

CARMEN MARIA DA SILVA MOREIRA

**O RETRATO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DO CURSO DE LETRAS DA UFPB
VIRTUAL**

Orientadora: Prof^a Doutora Marisete Fernandes de Lima

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

CARMEN MARIA DA SILVA MOREIRA

**O RETRATO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DO CURSO DE LETRAS DA UFPB
VIRTUAL**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de outubro de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 347/2015, de 24 de setembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa –
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Arguente:

Prof. Doutor Vitor Teodoro – Universidade
Nova de Lisboa

Orientador:

Prof.^a Doutora Marisete Fernandes de Lima –
Universidade Federal da Paraíba

Coorientador:

Prof. Doutor António Teodoro –
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

No fim tudo dá certo, e se não deu é porque ainda não chegou ao fim.

Fernando Sabino

Dedico especialmente à minha avó, ao meu pai Augusto (*In memoriam*), a mamãe Gorducha e ao querido Chicão.

AGRADECIMENTOS

Muitos estão no topo para os meus sinceros agradecimentos, portanto, não necessariamente nessa ordem de importância, mas por uma cronologia que julgo ser mais justa, pois para os que me conhecem, a minha afetividade explícita é pouca, mas o carinho e afeto por elas são imensos.

Às queridas Marisete Fernandes e Graça Martins... Saibam que lutei para não desapontá-las.

Ao amigo Otávio Mendonça pela valorosa ajuda em viabilizar o acesso ao Mestrado.

À minha irmã Rita que muito contribuiu para que eu priorizasse os estudos, conciliado ao meu trabalho multitarefas.

Ao Professor Teodoro, pelo diferencial na vida de todos que tiveram o privilégio de serem seus alunos.

Ao G-7: Jane Jost (*in memoriam*), Silvana Alcântara, Tania Dantas, Celly de Freitas, Danielle Grisi e Edna, pelo espírito colaborativo e de união.

Às queridas “Dias” – Priscila, Daniele e Juçara – reencontro da família espiritual que ajudaram a cuidar de mim e juntas caminhamos unidas pelo amor fraterno.

Ao Claudio André, meu amigo.

À Professora Marta Van Der Linden pela sua dedicação e gentileza com todos que a procuram.

À Kécia Cordeiro que chegou e definitivamente ficou para fazer a diferença.

À Tânia Dantas uma linha só pra ela. Poucas pessoas têm o privilégio de realmente a conhecer e admirar, muito me orgulho por isso.

A todos da UFPB Virtual, um oásis que me acolheu por muito tempo, viabilizando grandes aprendizados.

À Coordenação do curso de Letras a Distância da UFPB nas pessoas da Professora Ana Aldrigue, Greiciane Frazão, Hercílio Medeiros, coordenadores de Polos, alunos e tutores presenciais e a distância.

RESUMO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – faz parte de uma política de universalização e acesso ao ensino superior na educação brasileira que merece aprofundamentos e estudos específicos no que diz respeito ao seu modelo de gestão e de funcionamento. Neste contexto, este estudo objetiva traçar o retrato do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFPB Virtual. Para tanto, foi realizado um estudo do tipo documental que buscou dados relativos ao perfil da turma pioneira do Curso de Letras da UFPB Virtual. Os resultados apontaram que as estatísticas oficiais demonstram um crescimento significativo do número de sujeitos que ingressaram no ensino superior através dos cursos oferecidos pela UAB conveniados com universidades federais em todas as regiões do país, em especial na UFPB Virtual. Entretanto, a partir das análises realizadas verifica-se que o quantitativo de egressos, embora acompanhem os índices nacionais, evidenciam aspectos que devem ser aprofundados na gestão da EaD no ensino superior a fim de refletir a sua estrutura, logística e investimentos para que desta forma possam-se mensurar a sua eficiência e eficácia. Nessa perspectiva, considera-se que a EaD tem potencial de se renovar e de proporcionar significativas evoluções na democratização do ensino e no modelo de Universidade, passando a ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino superior. UAB.

ABSTRACT

The System Open University of Brazil - UAB - is part of a policy of universalization and access to university education in Brazilian education that deserves careful consideration and specific studies in respect of its management model and operation. In this context, this study aims at drawing the portrait of Linguistics Course - Portuguese Language from UFPB Virtual. For this purpose, a study was carried out of the document that sought data on the profile of the pioneer class of Course of Letters from UFPB Virtual. The results showed that the official statistics show a significant increase in the number of subjects enrolled in higher education through courses offered by UAB partners with federal universities in all regions of the country, particularly in Virtual UFPB. However, as a result of the analysis carried out is that the quantity of graduates, although accompany the national indices, evidenced aspects that need to be examined in greater detail in the management of Distance Education in college education in order to reflect its structure, logistics and investments so that in this way may be measuring its efficiency and effectiveness. From this perspective, it is considered that the EaD has the potential to renew itself and to provide significant developments in the democratization of education and in the model of the University, to enlarge the possibilities of access to Higher Education.

