o momento da sala de aula poderia ser substituído por estudos dirigidos ou pesquisas, sem a presença física de professores e estudantes. Os alunos que vêm “de fora estranhavam porque que a gente aqui tem tanta aula” (GEAD5), enquanto no ensino superior de países europeus e nos Estados Unidos enfatiza-se mais a autonomia através da pesquisa. Assim, a cultura de sala de aula — na perspectiva dos/as gestores/as entrevistados/as — constitui um obstáculo a ser enfrentado, já que se vêm na independência e na autonomia princípios fundamentais da EAD.

Então, eu acho que realmente isso é outro fator que dificulta. E é outro fator que a gente vai ter que vencer um pouco dessa barreira cultural. Porque o aluno de EAD, mesmo ele tendo o contato com o tutor, tendo todo esse suporte que a tecnologia oferece, ele tem que ser um aluno mais autônomo (GEAD5).

Entre os educadores, existem resistências ao paradigma da EAD em decorrência de experiências que não tiveram êxito e de práticas mal executadas.

Eu acho que a resistência que a gente tem à educação a distância, existe resistência ainda, existe preconceito, ela se dá em relação a más práticas que aconteceram e ainda acontecem. [...] Primeiro, experiências que não deram certo, foram mal executadas. [...] A gente tem outras experiências de cursos a distância que na verdade só funcionavam no papel. As pessoas realmente não tinham acesso àquilo que era previsto no curso. Então, têm muitas experiências negativas que fizeram com que tivesse esse preconceito com a educação a distância (GEAD5).

Esses fatores resultam em controvérsias em torno da EAD no ensino superior brasileiro. Educadores vêm com desconfiança o paradigma da EAD, pois desconhecem a modalidade, de acordo com a perspectiva de gestores/as que trabalham com esta modalidade educacional, pois aqueles apenas conhecem ou ouviram falar de experiências mal sucedidas.

A cultura de ensino no Brasil está centrada na situação face a face, em sala de aula, característica marcante do *habitus* ou do *modus operandi* (BOURDIEU, 2002) dos atores sociais no ensino superior. Como a cultura tradicional de ensino depara-se com práticas

educacionais baseadas na autonomia, na visão do estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, no uso de TIC's e na flexibilização das práticas educacionais, surgem controvérsias em torno da EAD no ensino superior brasileiro.

Outro foco de resistência e desacordo em torno da EAD como modalidade educacional viável para os cursos de graduação e pós-graduação no ensino superior público do Brasil encontra-se, de acordo com o ponto de vista de professores/as que trabalham com a EAD, especificamente na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES. Na ANDES, a EAD é vista como um desdobramento do projeto neoliberal de privatização das universidades públicas e mercantilização do conhecimento. Seguindo uma tendência da globalização e do neoliberalismo, a educação passou a ser considerada como uma mercadoria oferecida através da prestação de serviços. De acordo com a ANDES, o Projeto da UAB, por exemplo, seria uma forma de submissão do ensino superior público brasileiro a interesses econômicos do mercado global.

Com o processo de globalização há um interesse mercadológico tanto na modalidade educacional presencial quanto na EAD. Países como Austrália e EUA visualizam a educação a partir do prisma industrial, com interesse em expandir o mercado educacional para outros países através da EAD. No Brasil, universidades públicas formam parcerias com instituições privadas para a oferta de cursos de pós-graduação na modalidade educacional de EAD. A partir daí se constrói uma visão acerca da EAD no ensino superior, de acordo com a qual essa modalidade constitui-se como um desdobramento da mercantilização e da privatização do ensino superior.

As resistências à EAD são justificadas por uma visão construída na sociedade brasileira, segundo a qual essa modalidade é concebida como um modelo educacional de qualidade duvidosa, baseando-se em experiências com projetos que não tiveram tanto êxito no país.

No cenário educacional, a educação a distância, no Brasil, ela ainda é algo novo. Apesar de haver algumas iniciativas desde 1929 já com a primeira rádio. Aí vêm todos aqueles programas que a gente sabe que houveram, o Minerva [...]. Eu acredito ainda que no tempo comum, como educação, a maioria das pessoas no Brasil acredita que não é uma proposta de educação séria, que tem pesquisa, que tem desenvolvido conhecimento, que tem desenvolvido metodologia, que tem desenvolvido propostas, projetos. Enfim, o que acontece é muito mais o preconceito do que o conceito sobre educação a distância pelos referenciais que a própria população tem que é, por exemplo, o Instituto Universal Brasileiro que está aí até hoje e é educação por correspondência, não deixa de ser educação a distância, mas é uma educação por correspondência (PEAD3).

A escolha da EAD para reduzir custos é apontada como um dos motivos de resistência a essa modalidade educacional. Nos discursos de professores/as entrevistados/as evidenciam-se críticas às instituições particulares por estas se utilizarem da EAD para ampliar o número de alunos.

Fora esse aspecto, tem aquele dos cursos vagos mesmo [...]. Fica essa ideia que o professor não precisa estudar pra se formar, que a pessoa que entra num curso a distância tem o diploma fácil. E fora isso tem experiências terríveis no Brasil que também atestam pra esse tipo de preconceito que é, por exemplo, a questão de universidades que abriram cursos em cada esquina, que ampliou muito o número de alunos e cobrava desses alunos, que o número de evasão era muito grande. Então, tudo isso, colaborou, no cenário educacional, para que houvesse uma certa reserva, um certo cuidado em relação à educação a distância. Muito mais por instituições públicas do que pelas particulares. As particulares viram aí um filão de ampliação de curso, ampliação de vagas, de atendimento a uma demanda muito maior sem ter que aumentar sua estrutura física nem o seu quadro de pessoal (PEAD3).

Numa comparação entre a EAD e a educação presencial, professores/as mostraram que na EAD são retomados princípios que teriam sido perdidos no modelo presencial. Enquanto na educação presencial o professor seria o único responsável por conduzir os estudantes no percurso de aquisição do conhecimento, na EAD o aluno assume, junto com professores, tutores e gestores, o processo de aprendizagem, havendo uma divisão de responsabilidades.

Comparando a educação a distância, pelo menos da forma como a gente tem desenvolvido o trabalho, ele não deixa desejar em nada com o modelo presencial. Muito pelo contrário, eu acho que a gente garante determinados princípios que o presencial, de certa forma, foi perdendo com o passar dos anos e das práticas. Isso não significa que a modalidade a distância não tenha problemas. Não. A gente tem, de todas as ordens, seja as relações humanas, como se dá no presencial, seja até o uso adequado das tecnologias. [...] Existe toda uma dinâmica de trabalho, de acompanhamento. Eu acho que o que mais a educação a distância garante é a delegação da competência para quem tá estudando de assumir o seu processo. Coisa que no presencial normalmente a gente não faz. O aluno fica na dependência e o professor é que conduz o processo. Na modalidade a distância não. O aluno, se ele não fizer esse movimento de assumir, junto com os profissionais da universidade, é claro, esse processo, ele não vai chegar a lugar nenhum. Então, acho que esse é o grande ganho da educação a distância: repartir responsabilidades no processo de formação, seja de formação continuada, seja de formação inicial. Eu acho que essa coisa é um processo mais democrático de responsabilidades no sentido de ter que assumir isso conjuntamente (PEAD4).

A partir da pesquisa de campo percebemos que existem desacordos no ensino superior no tocante à questão da interação. Para os/as professores/as que trabalham com a EAD, essa modalidade e o uso de TIC's nas práticas educacionais favorecem mais a interatividade do que o modelo da educação presencial. Esse aspecto é apontado pelas teorias (PETERS, 2004) como uma das inovações na EAD, com a utilização de TIC's na produção de materiais didáticos, como os ambientes virtuais de aprendizagem ou os recursos da Internet.

Eu acho que elas favorecem muito a interação. Você fazer exatamente isso, o fórum de discussão. Eu acho que, ao contrário do que muita gente pensa, eu conheço mais os meus alunos a distância do que os alunos presenciais. Que até como a gente não tem essa questão da limitação do tempo, então, o aluno se expõe, coloca, a gente sempre tem um fórum de cafezinho também em que os alunos conversam, a gente interage com eles aí [...]. E cada vez mais a gente vai tendo possibilidade de colocar simulações, objetos de aprendizagem em softwares específicos pra trabalhar alguma coisa. Eu acho que isso também é uma alternativa bastante interessante. Embora eu sempre goste mais da interação do que daquilo que vem pronto, por mais sofisticado que seja. [...] A interação pessoa/pessoa é a mais rica que tem. A troca de ideias no fórum, o debate, as discussões, eu acho que isso tem uma riqueza muito grande pra aprendizagem (PEAD6).

Segundo professores/as que trabalham com EAD, existem diferenças entre a EAD e a educação presencial com relação às oportunidades de acesso e ao princípio da autonomia do estudante, fatores que seriam favorecidas pela EAD. Em cursos de EAD que utilizam as TIC's como recurso didático, seria possível constatar quando o estudante acessa a plataforma, ou seja, haveria uma noção mais clara acerca da frequência do aluno no curso. Na educação presencial essa constatação não seria tão simples, já que o aluno, mesmo em sala de aula, às vezes não tem a sua atenção voltada para os conteúdos que estão sendo discutidos naquele momento. Todavia, os/as entrevistados/as reconheceram que o encontro face a face entre professor e aluno é um aspecto que favorece a aprendizagem em cursos presenciais. Por sua vez, na EAD, o estudante desenvolve competências como a leitura e a escrita, já que a participação e a avaliação baseiam-se essencialmente nessas capacidades.

É claro que existem diferenças. [...] Diferenças de oportunidade de acesso, por exemplo, que a educação a distância favorece bastante. Diferenças nessa questão da autonomia do aluno que também é mais marcada na educação a distância. Dele seguir o seu próprio ritmo ou se organizar mais. Na educação presencial isso costuma vir mais dado pelo professor, embora também, dependendo da postura pedagógica, pode não ser assim. Então, [...] é interessante a questão até da frequência. Na

educação a distância você tem mais noção do aluno que efetivamente está presente, freqüentando, do que na presencial que a pessoa pode estar só de corpo presente ali, mas na verdade ele não tá ali de verdade. Bom, claro, o presencial também tem o olho no olho. É uma coisa que faz diferença. Às vezes a gente sente a falta disso na educação a distância, mas eu não acho que seja uma coisa insuperável. Tem gente que acha que a educação a distância é uma coisa fria [...]. O uso da palavra é outra coisa que eu acho interessante que a educação a distância força o aluno a ler e a escrever muito mais do que o presencial e isso desenvolve competências. Exige, o que em certo sentido é um problema porque hoje os alunos estão saindo do ensino médio com uma capacidade de leitura muito fraca [...] e ele vai ter que desenvolver isso pra poder fazer o curso porque senão ele não dá conta (PEAD6).

Além da controvérsia em torno da interatividade em cursos presenciais e a distância, sobressaem-se, no âmbito do ensino superior brasileiro, controvérsias no que diz respeito à perda ou não do espaço ocupado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Para professores/as que trabalham com a EAD, essa modalidade exige dos educadores mais dedicação do que os cursos presenciais.