Keywords: Distance Education. Higher Education. UAB

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AIM	<i>Articulated Instructional Media Project</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem
CONSEPE	Secretaria dos órgãos Deliberativos da Administração Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEN	Centro Educacional de Niterói
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
DBS	<i>Direct Broadcast Satellite</i>
EaD	Educação a Distância
FAC	<i>Frequently Asked Questions</i>
FCC	<i>Federal Communications Commission</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUBRAE	Fundação Brasileira de Educação
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
ITFS	<i>Instructional Television Fixed Services</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLATO	<i>Programmed Logic for Automatic Teaching</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
POSGRAD	Pós-graduação Tutorial a Distância
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINREAD	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UKOU	<i>United Kingdom Open University</i>
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
UNB	Universidade de Brasília
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
USAFI	<i>United States Armed Force Institute</i>

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Educação à Distância: aspectos históricos e conceituais	19
1.1.1 Breve contexto histórico da EaD	20
1.1.2 Caracterizando a EaD	31
1.2 Sistema Universidade Aberta: eixos históricos, legais e funcionais	38
1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	48
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	55
2.1 Caracterização da Pesquisa	56
2.2 Problemática	59
2.3 Processo de Coleta e de Análise dos Dados	61
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
3.1 Aspectos Gerais de cursos de Graduação EaD no Brasil	64
3.2 Sistema UAB e sua implementação na Universidade Federal da Paraíba – Brasil: o caso do Curso de Letras - Português da UFPB Virtual	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de EaD em funcionamento no Brasil.	33
Quadro 2	Distribuição dos Polos UAB e quantitativo de Cursos EaD na Paraíba	79
Quadro 3	Distribuição dos Polos UAB/UFPB e respectivos cursos	80
Quadro 4	Listagem de todos os cursos oferecidos pela UFPB Virtual	84
Quadro 5	Elementos da Estrutura Curricular do curso de Letras	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos Polos UAB por região	65
Tabela 2	Quantitativo de matrículas e conclusões na graduação presencial e EaD	66
Tabela 3	Valores percentuais de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância	67
Tabela 4	Alunos Matriculados em Curso de Graduação na modalidade presencial e a distância no Brasil – Período 2003-2013	71
Tabela 5	Distribuição dos concluintes de cursos de Licenciatura em Universidades Públicas por gênero	74
Tabela 6	Processo Seletivo 2007 - Modalidade Educação a Distância – UFPB Virtual Número de vagas e de inscritos no curso de Letras, origem do candidato e polo – Grupo I (Período 2007.2)	81
Tabela 7	Número de cursistas que iniciaram e concluíram o curso de Letras da turma pioneira de 2007.2	85
Tabela 8	Faixa etária e sexo dos concluintes da Primeira Turma de Letras da UFPB Virtual	87
Tabela 9	Estado Civil e paternidade/maternidade	88
Tabela 10	Residência na cidade Polo, por Polo	88
Tabela 11	Tempo dedicado aos estudos.	88
Tabela 12	Disponibilidade de computador e de internet em casa	89
Tabela 13	Ferramentas da internet mais usadas pelos alunos	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Cinco gerações da EaD	22
Figura 2	Modelo conceitual de Educação a distância	31
Figura 3	Principais vantagens do AVA	50
Figura 4	Usuários do <i>Moodle</i> .	53
Figura 6	Vagas ofertadas pelo Vestibular para os Cursos da UFPB Virtual de 2007 a 2011.	82
Figura 7	Distribuição de inscritos no primeiro vestibular EaD da UFPB Virtual	83
Figura 8	Principais logotipos da UFPB Virtual disponível na web.	84
Figura 9	Mapa da Paraíba com concluintes da 1ª turma do Curso de Letras a distância da UFPB Virtual – 2011.1	85

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro vive situação ímpar face aos desafios impostos pelos contornos do desenvolvimento da sociedade mundial atual. Notadamente, a globalização e a dinâmica da sociedade do conhecimento implicam na necessidade de uma população cada vez mais profissionalizada frente ao contexto de uma economia competitiva, seletiva e excludente. Diante dessa realidade, o poder público é pressionado a prover atendimento educacional amplo à população brasileira, ação que não pode deixar de admitir o uso de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC.

A definição e a necessidade de uma política educacional para o contexto hodierno brasileiro têm suscitado vasta produção de conhecimentos que considere as questões sócio históricas, econômicas e científicas no que tange aos limites, avanços e perspectivas de uma educação de qualidade, democrática e que possua princípios e fundamentos necessários à formação e humanização de um ser condizente com os dilemas do nosso tempo e espaço. Para que tal política seja pública em sua essência e aplicabilidade, o desafio é ainda mais complexo em um país continental como o Brasil, tendo em vista que toda esta problemática ultrapassa aspectos técnicos e posições teóricas.