Primeiro, por desinformação, por ignorância no sentido pleno da ignorância, as pessoas acham que é um curso vago. Primeira concepção que as pessoas têm: um curso vago. Segundo, é o medo de perder o espaço, ou seja, como que alguém pode ensinar — aí vem o velho paradigma [...] — se não tá me ouvindo, se não sou eu que vou lá e leio o texto pra ele na sala de aula? [...] Isso aí é mais uma enganação. E isso não foi só no início não. Ainda hoje nós temos colegas. Colegas não só de Mato Grosso, mas o ANDES traz palestrantes vez por outra, pra dizer que a educação a distância é uma enganação. Que o professor vai perder lugar. É sempre aquela história. Que você vai perder espaço. E que isso, então, é uma coisa econômica no sentido de tipo eu gravo um vídeo pra você e você durante cinco anos vai passar o vídeo e eu só recebi 'x'. [...] A questão [...] é muito mais econômica do que política, do que social e principalmente a ignorância. Porque depois que você entra num processo de educação a distância [...] dá muito mais trabalho do que o presencial (PEAD1).

Aspecto recorrente nos discursos dos/as professores/as, a desinformação e o desconhecimento sobre a EAD são apontados como fatores que explicam, de certa forma, as resistências em relação a essa modalidade educacional.

Tomando como referência a visão dos/as professores/as que não trabalham com a EAD, evidenciam-se controvérsias em torno dessa modalidade educacional, na medida em que há aqueles que acreditam na impossibilidade de substituição da presença de professores e estudantes no contato face a face, num mesmo espaço físico.

[...] nada substitui a presença de um ser humano, professor, professora, mestre, mestra, com a experiência que já teve, desde os seus erros como ser humano pesquisador, buscando as dificuldades. Transmitir isso ao aluno, conversar com o aluno, olhar para o aluno, cara a cara, olho no olho, ver se o aluno está muito cansado, se o aluno está disperso, se o aluno não está nem aí, se o aluno está muito interessado, escutar o aluno, ver a reação positiva, negativa, é algo totalmente insubstituível. [...] São seres humanos que estamos acompanhando, a vida das pessoas que estamos acompanhando num processo de aprendizagem [...]. E o professor tem que estar aí para ver, de repente: fulano, não está falando, o que está acontecendo? O outro tá angustiado. O outro está querendo falar. O professor tem que trabalhar todos esses aspectos psicológicos. Então, acho que o presencial dá isso, não só o conteúdo que é diferente, estando distante é mais frio se se vê pela Internet. Estou falando da presença do professor (PNEAD4).

No que diz respeito aos problemas vivenciados por estudantes na EAD, destaca-se o isolamento dos estudantes e a desumanização da relação entre professor e aluno. Cabe observar que esses fatores foram recorrentes tanto nos discursos de professores/as e gestores/as que trabalham com a EAD quanto nos de professores/as que não trabalham com essa modalidade educacional.

Um curso a distância ajudaria muito ao proporcionar “a pessoas que não podem estar presentes” (PNEAD4) o conhecimento transmitido por especialistas, filmado ou gravado.

Todavia, entre os/as entrevistados/as, há aqueles/as que questionam a noção de aprendizagem na educação presencial e sustentam que o uso de novas TIC's nas práticas educacionais promoverá discussões e controvérsias em torno da concepção de aprendizagem. Limitada aos parâmetros, princípios e valores de referência da educação presencial, a noção de aprendizagem não é tão discutida. O uso de novas TIC's nas práticas educacionais no ensino superior força os educadores a rediscutirem a noção de aprendizagem.

Eu acho que é fundamental. Daqui pra frente elas vão forçar um pouco os professores de diversos níveis a discutir melhor a questão da aprendizagem. O que é aprendizagem? Em geral, a gente associa muito, a gente limita as situações de aprendizagem à situação presencial. E ela vai delimitando o tipo de metodologia, o tipo de recurso. Então, quando a gente colocar em termos de tecnologias de ensino, nós vamos discutir melhor a questão da aprendizagem [...]. A importância delas vai ser muito mais de forçar as pessoas a rediscutirem a noção de aprendizagem. Essa é a importância maior [...] (PNEAD2).

Ao nos referirmos às vantagens da educação presencial em relação à EAD, observam-se controvérsias em torno do modelo pedagógico ideal para o direcionamento das práticas educacionais no ensino superior. Segundo os discursos de professores/as que não trabalham com EAD, mas utilizam *softwares* em suas práticas educacionais, a única vantagem da educação presencial sobre a EAD seria a interação social entre professor e estudante. Diferentemente da EAD, a educação presencial não permite o registro de aulas e o acompanhamento individual dos estudantes (PNEAD2).

Não vejo nenhuma vantagem em disposição. Ela faz certas predisposições que não são confirmadas em termos de memória, capacidade de memória, atenção durante a aula. Nada disso tem confirmações. A gente mantém esse padrão por tradição [...]. O ensino a distância seria o que nos obrigaria a pensar o que é aprendizagem, a ver o formato de aprendizagem e aí começar a ver o quanto distante nós estamos disto [...]. Acho que o pressuposto mais terrível que tem no ensino presencial é de que as pessoas aprendem no mesmo ritmo. Acho que isso é horrível. É o mais terrível de todos (PNEAD2).

A questão da interação é um tema recorrente entre os discursos dos/as professores/as que não trabalham com EAD e têm restrições ao uso de TIC's nas práticas educacionais. Ressaltando a importância da interatividade e da comunicação, um/a dos/as entrevistados/as justifica da seguinte maneira suas preferências com relação às práticas educacionais no ensino superior:

A primeira coisa que eu acho fundamental é estabelecer um processo interativo e de comunicação com os alunos. Eu não sou muito favorável a todas essas práticas tecnológicas muito atuais, por exemplo, *Power Point*, tudo isso eu não gosto muito. Eu prefiro, no contexto do ensino, estabelecer uma comunicação, uma prática comunicativa. Não só falar como escutar os alunos. [...] Estabelecer um diálogo entre os alunos [...]. Eu não sou muito dessas coisas muito modernas, *Power Point*, a distância. Isso tudo, eu acho, a bem da verdade, uma enganação (PNEAD6).

Evidenciada como um fator fundamental nos discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com EAD, a interatividade é vista como um princípio fundamental para a educação presencial. Seguindo tal perspectiva, a EAD, por ser destituída do contato face a face entre professor e aluno, não proporcionaria a interatividade. Enquanto gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD levantam críticas ao modelo presencial, sustentando que esse não propiciaria a interatividade, entre os/as professores/as que não trabalham com esta modalidade evidenciam-se controvérsias,

na medida em que alguns/mas vêem o contato face a face como o pressuposto para a interação e a aprendizagem.

Eu acho que a tecnologia ela pode ser uma coisa muito positiva. [...] Acesso à Internet pra pesquisa, pra encontrar material, pra encontrar autores. Agora, o conhecimento, ele tem que ter uma dimensão presencial. Você interage com alguém [...]. Se você interage com uma pessoa [...], você trabalha com dimensões da subjetividade e a possibilidade de você interagir e aprender, de “ensinar e aprender”, ela é muito mais densa, ela é muito mais importante (PNEAD6).

Na perspectiva dos/as entrevistados/as, “a presença física, direta, o contato humano, professor/professora, aluno, orientandos, colaboradores, é insubstituível” (PNEAD4). O processo de aprendizagem seria inviável no modelo pedagógico da EAD, sendo possível somente na educação presencial.

Levando em consideração as argumentações dos/as professores/as e gestores/as entrevistados/as, observamos controvérsias em torno da EAD e do uso de TIC's nas práticas educacionais. O uso de TIC's na EAD, no âmbito do ensino superior brasileiro, não modificou, por enquanto, a visão dos educadores sobre essa modalidade educacional, apesar de poucas resistências por parte daqueles que trabalham nas áreas em que são oferecidos cursos nessa modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a difusão e o uso das TIC's, a EAD aparece como uma das tendências no ensino superior, tanto em nível mundial quanto no âmbito nacional. A convergência entre a computação, a microeletrônica e o sistema de telecomunicações possibilitou a integração de mídias, inovando a produção de materiais didáticos para a EAD. São utilizadas, na produção destes materiais, as novas TIC's, fenômeno que propicia a junção de recursos e técnicas da primeira e da segunda geração da EAD. O desenvolvimento da microeletrônica e a convergência com os sistemas de comunicação propiciaram a digitalização de dados e, por conseguinte, a integração entre material impresso, rádio, TV e vídeo nos materiais didáticos produzidos para a EAD.

A difusão e o uso das TIC's na EAD potencializaram, sobretudo, a interatividade entre professores e estudantes. Isto não quer dizer que as práticas educacionais são mais interativas, já que tudo depende do modelo do curso, do modo de acompanhamento e dos atores envolvidos no processo. O uso de *softwares* denominados de ambientes virtuais de aprendizagem permite que professores e estudantes tenham mais interação do que havia com os meios de comunicação utilizados na primeira e na segunda geração, como a correspondência, o telefone, o rádio ou a TV. No entanto, a interatividade não depende somente de ambientes virtuais de aprendizagem e da Internet, sendo primordial a proposta pedagógica, o modo de organização do curso e a participação permanente de professores e estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem.

Políticas educacionais para o incentivo e a incorporação das TIC's e da EAD passaram a ser instituídas em diversos países. É o caso do governo francês, que criou os "Campus Digitais" para a formação de um sistema integrado de EAD, incentivando o uso de TIC's na educação superior.

Com a globalização, o acirramento da competitividade entre as nações, a necessidade de inovações no setor produtivo e a demanda por níveis mais altos de conhecimento, a EAD apresenta-se como uma alternativa para a qualificação da mão-de-obra da população. Assim, o impacto da globalização no ensino superior modificou a visão sobre as atribuições e o papel das universidades, anteriormente restrito à formação de elites. No contexto da globalização, o ensino superior direciona-se para a massificação ou a inclusão de outros atores sociais. Isto pode ser verificado quando levamos em consideração

os novos modos de produção e difusão do conhecimento que surgem após a Segunda Guerra Mundial. Com a massificação surge a questão de como oferecer um ensino de qualidade para um contingente maior de pessoas.

Ao modificar os materiais didáticos e torná-los mais interativos, os métodos e as técnicas de ensino utilizadas na EAD absorveram as TIC's. O desenvolvimento histórico da EAD e a formulação de teorias concernentes a essa modalidade educacional estão relacionados com o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação. Na sociedade contemporânea, condições sócio-institucionais e tecnológicas proporcionaram mudanças na EAD, permitindo, sobretudo, maior rapidez e eficácia na troca de informações e o contato mais constante entre professores e estudantes.

Nota-se o impacto da globalização e da inserção das TIC's no ensino superior, em nível mundial, com a transnacionalização de serviços educacionais. A ideia da universidade como empresa ou empreendimento, vista sob este ponto de vista, sobretudo em países como os Estados Unidos e a Austrália, difunde-se no mundo concomitantemente com a oferta de serviços educacionais por grupos empresariais transnacionais que formam redes mundiais de universidades privadas para oferecer cursos tanto através da modalidade de EAD como da educação presencial. Seguindo as tendências do mercado global, o ensino superior torna-se transnacional. Empresas formam redes no ensino superior, expandindo-se no mercado global, enquanto a educação passa a ser vista sob o prisma da indústria educacional.

Contudo, a mercantilização de serviços educacionais não é a única tendência da EAD no ensino superior. As políticas direcionadas para essa modalidade em países como a Espanha e o Brasil têm um viés social ao proporem a democratização do conhecimento e a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior. Ademais, a EAD aparece como uma alternativa para a formação continuada e a qualificação profissional da população, com o intuito de suprir a demanda do setor produtivo com o acirramento da competitividade no contexto da globalização.

No Brasil, desde o surgimento do ensino por correspondência, a EAD é vista com restrições por parte da maioria dos educadores. Devido à oferta de cursos nessa modalidade para pessoas pertencentes a grupos da população menos favorecidos economicamente, a EAD foi concebida como uma modalidade educacional de segunda categoria. Além da

construção dessa concepção sobre a EAD, prevaleceu uma visão, no ensino superior, de que com esse modelo pedagógico não é possível alcançar a aprendizagem.

O processo de expansão da EAD no ensino superior brasileiro deu-se somente no início do século XXI, contexto da terceira geração. Essa expansão proporcionou a ampliação de vagas, a realização de cursos de formação continuada para professores e a interiorização das universidades públicas, apesar de constituir-se como um processo mais moroso se comparado com países da Europa ou mesmo da América Latina.

A expansão da EAD no Brasil é gradativa, em parte, devido ao modo de organização das universidades públicas, concebido para a oferta de cursos presenciais. Podemos citar como exemplo o caso do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação da SEED/MEC, que precisou de adaptações para ser ofertado em nível de especialização, já que o regimento interno da maioria das universidades públicas que participam do programa, como a UFRGS, a UERN, a UFC, entre outras, não contempla a proposta de subdivisão de conteúdos em módulos com o acompanhamento de tutores. Além disso, em algumas universidades públicas, a aprovação de cursos de graduação e pós-graduação tem que passar, primeiramente, pelos departamentos, não podendo ser proposta por núcleos ou centros de EAD. Não é o caso, por exemplo, do Instituto UFC-Virtual que é vinculado diretamente à reitoria da Universidade, podendo propor cursos de graduação e pós-graduação, fato que tem gerado discussões e controvérsias sobre a autonomia e a finalidade destes órgãos.

É possível observar resistências e controvérsias em torno da EAD no ensino superior público brasileiro. De acordo com o ponto de vista dos/as gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD, mesmo com o uso de TIC's, existem resistências a essa modalidade no ensino superior brasileiro, em parte por conta do desconhecimento e da visão que foi construída acerca deste modelo pedagógico, a qual teve como referência a ideia de que ele não propicia a aprendizagem, sendo dirigido principalmente para grupos da população menos favorecidos economicamente.

Além de ser representada como uma modalidade educacional de segunda categoria, no ensino superior a EAD pode ser vista também como uma forma de mercantilização da educação. Essa visão é reforçada pelo impacto da globalização no setor educacional privado, a formação de redes transnacionais de ensino e a ampliação do alcance das

instituições privadas, conduzidas pelo interesse de grupos empresariais na oferta de serviços educacionais.

No caso do ensino superior brasileiro, observamos mais resistências à EAD e ao uso de TIC's nas práticas educacionais do que em outros países. De acordo com o ponto de vista dos/as professores/as da UNED na Espanha e do ISEGI em Portugal, por exemplo, não há resistências à EAD e nem ao uso de TIC's nas práticas educacionais na medida em que a utilização dessa modalidade e de recursos tecnológicos é um hábito comum nessas instituições. Não foi o caso da Universidade Aberta de Portugal, onde, de acordo com a visão de gestores/as e professores/as entrevistados/as, alguns educadores resistiam ao uso de TIC's, por preferirem os recursos didáticos da segunda geração da EAD, e outros ainda pela preferência ao modelo da educação presencial.

Na sociedade global, a privatização aparece como uma das principais tendências em diversos setores, inclusive na educação superior. É o caso, por exemplo, do ensino superior português, onde os cursos, tanto em nível de graduação como pós-graduação, oferecidos por universidades públicas não são gratuitos na educação presencial e nem na EAD.

No Brasil, ainda permanece, por enquanto, a concepção da universidade pública gratuita, apesar da oferta de cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado profissionalizante com a cobrança de taxas de matrícula e mensalidades, sendo uma prática comum em cursos de especialização na modalidade de EAD ofertados por IES públicas brasileiras, como se vê no Curso de Especialização em EAD oferecido pelo CEAD da UnB ou no caso do mestrado profissionalizante do Instituto UFC-Virtual em parceria com a UNOPAR. A parceria entre os setores público e privado observa-se, por exemplo, no caso do mestrado profissionalizante ofertado pela UFC-Virtual e a UNOPAR.

A oferta de cursos de especialização por universidades públicas através de programas financiados pelo governo federal, como os cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil ou o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, mostra que a privatização não é a única tendência da EAD no ensino superior brasileiro, pois esses cursos são gratuitos e financiados pelo governo, voltados, principalmente, para a formação de professores da rede pública de ensino.

Gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD vêem o estudante como o centro do processo de ensino-aprendizagem, justificando a preferência pela EAD por esta incentivar a autonomia do aluno. Por outro lado, os/as entrevistados/as ressaltaram que a

cultura educacional no Brasil caracteriza-se por relações de dependência entre professor e aluno, contrapondo-se aos princípios da EAD, fator que traz como consequência a evasão nos cursos, tendo em vista que os estudantes têm dificuldades para acompanhar os cursos e, principalmente, na modificação do *habitus*.

Há aí um paradoxo, na medida em que se defende na EAD o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, pois em alguns cursos são estabelecidos prazos para a realização de atividades, seguindo, de certo modo, a estrutura do modelo da educação presencial. É claro que para se legitimar como um modelo pedagógico que oferece qualidade de ensino faz-se necessário o estabelecimento de cronogramas para a concretização de atividades que possam demonstrar a aprendizagem dos estudantes.

Entre os problemas relacionados com as práticas educacionais na EAD, a ausência de infra-estrutura tecnológica em cidades e municípios do interior do país, a baixa qualidade do ensino e o isolamento dos estudantes são apontados como as principais dificuldades enfrentadas nos cursos. Além da falta de infra-estrutura tecnológica nas cidades em que são ofertados cursos de EAD que utilizam TIC's — caso específico do uso de AVA's, observamos outros problemas, como a dificuldade de conexão e a manutenção das plataformas na Internet. É o caso, por exemplo, da plataforma E-proinfo, disponibilizada pela SEED para universidades públicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e outras instituições de ensino em programas oferecidos em parceria com o governo. Várias universidades que participam do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação referiram-se à dificuldade de conexão com a plataforma. Devido à sobrecarga no servidor, o ambiente apresentava problemas de conexão em várias regiões do país.

Com a análise das entrevistas, constatamos que a autonomia e a independência do aluno na EAD são concebidas como princípios fundamentais para esta modalidade educacional. Tais princípios aparecem com destaque na literatura sobre a EAD, enfatizados pelas teorias que começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 1970. As noções de autonomia e independência do estudante aparecem como princípios que deveriam direcionar as práticas educacionais na EAD, de acordo com as teorias e os discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com esta modalidade educacional.

As entrevistas mostraram que existem controvérsias e desacordos em torno deste modelo pedagógico entre os atores que trabalham com a EAD e os/as professores/as que

não trabalham com essa modalidade educacional. Levando em consideração que a pesquisa teve como base uma metodologia qualitativa e o espaço de coleta de dados reduziu-se às universidades públicas, as entrevistas revelaram-nos que os educadores justificam suas ações, preferências e escolhas a partir de princípios do mundo cívico e do mundo industrial.

Entre os princípios apresentados por gestores/as e professores/as para justificar a escolha pela EAD, destacamos a proposta de conceder oportunidades de acesso à educação para as pessoas que, por diversas razões, não têm condições de ir ao local onde se encontram as universidades ou não tiveram a oportunidade de frequentar um curso presencial. A EAD propiciaria a interiorização da universidade pública, a ampliação do acesso ao ensino superior e a formação continuada. Gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD apresentam a interatividade e o diálogo com o estudante como princípios fundamentais dessa modalidade educacional.

Recorrente nos modos de justificação de gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD, o princípio da democratização do conhecimento é mencionado como justificativa para a escolha dessa modalidade educacional. A preferência pela EAD baseia-se em argumentos como a ampliação das oportunidades para o acesso ao ensino superior e a necessidade de qualificação e formação continuada da população devido às demandas da sociedade da informação. Os princípios da ordem cívica e da ordem industrial são tomados como referência para o direcionamento de práticas e escolhas dos atores envolvidos com a EAD que participaram da pesquisa, enfatizando-se a democratização do acesso ao conhecimento e a necessidade de qualificação profissional e formação continuada como elementos primordiais para tornar o país mais competitivo no cenário da globalização.

No ensino superior brasileiro há a implementação de políticas educacionais para a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, como é o caso da criação, por iniciativa do governo federal, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil. Porém, não há um consenso sobre essas políticas. A Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, por exemplo, vê tais políticas como propostas de privatização do ensino superior público brasileiro.

Uma das tendências da EAD no ensino superior público brasileiro é a terceirização de serviços, como as atividades de tutoria, secretariado, ou informática. Com a difusão das TIC's e a sua incorporação pela EAD, universidades formam redes para a oferta de cursos

de graduação. Estas redes são constituídas tanto entre as IES como entre órgãos governamentais. A privatização de alguns serviços educacionais e as parcerias entre o setor público e o privado para a oferta de cursos na modalidade de EAD evidenciam mudanças no ensino superior brasileiro.

Na sociedade contemporânea, a EAD aparece como uma das tendências do ensino superior, assim como o uso de TIC's nas atividades educacionais e de gestão. Além desses aspectos, a terceirização de serviços é necessária para o acompanhamento dos estudantes em programas na modalidade de EAD, já que este modelo exige um número maior de profissionais para a sua concretização. O uso de novas TIC's na EAD inovou as práticas educacionais, com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem para a disponibilização de conteúdos e a interação entre professores, tutores e alunos. A inovação dá-se na produção de materiais didáticos para a EAD. Essas inovações ampliam-se para a educação presencial na medida em que os recursos didáticos produzidos por intermédio das TIC's podem ser utilizados em ambas as situações.

Controvérsias em torno da educação presencial e críticas são levantadas por professores/as e gestores/as que trabalham com a EAD, legitimando as suas preferências pela EAD a partir de princípios que enaltecem a ordem cívica e valores de referência baseados nas noções de autonomia e independência dos estudantes que seriam dificultados no caso da cultura educacional no Brasil, essencialmente influenciada pelo modelo da educação presencial, a qual se fundamenta numa relação de dependência entre professor e estudante caracterizada, em alguns casos, pela passividade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns estudantes não teriam o perfil exigido pela EAD. A falta de autonomia dos estudantes dificulta as práticas educacionais em cursos que exigem a independência e uma responsabilidade maior por parte do estudante. Constata-se que a EAD, nesse sentido, seria mais apropriada para pessoas que já atingiram a maturidade.

Na observação participante como tutor no Curso de Administração da UAB, ofertado pelo CEAD da UnB, verificamos que, mesmo propiciando mais interatividade nas práticas educacionais, o ambiente virtual de aprendizagem só era utilizado por poucos estudantes na medida em que praticamente metade da turma não frequentava mais a plataforma e aqueles que permaneceram participavam apenas nas datas previstas para o encerramento dos fóruns.

A partir do fórum de tutores percebeu-se que essa realidade era mais recorrente entre as turmas compostas por estudantes que entraram através das vagas disponibilizadas para o Banco do Brasil, havendo uma participação mais efetiva entre as turmas de estudantes das vagas destinadas à comunidade em geral.

De acordo com o ponto de vista de gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD, entre as principais dificuldades vivenciadas em cursos nessa modalidade foram destacadas a formação deficitária de alguns estudantes, a falta de infra-estrutura tecnológica nas cidades do interior do Brasil e a visão da EAD como uma forma de ensino mais fácil do que o modelo da educação presencial. Esses problemas constituem fatores que revelam, em parte, as causas de desistências e da evasão em cursos na modalidade de EAD.

Professores que não trabalham com a EAD consideram-na como uma maneira de promover a formação continuada e a qualificação profissional. Entre a maioria dos/as professores/as que não trabalham com a EAD, observamos poucas resistências com relação a essa modalidade educacional, apesar de alguns terem demonstrado críticas a este modelo. Para os/as entrevistados/as, a EAD exige um perfil diferente tanto do professor quanto do aluno. No acompanhamento dos cursos, os professores tutores precisam acessar diariamente as plataformas virtuais de aprendizagem, tirar dúvidas e avaliar os estudantes. O princípio da autonomia do estudante apareceu também nos discursos dos/as professores/as que não trabalham com a EAD.

No que concerne às diferenças entre os discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD e os que não trabalham com essa modalidade educacional, merece destaque a perspectiva de que, mesmo com o uso das TIC's, a EAD teria limitações e, por isso, não poderia substituir a educação presencial. O uso da Internet e de plataformas virtuais de aprendizagem na EAD, por exemplo, não substituiria o contato face a face, ou seja, a presença entre professor e alunos no mesmo espaço físico, ou seja, na sala de aula, principal característica da educação presencial. Para professores/as que não trabalham com a EAD, a aprendizagem e a construção do conhecimento teriam uma dimensão presencial intransponível.

É necessário ressaltar que a EAD não é vista como uma alternativa, de acordo com os discursos de gestores/as e professores/as que trabalham com ela. Além disso, não se evidenciou qualquer proposta de substituir a educação presencial pela EAD. A partir da

observação participante realizada na pesquisa de campo e de outras experiências com a EAD, podemos sustentar que, apesar de limitações no tocante ao contato face a face e das dificuldades relacionadas com o perfil do estudante, a aprendizagem e a construção do conhecimento são possíveis na EAD. Mesmo com a evasão nos cursos de EAD, há estudantes que se destacam na realização de atividades e na participação nos AVA's.

Podemos concluir, a partir das entrevistas, que o uso de novas TIC's na EAD no âmbito do ensino superior não modificou, por enquanto, de forma significativa, a visão dos/as educadores/as sobre essa modalidade educacional no Brasil. Em países como a França, Portugal e até mesmo no Brasil, apesar das restrições por parte dos professores, observa-se a implementação de políticas públicas direcionadas para a incorporação da EAD e das TIC's no ensino superior.

No Brasil, as mudanças são gradativas e se deparam com resistências por parte de alguns educadores. As resistências existem devido a controvérsias em torno da EAD e do uso de novas TIC's nas práticas educacionais. Como a EAD no ensino superior brasileiro absorveu mais rapidamente as TIC's nas práticas educacionais, há uma resistência dos educadores que possuem um *modus operandi*, ou seja, preferências pelo modelo da educação presencial, que refletem um determinado *habitus*.

Apesar de mudanças na produção de materiais didáticos para os cursos na modalidade de EAD, algumas universidades públicas no Brasil continuam utilizando o material impresso, conciliado com o uso de AVA's, além do telefone e da Internet, como meios de interação e comunicação entre professores, estudantes, tutores e gestores. A escolha pelo material impresso é justificada pela falta de infra-estrutura tecnológica e, por conseguinte, pela dificuldade de acesso à Internet nas cidades do interior do país onde os cursos são ofertados.

Há, portanto, inovações no ensino superior, sobretudo, na modalidade de EAD, com o uso da Internet e a criação de *softwares* para a educação. Essas inovações proporcionaram maior flexibilidade para os cursos de graduação e pós-graduação. No Brasil, a EAD expandiu-se no ensino superior desde o final da década de 1990 e, principalmente, durante o início do século XXI, propiciando a ampliação de vagas na universidade pública brasileira e a interiorização do ensino. Em um processo gradativo, as atividades educacionais e os modos de gestão no ensino superior brasileiro adaptam-se à

EAD com a criação de órgãos específicos para esta área nas IES, aumentando a oferta de cursos nessa modalidade e incorporando o uso das TIC's como recursos didáticos.

A adaptação às mudanças em decorrência da difusão e do uso de TIC's na EAD no ensino superior público brasileiro dá-se mediante a formação de consórcios, a criação de núcleos, centros, secretarias e institutos de EAD que, inseridos ao organograma das IES, destinam-se às ações de gestão e à oferta de cursos nessa área.

Um aspecto que merece destaque no caso do ensino superior brasileiro é que a EAD incorporou, por enquanto, mais rapidamente as TIC's nas práticas educacionais do que a educação presencial. Ao potencializar a interatividade, o uso de TIC's na EAD melhorou consideravelmente a comunicação entre professores, tutores e estudantes. No entanto, a EAD enfrenta dificuldades, como a falta de infra-estrutura tecnológica, a exclusão digital, problemas relacionados com a formação dos estudantes e a evasão.

Condições sócio-institucionais e tecnológicas propiciaram inovações nas práticas educacionais, permitindo a expansão da EAD no ensino superior brasileiro. Na sociedade contemporânea, a EAD aparece como uma inovação social na medida em que torna possível a ampliação do acesso ao conhecimento, a qualificação profissional, a interiorização do ensino e a inclusão digital. Podemos dizer que as mudanças na produção de materiais didáticos refletiram-se nas práticas educacionais na medida em que estas são mediadas pelas TIC's, além da formulação de teorias, metodologias e técnicas de ensino referentes à EAD. Os princípios da democratização do conhecimento e ampliação do acesso ao ensino superior aparecem como modos de justificação da ação entre gestores/as e professores/as que trabalham com a EAD.

Se a universidade for concebida como um espaço de produção e difusão do conhecimento e da cultura, a EAD aparece, na sociedade da informação, como mais uma possibilidade de formação e construção da cidadania que, com o uso das TIC's, inova as práticas educacionais, apresentando um potencial significativo de alcance e abrangência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.201-215.

ALONSO, Katia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/documentos/Ident.doc>. Acesso em: 09 ago 2003.

_____. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: *Educação a distância: ressignificando práticas*. Oreste Preti (organizador), Kátia Morosov Alonso [...] et al. Brasília: Líber Livro editora, 2005, p.17-38.

ANDRADE, A. F, VICARI, R. M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.255-272.

ÂNGELO, Michele Fúlvia; SCHIABEL, Homero Uma ferramenta para treinamento na avaliação de imagens mamográficas via Internet. In: *Radiol Bras*, Out 2002, vol.35, no.5, p.259-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 out 2008.

ARETIO, Lorenzo García. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. In: *RIED*, v.9, 1 y 2, 2006, p.17-51.

_____. Historia de la educación a distancia. In: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2,1, 1999, p.11-40.

_____. Universidad Nacional de Educación a Distancia. In: *Madrid: espacio universitario abierto*. Publicado en Vázquez, G. Madrid: Fundación Universidad Empresa, 1998, p.261-300.

ARMENGOL, Miguel Casas. L'impact de la mondialisation sur l'Université Virtuelle Ibéro-Americaine. In: *Enseignement supérieur en Europe, L'enseignement transnational de qualité: un engagement commun en faveur du développement soutenable*, vol. XXVII, n° 3, 2002, p.187-196.

BÅÅTH, John A. A list of ideas for the construction of distance education courses. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.272-290.

BAUMEISTER, Hans-Peter. Western Europe. In: *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London and New York: Routledge, 1999, p.244-255.

BAUMGARTEN, Maíra. Redes, conhecimento e inovação social. In: *Conhecimentos e Redes: sociedade, política e inovação*. Organizado por Maíra Baumgarten; Christiana Freitas [et al.]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p.23-38.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p.117-142.

_____. *Educação a distância*. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.135-146.

BENAKOUCHE, Tamara. Educação a Distância (EAD): uma solução ou um problema? In: *XXIV Encontro Anual da ANPOCS*. Petrópolis, RJ, 2000. Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS - GT 02 - Educação e Sociedade, 2000.

_____. Transformações da aprendizagem na sociedade da informação: uma introdução. In: *Linnc em Revista*, v.2, n.1, março 2006, p.1-9. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~is/infousp/tamara.htm>. Acesso em 20 nov. 2006.

BOLTANSKI, Luc. A moral da rede? Críticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo. In: *Fórum Sociológico*. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, Número 5/6, IIª Série, 2001, p.13-35.

_____. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

_____; THÉVENOT, Laurent. *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pergorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

_____. *Meditações pascalinas*. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004b.

_____. *Razões práticas*. São Paulo: Papirus, 1996.

BRANCO, A. C. A portaria nº2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil. *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.415-428.

BRUNNER, J.J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: *Educação e novas tecnologias*. Trad. Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004, p.17-75.

BURNIE, Grant Mc. Élever la globalization au rang de paradigme politique pour l'enseignement supérieur. In: *Enseignement supérieur en Europe*, La globalisation: un nouveau paradigme pour les politiques d'enseignement supérieur, vol. XXVI, nº 1, 2001, p.11-26.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida e. *Ensino Superior a Distância em Portugal*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 1994.

CARNEIRO, V. L. Q. Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação com o receptor-aprendiz. *Linguagem e interatividade na educação a distância*. Org. Leda Maria Rangearo Fiorentini & Raquel de Almeida Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.75-110.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. Kant e a filosofia do direito. In: *Prática Jurídica*. Ano I, nº 9, 31 dez., Editora Consulex, 2002, p.6-11.

_____. A formação de redes colaborativas no ensino superior. In: *XXX Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, MG, 2006.

_____. Uma reflexão sobre a rede mundial de computadores. In: *Sociedade e Estado*, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, v.21, n.2, 2006, p.549-554.

CARNEIRO, V. L. Q. Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação com o receptor-aprendiz. *Linguagem e interatividade na educação a*

distância. Org. Leda Maria Rangearo Fiorentini & Raquel de Almeida Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.75-110.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.2. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Fim de milênio. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.3. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

_____. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CHACÓN, Fabio. Modelos de aprendizaje en educación a distancia. In: *Educación a distancia y nuevas tecnologías: espacio de reflexión*. Actas del Seminario Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías. Lima, del 4 al 7 de octubre de 1999 y Actas del Seminario Nuevos Entornos de la Educación a Distancia en la Educación Superior. Lima, del 21 al 23 de febrero de 2001. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002, p.47-54.

COHN, Gabriel. Introdução. In: *Max Weber: sociologia*. Gabriel Cohn (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Org. por Carla Viana Coscarelli. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.43-50.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: UNESCO, 2003.

DANIEL, John; MARQUIS, Clément. Interaction and independence: getting the mixture right. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.339-359.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. Instrucionismo e nova mídia. In: *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.76-88.

DING, Xingfu. *A Comparative Study of Distance Higher Education Systems in Australia and China*. Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität, Gesamthochschule, Hagen, 1999.

_____. Distance education in China. In: *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London and New York: Routledge, 1999, p.176-190.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

_____. *Sociologia e filosofia*. Tradução de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2004.

FERNANDES, Ana Maria. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. *Linguagem e interatividade na educação a distância*. Org. Leda Maria Rangeloro Fiorentini & Raquel de Almeida Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.17-50.

FLEURY, Jean. *La culture*. Paris: Bréal, 2002.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGALE FILHO, Roberto. O contexto legislativo da educação a distância. *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Organizado por Roberto Fragale Filho. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FREITAS, C. S. *Ciência na Internet: novas práticas e relações no campo científico*. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, novembro de 1998.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, ISSN 0102-8839, v.14 n.2, São Paulo, abr./jun. 2000, p.3-11.

GARRISON, Randy. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1, nº1, Jun-2000. Disponível em: <http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.2>. Acesso em: 13 dez 2007.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIBBONS *et al*, M. *The New Production of Knowledge: the dynamics of science in contemporary societies*. London: Sage, 1994.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora USP, 1991.

_____. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

GOMES, Maria João da Silva Ferreira. *Educação a distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

GOODY, Jack; WATT, Ian. *As Conseqüências do Letramento*. Trad. De Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GUARANYS, Lúcia Radler dos; CASTRO, Cláudio de Moura. *O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1979.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HIDALGO, Eugenia Chaves. Una nueva visión en la educación superior: treinta años de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. In: *RIED*, v.9, 1 y 2, 2006, pp. 165-183.

HOLMBERG, Börje. The concept of distance education. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.1-5.

_____. Guided didactic conversation in distance education. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983a, p.114-122.

_____. *Distance Education in Essence: an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2001.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial – Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2006.

KEEGAN, Desmond. *Foundations of Distance Education*. 3ª ed. London and New York: Routledge, 1996.

_____. On defining distance education. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.6-33.

KELMER, Santuzza; COELHO-OLIVEIRA, Afrânio; FONSECA, Lea Mirian Barbosa da. Educação a Distância mediada pela Internet: “Linfonodo Sentinela, Prevenção, Diagnóstico Precoce e Biópsia – Nova Técnica de Abordagem do Câncer de Mama”. In: *Radiologia Brasileira*, vol.40, n.4, São Paulo jul./ago. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LAASER, Wolfram. El tema de la calidad en la Educación a Distancia Europea a nivel universitario. In: *RED. Revista de Educación a Distancia*, nº 16, Jun 2006. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/16>. Acesso em: 20 de maio de 2007.

LAGARTO, José Reis. *Ensino a Distância e Formação Contínua*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. Janime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação à Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Trad. Jseus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEHNISCH, Jean-Pierre. *L'enseignement à distance*. Paris: Presses universitaires de France, 1981.

LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

_____. *O que é o virtual?* Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. Tradução de José Paulo Netto. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIA, C. SOUSA, R. A institucionalização da EAD na Anhembi Morumbi. In: *ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil*. Org. Carmem Maia. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003, p.27-46.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino Pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global Editora e distribuidora ltda, 1981.

_____. *Ensino Superior Brasileiro: Transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife, GT 03: Ciência, Tecnologia e Inovação Social.

_____. Inovações no Ensino Superior. In: *VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa, 2008.

MATTELART, Armand. *Histoire de la société de l'information*. Paris: Éditions La Découverte, 2003.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENDES, J. M. O. A Cada Um a Sua Modernidade: As Ciências Sociais Entre Peritos e Profanos. In: *Fórum Sociológico*. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, Número 5/6, IIª Série, 2001, p.37-40.

MÉNDEZ-ESTRADA, V.; NÁGERA, Julia Nájera. Las TIC en un entorno latinoamericano de educación a distancia: la experiencia de la UNED de Costa Rica. In: *RED – Revista de Educación a Distancia*, número 15, 2006, p.1-13. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/15>. Acesso em: 22 jun de 2007.

MENDONÇA, Rosa Helena. *Salto para o futuro: um diálogo interativo entre os professores do Brasil*. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/SALTO>. Acesso em: 9 de julho de 2008.

MOORE, Michael. On a theory of independent study. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.68-94.

_____; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAES, Raquel de Almeida. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. *Linguagem e Interatividade na Educação a Distância*. Org. Leda Maria Rangearo Fiorentini & Raquel de Almeida Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.111-132.

_____; MONIZ, Lino Vaz; MORAES, Raquel de Almeida. Linguagem da WEB no CEAD/UnBVirtual. In: *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.293-309.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NEDER, Maria Lúcia. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: *Educação a distância: ressignificando práticas*. Org. por Oreste Preti, Kátia Morosov Alonso [...] et al. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p.181-205.

_____. A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudanças paradigmáticas. In: *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Org. por Oreste Preti, Maria Lúcia Cavalli Neder, et al. Brasília: Líber Livro Editora, 2005a, p.47-87.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

_____. *Educação à Distância: A tecnologia da esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

OKADA, A. L. P. Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.273-309.

OLIVA, Guillermina; BANNO, Beatriz Graciela. El Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata: pasado, presente y una proyección a futuro. In: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED*, vol. 9, 1 y 2, 2006, p.215-255.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Org. por José Wilson da Costa e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.111-138.

OLIVEIRA, Eymard Francisco Brito de; AZEVEDO, João Luiz Moreira Coutinho; AZEVEDO, Otávio Cansanção de. Eficácia de um simulador multimídia no ensino de técnicas básicas de videocirurgia para alunos do curso de graduação em medicina. In: *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias*, 2007, vol.34, n.4.

OLIVEIRA NETTO, A. A. *Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PALACIOS, Marcos. Por mares doravante navegados: Panorama e perspectivas da presença lusófona na Internet. In: *As janelas do ciberespaço*. Org. André Lemos, Marcos Palácios. Porto Alegre: Sulina, 2001, p.187-204.

PERRATON, Hilary. A theory for distance education. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.34-45.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

_____. *A educação a distância em transição: Tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de S. Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PRETI, Oresti. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: marcas de uma travessia (1992-2005). In: *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Organizado por Oresti Preti, Kátia Morosov Alonso [...] et al. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p.39-103.

REIBOLDT, Wendy. Distance Education: A Place for Family and Consumer Sciences. In: *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, vol. 19, nº1, Spring/Summer 2001.

RESENDE, José Manuel. *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: FCT/FCG, 2003.

_____; DIONÍSIO, Bruno Miguel. Escola pública como arena política e ambivalências da socialização política escolar. In: *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p.661-680.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜDIGER, F. R. *Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

RUMBLE, G. A Tecnologia da Educação a Distância em cenários do terceiro mundo. In: *Educação a Distância: construindo significados*. Mato Grosso: UFMT, 1996. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>. Acesso em 20 nov. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Gilberto Lacerda. *Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SANTOS, E.O. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.217-230.

SANTOS, Rogério Santana. Pela primeira vez mais da metade da população já teve acesso ao computador. In: *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação no Brasil 2007*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.cgi.br>. Acesso em 01 ago 2008.

SCHÜTZ, Alfred. *Essais sur le monde ordinaire*. Paris: Le Félin Proche, 2007.

SEURET, María Yee; JUSTINIANI, Antonio Miranda. Cuba: La Educación a Distancia en la Universidad de la Habana. In: *RIED*, vol. 9, 1 y 2, 2006, p.185-213.

SHALE, Douglas. University distance education in Canada. In: *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London and New York: Routledge, 1999, p.150-161.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3ªed. Rio de Janeiro: Quarter, 2002.

SILVIO, José. Visión del IESALC sobre la educación a distancia hacia el S. XXI. In: *Educación a distancia y nuevas tecnologías: espacio de reflexión*. Actas del Seminario Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías. Lima, del 4 al 7 de octubre de 1999 y Actas del Seminario Nuevos Entornos de la Educación a Distancia en la Educación Superior. Lima, del 21 al 23 de febrero de 2001. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002, p.17-23.

SINGER, Peter. *Ética práctica*. 2ªed. Tradução de Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SMITH, Kevin C. External studies at New England – a silver jubilee review, 1955-1979. In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.195-210.

SOARES, I. O. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. *Educação online*. Org. Marco Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.89-103.

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Volume 14, nº 1, jan-mar/2000, p.3-11.

_____. A Universidade e o Novo Modo de Produção do Conhecimento. In.: *Caderno CRH*, Salvador, n.34, p.265-275, jan. /jun. 2001.

_____. Ciberespaço, conhecimentos e inovação social. In: *Conhecimentos e Redes: sociedade, política e inovação*. Organizado por Maíra Baumgarten; Christiana Freitas... [et al.]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005

SOUZA, M. F. G. Experiência do CEAD: 1994/95. In: *Revista Educação a Distância*. Nº 7, Instituto Nacional de Educação a Distância. IBASE/INED, 1996. Disponível em: http://www.intelecto.net/ead_textos/fatima.html. Acesso em: 31 nov 2003.

TEODORO, A. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

THÉVENOT, Laurent. *L'action au pluriel: sociologie des regimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte, 2006.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. *Ensino superior privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2000.

TRINDADE, Armando Rocha. *Educação à distância Percursos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

VANDENBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. In: *Sociedade e Estado*, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, v.21, n.2, 2006, p.315-366.

VÁSQUEZ, José C.; SILVEIRO, Luisa A. Noa; FIGUEROA, Reina Reyna. El Éxito en los Programas a Distancia: sus Egresados. In: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, vol. 1, nº 2, Diciembre, 1998, p.53-69. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried>. Acesso em: set. 2008.

VIANNEY, J; TORRES, P; FARIAS, E. Universidade Virtual: um novo conceito na EAD. In: *ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real*. Org. por Carmem Maia. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo, 1999.

WEDEMEYER, Charles. Back door learning in the learning society. . In: *Distance Education: International Perspectives*. Edited by David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg. London: Croom Helm, 1983, p.128-140.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*. São Paulo: Paulus, 2005.

ZUIN, Antonio A. S. Educação à distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.27, n.96, Especial, p.935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2007.

INSTITUTOS DE PESQUISA, ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS E INSTITUIÇÕES

ABRAEAD/2007. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. Coordenação: Fábio Sanchez. 3. Ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

GRUPO DE TRABALHO EAD NO ENSINO SUPERIOR. *Documento de Recomendações “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”*. Brasília, 28 de janeiro de 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (MEC). Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>. Acesso em 01 nov 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (MEC). Indicadores de qualidade para Cursos de Graduação a Distância. Disponível em: <http://www.ufgvirtual.ufg.br/portal/include/textos.php>. Acesso em: 31 out 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (MEC). *Referências de Qualidade para Cursos a Distância*. Por Carmen Moreira de Castro Neves (Diretora de Política de Educação a Distância). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentacaoEAD.shtm>. Acesso em: 29 out 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO (UFMT). Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=9>. Acesso em: 11 ago 2003.

INEP. *Censo da Educação Superior 2003*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, Resumo Técnico, 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf. Acesso em: 01 junho de 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) 2004. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

INSTITUTO UVB. Disponível em: <http://www.uvb.com.br/br>. Acesso em: 27 set 2003.

INTERNET WORLD STATS. Disponível em: <http://www.internetworldstats.com/>. Acesso em: 20 set 2008.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. (1996). *Lei N° 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC (1998). *Decreto N° 2.494/98* (Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9494/96 e dá outras providências). Diário Oficial, 10 de fevereiro de 1998.

BRASIL. MEC (1998). *Portaria N° 301/98*. Diário Oficial, 09 de abril de 1998.

BRASIL. MEC (2005). *Decreto N° 5.622*. Diário Oficial, 20 de dezembro de 2005. Portaria n° 4.059, de 10 de dezembro de 2004. DOU de 13/12/2004, Seção 1, p.34. Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

EVENTOS

Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: trad. De Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

ANEXOS

1. QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

	GEAD	PEAD	PNEAD
Preferências e Modos de Justificação	Ampliação de vagas, democratização do conhecimento, qualificação profissional, mudança na postura do professor/estudante e flexibilidade do tempo e espaço na EAD	Democratização do conhecimento, flexibilidade do tempo e do espaço, necessidade de qualificação profissional, incentivo à autonomia do estudante e caráter multidisciplinar da EAD	A educação presencial permite o contato face a face que facilita a aprendizagem
Visão sobre a EAD	A EAD potencializa a comunicação entre tutores, alunos e professores	Visão preconceituosa que se alterou na medida em que os profissionais conheceram a EAD	Cautela em relação à EAD, exigência de um papel mais ativo do estudante
Práticas Educacionais na EAD	Importância da leitura, da escrita, da interatividade e mudança na produção de materiais didáticos	Importância da interação e da pesquisa para a construção do conhecimento	Necessidade de acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem
Materiais Didáticos e Uso de TIC's	O uso de TIC's proporciona a maior participação do aluno, tendência de materiais didáticos baseados nas TIC's	Uso de material impresso em regiões onde não há acesso às TIC's, melhorias na comunicação entre estudantes, tutores e professores, inclusão digital através da EAD	A reprodução de materiais gravados ou filmados sem discussão dificulta a aprendizagem
Vantagens da EAD	A autonomia e independência do aluno, inserção social, flexibilidade dos cursos	Possibilidade de formação continuada; incentivo à autonomia do aluno, descentralização e interiorização da universidade	A EAD é uma alternativa para os casos em que não é possível adotar a educação presencial
Desvantagens da EAD	Redução ou ausência do contato face a face	Ausência de infraestrutura tecnológica, falta de acesso a um sistema de rede e de computadores	Exigência de mais recursos do que a educação presencial,
Problemas de Dificuldades na EAD	Isolamento do estudante, evasão, precariedade do ensino no interior do país, cópia de textos da internet e possibilidade de fraude na EAD	Evasão, cultura educacional, qualidade do ensino no interior do país, ausência de infraestrutura tecnológica no interior do país	Ausência do contato face a face na sala de aula (presença física do professor e dos alunos) e limitações das tecnologias para a interação
Controvérsias em Torno da EAD	Resistências devido ao desconhecimento da EAD, o papel ativo do estudante	Interatividade na EAD, crítica ao modelo da educação presencial e a importância do tutor	Falta de interatividade na EAD e a importância do contato face a face

2. INSTITUIÇÕES, MODALIDADES E CURSOS DE EAD NO BRASIL

Na região Centro-Oeste, o Distrito Federal e o Mato Grosso do Sul possuem o maior número de IES credenciadas pelo MEC para oferecer cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de EAD. A maioria dos cursos é na área de administração e pedagogia, conforme indica a Tabela 17.

Tabela 17 – Instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD, na região Centro-Oeste, em 2006.

Estado/Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Distrito Federal			
Escola de Administração Fazendária em Brasília	Federal	Graduação Pós-Graduação	Curso de Extensão: Curso de Disseminadores de Educação Fiscal.
Faculdade de Administração de Brasília – Associação Internacional de Educação Continuada – AIEC	Particular	Graduação	Graduação: Administração; Bacharelado com Habilitação em Administração Geral; Curso Sequencial em Gestão de Serviços Bancários
Universidade Católica de Brasília	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Turismo; Proformação; Administração; Filosofia Pós-Graduação: Educação a Distância; Filosofia e Existência; MBA em Turismo; Comércio Exterior; Aprendizagem Cooperativa; Ensino Religioso; Direito do Estado; Assistência Farmacêutica
Universidade de Brasília	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração, Biologia e Pedagogia. Pós-Graduação: Educação a Distância; Direito; Ciências da Natureza – Matemática; Gestão de Políticas de Cultura
Goiás			
Universidade Católica de Goiás	Particular	Pós-Graduação	Extensão: Libras On-line; Inglês Instrumental; Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital
Universidade Federal de Goiás	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Extensão: Saúde da Família; Formação Pedagógica em EAD; Formação Continuada em Mídias na Educação
Mato Grosso			
Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso – CEFET	Federal	Graduação	Graduação: Pedagogia para Educação Básica
Universidade do Estado de Mato Grosso	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia – Anos Iniciais; Pedagogia – Educação Infantil; Administração Pós-Graduação: Formação de Orientadores Aperfeiçoamento: Formação de Recursos Humanos para a EAD Extensão: Formação de Tutores para o Programa de Formação pela Escola; Capacitação na Área de Matemática;

			Capacitação na Área de Ciências; Capacitação em Suporte Linux
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia; Administração
Mato Grosso do Sul			
Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração de Empresas; Ciências Contábeis; Letras; Pedagogia; Tecnologia em Agropecuária; Gestão Imobiliária; Produção Publicitária Pós-Graduação: Metodologia do Ensino Superior; Psicopedagogia; Nova Visão do Direito Civil Aplicado ao Processo Extensão e Aperfeiçoamento: Capacitação de funcionários; Capacitação de professores e coordenadores; Capacitação de tutores e monitores
Universidade Católica Dom Bosco	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Pública; Administração em Agronegócio; Ciências Contábeis Pós-Lato Sensu: Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Educação Básica Extensão: Técnicas Pedagógicas para Cursos de Extensão On-line; Psicofarmacologia e equipe multidisciplinar; Psicopatologia da Infância e da Adolescência
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia para Educação Infantil; Administração; Biologia Pós-Graduação: Orientação Pedagógica para Educação a Distância; Gestão Pública; Educação Continuada; Mídias na Educação

Fonte: ABRAEAD/2007, pp.42, 44 e 45; MEC, 2007.

Na região Nordeste, o maior número de IES oferecendo cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de EAD concentra-se na Bahia e no Ceará, enquanto o Rio Grande do Norte tem o menor número de IES credenciadas para a oferta de cursos nesta modalidade, totalizando apenas duas IES, como se observa na Tabela 18.

Tabela 18 – Instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD, na região Nordeste, em 2006.

Estado/Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Alagoas			
Universidade Federal de Alagoas	Federal	Graduação	Pedagogia
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET	Federal	Graduação	Tecnologia em Hotelaria à Distância
Universidade Tiradentes	Particular	Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Bahia	Particular		Ciências Contábeis

Faculdade Baiana de Ciências Contábeis		Graduação	
Faculdade de Tecnologia e Ciências	Particular	Graduação	Licenciatura em Geografia, História, Física, Química, Matemática, Biologia, Letras (Português e Inglês), Ciências Naturais, Licenciatura para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal Superior
Universidade do Estado da Bahia	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Administração
Universidade Católica de Salvador	Particular	Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Universidade Estadual de Santa Cruz	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Universidade Federal da Bahia	Federal	Graduação Pós-Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Universidade Salvador – UNIFACS	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Gestão do Varejo; Gestão do Agronegócio, Comunicação e Marketing; Administração; Curso Normal Superior; Licenciatura em Letras Português/Inglês; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Matemática
Ceará			
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET	Federal	Graduação	N.D.
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Particular	Graduação	Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Arte
Universidade Fortaleza	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Estadual do Ceará	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
Universidade Federal do Ceará	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração (bacharelado), Física (licenciatura), Matemática (licenciatura), Letras Espanhol (licenciatura), Letras Inglês (licenciatura), Letras Português (licenciatura), Química (licenciatura) Pós-Graduação: Mestrado Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD
Maranhão			
Centro Universitário do Maranhão	Particular	Graduação Pós-Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Universidade Estadual do Maranhão	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais; Administração; Ensino Religioso; Formação de Professores em

			Nível Médio
Universidade Federal do Maranhão	Federal	Graduação Pós-Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Faculdade do Maranhão	Particular	Graduação	Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância
Pernambuco			
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco	Federal	Graduação	N.D.
Universidade de Pernambuco	Estadual	Graduação	Ciências Biológicas; Física; Química; Matemática
Universidade Federal de Pernambuco	Federal	Graduação Pós-Graduação	Administração
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Federal	Graduação Pós-Graduação	Física
Rio Grande do Norte			
Universidade Potiguar - UnP	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Gestão Educacional; Meio Ambiente e Desenvolvimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Federal	Graduação	Graduação: Matemática; Física; Química; Administração

Fonte: ABRAEAD/2007, pp.42, 44 e 45; MEC, 2007.

O menor número de IES credenciadas para a oferta de cursos na modalidade de EAD está na região Norte. São apenas 10 (dez) IES credenciadas pelo MEC. No Pará há a maior concentração de IES credenciadas para oferecer cursos na modalidade de EAD, como é possível notar na Tabela 19. Assim como na região Centro-Oeste, a maior parte dos cursos é na área de administração e pedagogia.

Tabela 19 – Instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD, na região Norte, em 2006.

Estado/Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Amazonas			
Centro Universitário Nilton Lins	Federal	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Federal do Amazonas	Federal	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Pará			
Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET	Federal	Graduação	N.D.
Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Estadual	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade da Amazônia	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração de Empresas; Administração de Marketing; Ciências Contábeis Pós-Graduação: Direito Consensual; Grandes Transformações; Gestão Empresarial; Ciências Criminais; Direito Tributário
Universidade do Estado do	Estadual	Graduação	Graduação: Matemática

Pará			
Universidade Federal do Pará – Secretaria Especial de Educação a Distância	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração; Matemática Pós-Graduação: Planejamento e Desenvolvimento Regional; Gestão Hídrica e Ambiental
Rondônia			
Fundação Universidade Federal de Rondônia	Federal	Graduação	N.D.
Roraima			
Faculdade Roraimense de Ensino	Particular	Graduação	Graduação: Normal Superior
Tocantis			
Fundação Universidade do Tocantis – UNITINS	Particular	Graduação	Graduação: Pedagogia; Normal Superior; Administração; Ciências Contábeis; Fundamentos e Práticas Judiciárias; Serviço Social

Fonte: ABRAEAD/2007, pp.42, 44 e 45; MEC, 2007.

Na região Sudeste concentra-se o maior número de IES credenciadas para oferecer cursos na modalidade de EAD, com um total de 52 IES. Minas Gerais e São Paulo têm o maior número de IES credenciadas na região.

Tabela 20 – Instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD, na região Sudeste, em 2006.

Estado/Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Espírito Santo			
Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo	Federal	Graduação	N.D.
Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB	Federal	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Engenharia de Sistemas; Gestão Administrativa na Educação; Gestão de Telecomunicações; Novas Tecnologias na Educação; Psicopedagogia Clínico-Institucional; Redes de Computadores
Universidade Federal do Espírito Santo	Federal	Graduação	Credenciada para a oferta de cursos de graduação.
Minas Gerais			
Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS	Federal	Graduação Pós-Graduação	Tecnológico: Gestão Comercial. Graduação: Matemática; Normal Superior; Física; Letras. Pós-Graduação: Controladoria Pública Municipal; Docência na Educação a Distância
Faculdade Cidade João Pinheiro	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais – FELUMA	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Higiene Ocupacional.
Faculdade do Nordeste de Minas		Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia; História; Geografia
Faculdades Associadas de Uberaba	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Manejo de Pastagem; Julgamento Raças Zebuínas; Controle de Qualidade; Assessoria Organizacional
Instituto Cultural Newton	Particular	Graduação	Tecnólogo: Gestão de Negócios;

Paiva Ferreira Ltda.		Pós-Graduação	Imobiliários; Gestão de Varejo; Gestão em Representações Comerciais Graduação: Administração de Empresas Pós-Graduação: Consultoria Empresarial
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Ciências Contábeis Pós-Graduação: Direito Civil; Gestão de Instituições Educacionais; Psicopedagogia; Administração Pública Municipal para Gestores Políticos; Gestão Empresarial Aplicada; Gestão Comercial Internacional; Gestão de Marketing Industrial; Gestão de Saúde e Administração Hospitalar; Gestão de Varejo; Turismo Religioso; Desenvolvimento Humano
Universidade de Uberaba	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia; Administração; Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; História; Química; Matemática; Letras Português/Inglês; Letras Português/Espanhol Pós-Graduação: Agricultura Biológico Dinâmica
Universidade Estadual de Montes	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Mídias Integradas à Educação
Universidade Federal de Itajubá	Federal	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Capacitação Docente; Formação em EAD Virtual; Ambiente Virtual para <i>E-learning</i> Corporativo
Universidade Federal de Juiz de Fora	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia; Matemática; Administração Pós-Graduação: Design Instrucional
Universidade Federal de Lavras - UFLA	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Pós-Graduação: Administração de Sistemas de Informação; Administração em Redes Linux; Administração Rural; Bioética; Biologia; Biotecnologia; Fundamentos Técnicos, Aplicações e Perspectivas; Botânica; Controladoria e Finanças Empresariais; Cultura de Tecidos Vegetais: Tecnologia e Aplicações; Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades em Áreas Naturais; Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados; Farmacologia de Sistema Nervoso Central; Farmacologia: Atualização e Novas Perspectivas; Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas no Agronegócio; Formas Alternativas de Energia; Fruticultura Comercial; Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas; Gestão Agroindustrial; Gestão de Derivativos Agropecuários; Mercados Futuros; Opções e CPR; Gestão de Programas de Reforma Agrária e Assentamento; Gestão e Inovações Tecnológicas na Construção; Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas; Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Florestais; Gestão e Manejo

			Ambiental na Agroindústria; Informática em Educação; Manejo de Doenças de Plantas; Manejo de Florestas Nativas; Manejo de Florestas Plantadas; Manejo Integrado de Pragas e Receituário Agrônomo; Máquinas Agrícolas: Projetos; Aplicações e Regulagem; Matemática e Estatística; Melhoria de Processo de Software; Morfofisiologia Animal; Nutrição de Alimentos de Cães e Gatos; Nutrição Humana e Saúde; Plantas Medicinais: Manejo, Uso e Manipulação; Plantas Ornamentais e Paisagismo; Pós-colheita de Frutos e Hortaliças: Manutenção e Qualidade; Processamento e Controle de Qualidade de Carne, Leite e Ovos; Produção de Software (Ênfase em Software Livre); Produção de Suínos; Produção e Tecnologia de Sementes; Química; Tecnologia da Cachaça; Tecnologia de Redes com Cabeamento Estruturado; Tecnologia e Qualidade de Alimentos Vegetais; Mba Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável
Universidade Federal de Minas Gerais	Federal	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Federal de Ouro Preto	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia para Educação Infantil; Licenciatura em Educação Básica Pós-Graduação: Tutoria em Educação a Distância
Universidade Federal de São João Del Rei	Federal	Pós-Graduação	N.D.
Universidade Federal de Viçosa	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Pós-Graduação: Cooperativismo
Universidade FUMEC	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Psicopedagogia; Construções Metálicas
Universidade Vale do Rio Verde	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Rio de Janeiro			
Centro Universitário Augusto Motta	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional; Gestão Educacional
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET	Federal	Graduação	N.D.
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Autogestão em Saúde; Gestão em Saúde Materno-Infantil; Biossegurança em Laboratórios de Saúde Pública; Formação de Ativadores de Processos de Mudança na Educação Superior de Profissionais de Saúde; Gestão de Recursos Físicos e Tecnológicos em Saúde; Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana
Faculdades Integradas de Jacarepaguá	Particular	Pós-Graduação	N.D.

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro CECIERJ	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Matemática; Ciências Biológicas; Física; Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Administração
Fundação Getúlio Vargas	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: MBA em Gerenciamento de Projetos a Distância; MBAs em Administração com ênfase em Gestão; Marketing; Meio Ambiente; Recursos Humanos
Instituto a Vez do Mestre	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Administração Escolar; Arteterapia em Educação; Docência do Ensino Superior; Educação Infantil e Desenvolvimento; Gestão Estratégica e Qualidade; Gestão em RH; Marketing; Supervisão Escolar; Orientação Escolar; Psicomotricidade; Psicopedagogia Institucional; Educação Ambiental; Pedagogia Empresarial; Saúde da Família; Complementação Pedagógica; Abordagem Estratégica de RH; Abordagem Humanística de RH; Desenvolvimento da Linguagem; Dinâmica das Relações; Educação da Criança de 0 a 6 Anos; Ensino Superior; Gestão do Conhecimento; Introdução à Neurociência; Legislação Educacional; Marketing e Serviços; Oficina de Artes
Instituto de Pós-Graduação Médica do Rio de Janeiro	Particular	Pós-Graduação	N.D.
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Coordenação Central de Educação a Distância CCEAD – PUC Rio	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAC	Federal	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Educação a Distância; Educação Ambiental; Gestão Educacional
Universidade Castelo Branco	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Gama Filho	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Docência Superior; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Gestão Escolar; Marketing; Psicopedagogia
Universidade Salgado de Oliveira UNIVERSO	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
São Paulo			
Centro Universitário Claretiano	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração; Ciências Contábeis; Computação; Filosofia; Letras; Pedagogia Pós-Graduação: Saúde Mental; Recreação e Lazer; Ginástica de Academia e Personal Training; Educação Física na Saúde; Educação Física Escolar; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Gestão Ambiental; Psicopedagogia: Abordagem Clínica dos Problemas de Aprendizagem; Educação Infantil e Alfabetização; Educação Especial; Direitos Humanos; Direito

			Eleitoral e Processual Eleitoral; Direito Educacional; Direito Eleitoral e Processual Eleitoral
Centro Universitário de Lins UNILINS	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Desenvolvimento e Gerência de Projetos para WEB; Gestão Estratégica de Municípios
Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Normal Superior; Gestão Escolar Pós-Graduação: Gestão Escolar
Centro Universitário Nove de Julho	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Faculdade de Educação São Luís	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Didática; Direito Educacional; Educação Ambiental; Educação Especial; Educação Infantil; Geografia e Ensino; Propostas Metodológicas; Gestão e Planejamento Escolar; Língua Portuguesa: Compreensão e Produção de Textos; Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática; Metodologia do Ensino de História; Metodologia da Língua Inglesa; Psicopedagogia; Literatura e Análise do Discurso
Faculdade de Odontologia e Centro de Pós-Graduação São Leopoldo	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Odontologia em Saúde Coletiva; Odontologia do Trabalho
Fundação Getúlio Vargas de São Paulo – Escola de Administração de Empresas	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Negócios para Executivos
Instituto de Ensino Superior COC	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Letras: Espanhol/Inglês; Ciências Contábeis; Administração; Pedagogia
Instituto Universidade Virtual Brasileira – UVB	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Pós-Graduação: Direito Processual; Grandes Transformações; Ciências Criminais; Direito Tributário; MBA em Gestão Empresarial
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Gestão Estratégica de Tecnologias e de Informação; Educação e Gestão de Pessoas: Formação Continuada dos Recursos Humanos
Universidade Anhembi Morumbi	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Cultura da Moda
Universidade Braz Cubas	Particular	Graduação	N.D.
Universidade de Franca	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Santo Amaro UNISA	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade de São Paulo	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Capacitação em Investigação sobre o Fenômeno das Drogas; Engenharia de Segurança do Trabalho; Higiene Ocupacional; Patologia Clínica Veterinária; Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Federal	Graduação	N.D.
Universidade Federal de São	Federal	Graduação	Pós-Graduação: Dependência Química;

Paulo UNIFESP		Pós-Graduação	Enfermagem em Nefrologia
Universidade Metodista de São Paulo	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração; Ciências Sociais; Letras; Português/Espanhol; Pedagogia; Logística; Teologia; Gestão de Recursos Humanos; Marketing Pós-Graduação: Comunicação Empresarial; Docência do Ensino Superior; Gestão de Políticas Públicas Participativas para as Cidades
Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	Particular	Graduação	Graduação: Administração de Empresas; Ciências Contábeis; Pedagogia
Universidade Paulista	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.

Fonte: ABRAEAD/2007, pp.42, 44 e 45; MEC, 2007.

A região Sul é a segunda com maior concentração de IES credenciadas para a oferta de cursos na modalidade de EAD, conforme a Tabela 21.

Tabela 21 – Instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD, na região Sul, em 2006.

Estado/Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Paraná			Graduação: Normal Superior
Centro de Ensino Superior de Pinhais	Particular	Graduação	
Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Marketing; Finanças Empresariais; Gestão Estratégica de Pessoas; Gestão Estratégica de Instituições de Ensino; Controladoria e Auditoria
Centro Universitário de Maringá CESUMAR	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: DNA Forense e Sorologia; MBA Executivo – Gestão Empresarial; Docência no Ensino Superior; Gestão em Agronegócio
Faculdade de Tecnologia Internacional – Fatec Internacional	Particular	Graduação Pós-Graduação	Tecnólogo: Gestão Empreendedora de Negócios; Gestão da Produção Industrial; Comércio Exterior; Logística; Marketing; Gestão Pública; Gestão Financeira; Secretariado
Instituto Superior de Educação do Paraná – INSEP	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Normal Superior; Pedagogia Pós-Graduação: Educação a Distância; Gestão Pública; Administração; Supervisão e Orientação Educacional; Gestão Pública II; Educação Especial; Gestão Pública III
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: Engenharia de Negócios; Engenharia de Produção; Formação do Professor para o Ensino Religioso; Gestão da Qualidade e Produtividade em Produtos e Processos; Gestão Estratégica do Conhecimento, da Informação e da Tecnologia; Gestão Estratégica de Negócios; Mecatrônica Industrial; Trânsito; Gestão da Mobilidade Urbana e Saúde Pública

Sociedade Técnica Educacional da Lapa – Educon	Particular	Graduação	Graduação: Normal Superior
Universidade Estadual de Maringá	Estadual	Graduação	Graduação: Normal Superior
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Extensão: Formação de Professores; Formação de Tutores
Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Ciências Biológicas; Normal Superior Aperfeiçoamento: Inclusão Educacional
Universidade Federal do Paraná	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração Extensão: Mídias na Educação; Capacitação de Tutores
Universidade Norte do Paraná	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Normal Superior; Letras; Pedagogia Pós-Graduação: Gestão e Organização da Escola; Direito da Empresa e do Consumidor Mestrado: Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD
Rio Grande do Sul			
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET	Federal	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Centro Universitário Feevale	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Formação Pedagógica de Docentes Pós-Graduação: Informática na Educação: Ênfase em Software Educativo
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Particular	Pós-Graduação	N.D.
Universidade Caxias do Sul	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia; Formação para Educação a Distância
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Particular	Graduação	N.D.
Universidade Federal de Pelotas	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Matemática
Universidade Federal de Santa Maria	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Educação Especial Pós-Graduação: Educação Especial
Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Federal	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Administração; Pedagogia Pós-Graduação: Gestão Financeira; Informática na Educação
Universidade Luterana do Brasil ULBRA	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia; Letras – Português; Ciências Sociais (Bacharelado); Ciências Sociais (Licenciatura)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ	Particular	Graduação	Graduação: Geografia; História; Sociologia
Santa Catarina			
Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET	Federal	Graduação	N.D.
Centro Universitário	Particular	Graduação	Graduação: Normal Superior; Letras;

Leonardo da Vinci – UNIASSELVI		Pós-Graduação	Matemática; História; Geografia; Ciências Biológicas
Instituto Superior Tupy	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI	Particular	Graduação Pós-Graduação	Pós-Graduação: MBA em Gestão para Excelência
Universidade do Contestado – UnC	Particular	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Desenvolvimento Rural Sustentável e Agroecologia Pós-Graduação: Ciências Sociais Aplicadas – Marketing Político; Controle e Qualidade de Alimentos
Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC	Estadual	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Pedagogia
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Particular	Pós-Graduação	Pós-Graduação: Gestão e Inovação Tecnológica na Construção Civil
Universidade do Sul de Santa Catarina	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade do Vale do Itajaí	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.
Universidade Federal de Santa Catarina – Secretaria de Educação a Distância – UFSC	Federal	Graduação Pós-Graduação	Graduação: Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física
Universidade Regional de Blumenau	Particular	Graduação Pós-Graduação	N.D.

Fonte: ABRAEAD/2007, pp.42, 44 e 45; MEC, 2007.

2. ROTEIROS DE ENTREVISTA

2.1 Roteiro de entrevista – Gestores

Data da entrevista	Instituição
Nome completo do(a) entrevistado(a)	
Cargo: Professor(a), Coordenador (a)	
Introdução Meu nome é Guilherme Paiva de Carvalho, sou aluno do curso de Doutorado em Sociologia da Universidade de Brasília, orientado pela Prof ^a . Dr ^a . Fernanda Fonseca Sobral. Minha pesquisa trata das mudanças nas práticas educacionais e nos modos de gestão e organização das IES públicas com a inserção de novas TIC's na educação, por isso, estou entrevistando professores, coordenadores e pessoas envolvidas com a EAD no ensino superior. Desde já quero agradecer a sua disposição em me atender e apoiar a realização deste projeto. A entrevista consta de 21 perguntas, será gravada e suas respostas terão caráter confidencial.	
1. Qual a sua formação (incluindo a titulação)?	
2. Qual a sua função na instituição?	
3. Qual a sua experiência com a EAD e qual a visão do (a) senhor (a) sobre a EAD?	
4. Por que adotar a modalidade de EAD?	
5. Como se deu o processo de criação do núcleo de EAD da instituição?	
6. Que materiais didáticos eram adotados nos cursos à distância oferecidos pelo núcleo?	
7. Como é o processo de elaboração dos materiais didáticos para os cursos à distância?	
8. Os materiais didáticos dos cursos oferecidos pelo núcleo de EAD foram reformulados?	
9. Como é organizado o núcleo de EAD?	
10. Onde o núcleo de EAD se localiza no organograma da instituição?	

11. Que conselhos regem o núcleo de EAD da instituição?
12. Como era a prática educacional nos primeiros cursos de EAD oferecidos pelo núcleo?
13. Como são as práticas educacionais com o uso de novas TIC's nos cursos de EAD?
14. Qual a visão do (a) senhor (a) sobre o uso das novas TIC's na EAD?
15. Na opinião do (a) senhor (a), existiam resistências ao ensino à distância antes da utilização das novas TIC's?
16. Com o uso de novas TIC's na EAD, ainda existem resistências a esta modalidade de ensino na visão do(a) senhor(a)?
17. Na visão do (a) senhor (a), que concepção pedagógica (ou modelo pedagógico) direciona o processo de ensino-aprendizagem na educação em geral?
18. Qual a concepção pedagógica que deveria direcionar o processo de ensino-aprendizagem em cursos à distância, na visão do (a) senhor (a)?
19. Na opinião do(a) senhor(a), quais são as diferenças entre a EAD e o ensino presencial?
20. Quais são as vantagens da EAD em relação à educação presencial?
21. Quais são as desvantagens da EAD em relação à educação presencial?

2.2 Roteiro de entrevista – Professores que trabalham com EAD

Data da entrevista	Instituição
Nome completo do(a) entrevistado(a)	
Cargo: Professor(a), Coordenador (a)	
Introdução	
<p>Meu nome é Guilherme Paiva de Carvalho, sou aluno do curso de Doutorado em Sociologia da Universidade de Brasília, orientado pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Fonseca Sobral. Minha pesquisa trata das mudanças nas práticas educacionais e nos modos de gestão e organização das IES públicas com a inserção de novas TIC's na educação, por isso, estou entrevistando professores, coordenadores e pessoas envolvidas com a EAD no ensino superior.</p> <p>Desde já quero agradecer a sua disposição em me atender e apoiar a realização deste projeto.</p> <p>A entrevista consta de 16 perguntas, será gravada e suas respostas terão caráter confidencial.</p>	
1. Qual a sua formação (incluindo a titulação)?	
2. Qual a sua função na instituição?	
3. Qual a sua experiência com a EAD?	
4. Qual é a visão do (a) senhor (a) sobre a EAD?	
5. Por que adotar a modalidade de EAD?	
6. Que materiais didáticos podem ser utilizados em cursos à distância?	
7. Como é a prática educacional nos cursos de EAD oferecidos pela Instituição?	
8. Qual a visão do (a) senhor (a) sobre o uso das novas TIC's na EAD?	
9. Como as novas TIC's podem ser aproveitadas na produção de materiais didáticos para cursos à distância?	
10. Como são as práticas educacionais com o uso de novas TIC's nos cursos de EAD?	
11. Na opinião do (a) senhor (a), existiam resistências à EAD antes da utilização das novas TIC's?	

12. Com o uso de novas TIC's na EAD, ainda existem resistências a esta modalidade de ensino, na visão do(a) senhor(a)?
13. Na visão do (a) senhor (a), que concepção pedagógica direciona o processo de ensino-aprendizagem na educação em geral?
14. Qual a concepção pedagógica que deveria direcionar o processo de ensino-aprendizagem em cursos à distância, na visão do (a) senhor (a)?
15. Quais são as vantagens da EAD em relação ao ensino presencial?
16. Quais são as desvantagens da EAD em relação ao ensino presencial?

2.3 Roteiro de entrevista – Professores que não trabalham com EAD

Data da entrevista	Instituição
Nome completo do(a) entrevistado(a)	
Cargo: Professor(a), Coordenador (a)	
Introdução Meu nome é Guilherme Paiva de Carvalho, sou aluno do curso de Doutorado em Sociologia da Universidade de Brasília, orientado pela Prof ^a . Dr ^a . Fernanda Fonseca Sobral. Minha pesquisa trata das mudanças nas práticas educacionais e nos modos de gestão e organização das IES públicas com a inserção de novas TIC's na educação, por isso, estou entrevistando professores, coordenadores e pessoas envolvidas com a EAD no ensino superior. Desde já quero agradecer a sua disposição em me atender e apoiar a realização deste projeto. A entrevista consta de 10 perguntas, será gravada e suas respostas terão caráter confidencial.	
1. Qual a sua formação (incluindo a titulação)?	
2. Qual a opinião do (a) senhor (a) sobre o uso de TIC's na educação?	
3. Que recursos didáticos o (a) senhor (a) utiliza em sua prática pedagógica?	
4. Que métodos de ensino-aprendizagem o (a) senhor (a) adota em sua prática pedagógica?	
5. O (a) senhor já utilizou a Internet (e-mail) ou multimídia em sua prática pedagógica?	
6. O (a) senhor (a) conhece a modalidade de EAD?	
7. Qual a visão do (a) senhor (a) sobre a EAD?	
8. O (a) senhor (a) acha que o seu curso poderia ser ministrado através da modalidade de EAD?	
9. Quais são as vantagens da educação presencial em relação à EAD?	
10. Quais são as desvantagens da educação presencial em relação à EAD?	