Acrescente-se a isto o fato de que na contemporaneidade, mais do que nunca, vivemos num contexto socioeconômico, político, científico e tecnológico de constantes mudanças oriundas das necessárias transformações exigidas por uma sociedade informacional, na qual tradicionais concepções e categorias passam a ser ressignificadas, visto que o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Assim, admitindo-se o homem enquanto um ser sócio histórico, as criações humanas também transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Isto indubitavelmente, muda também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (Kenski, 2004).

Nesse sentido, em análise à Sociedade Informacional, Castells (1999) defende que esta se compõe numa grande rede que se fortalece a cada segundo, envolvendo as nações de todas as partes do mundo como uma tendência histórica, em que as funções e os processos dominantes na era da informação e comunicação estão cada vez mais organizados em torno de um conjunto de nós interconectados, possibilitando um movimento global. O processo de globalização vem possibilitando inter-relações outrora impensáveis, tampouco impraticáveis.

É neste contexto, que as redes virtuais presentes no ciberespaço são os novos meios de comunicação que surgem da interconexão mundial de computadores que unem pessoas com finalidades comuns, formando tribos compostas por diversas identidades culturais. A

internet, potencializadora dessas redes, possibilita a constituição da inteligência coletiva, que se fortalece a partir da interação entre sujeitos, num processo intercomunicativo (Lévy, 1999).

Cumprir dizer que o grande avanço das TIC tem modificado a forma de produção e concepção de saberes, oferecendo além de dinamicidade, a interdependência entre culturas e poderes. O mundo tornou-se digital, as tecnologias vêm modificando as estruturas sociais, assim como os modelos de produção, comercialização e consumo, de cooperação e competição entre os agentes que sofreram alterações e, conseqüentemente a cadeia de geração de valor e em função das condições de acesso a informação o processo de Inclusão Digital é emergente.

Assim, em virtude de tal desenvolvimento tecnológico, do processo de globalização, e das restrições sociais e econômicas que vivenciamos, o mercado tornou-se mais exigente e competitivo, iniciaram-se as buscas pela maior qualificação dos trabalhadores, fortalecendo as pressões sobre os governos para que fossem dadas oportunidades de educação para todos. Desta forma, as políticas públicas educacionais foram impulsionadas em diversos países em desenvolvimento para o aumento do nível de formação dos indivíduos. O acesso à educação em todos os níveis e contextos tem sido tão expressivo que não seria exagero dizer que se trata de um elemento estratégico nas sociedades e economias globais (Hanna, 2003).

Essa tendência foi demonstrada no aumento de número de alunos matriculados no ensino superior em todos os países. No Brasil não foi diferente. Desde os anos 1990, a universalização do ensino e o acesso à educação têm sido alvo de grande investimento do Governo Federal brasileiro. Isso se justifica pelas ações que focam a democratização do ensino como conseqüente melhoria macroeconômica na estrutura sociopolítica do país, além da possibilidade estratégica da sua ascensão no cenário internacional. O quadro nacional apontava ainda para um grande contingente de fracasso escolar em todos os seus níveis, e desta forma, a meta de universalização foi sendo buscada a partir de implementação de políticas públicas voltadas à Educação a Distância - EaD.

A EaD para o Ministério da Educação – MEC - é a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, conforme o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a EaD no Brasil (Brasil, 2005).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - o Censo 2013¹ aponta 6.152.405 de matrículas em cursos de graduação presencial e 1.153.572 em cursos de graduação a distância em instituições públicas federais, estaduais, municipais e instituições privadas brasileiras. Com foco específico nos números de matrículas na EaD, esse quantitativo retrata o fato de que, em 2005, com a universalização do ensino superior tornou-se meta para o Governo Federal no Brasil, a partir da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a implementação, através do MEC, o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB -, com a intenção de minimizar as desigualdades de oferta de vagas nas diferentes regiões do Brasil.

Essa iniciativa sucedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) que, dentre outras deliberações, instituiu a Década da Educação (art. 87) e definiu que poderão ser admitidos para a função de docente para atuar na educação básica, apenas profissionais habilitados em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação (art. 62) no prazo máximo de 10 anos, ou seja, expirado em 2006. A defasagem na formação dos docentes da educação básica criada com essa premissa da LDB quanto ao nível superior foi a grande preocupação do MEC. As universidades federais tiveram, a partir deste momento, a possibilidade de apresentar propostas de cursos de licenciaturas a serem analisados pela equipe do Ministério da Educação.

A estrutura do Projeto UAB levaria o Brasil, no início do século XXI, a um paradigma educacional, uma nova forma de atuação das instituições de ensino superior. Pois, compreender os modelos de Educação a Distância, bem como o seu processo de gestão se tornaria essencial para o sucesso da iniciativa. No entanto, ainda não se dispõe de muitos resultados de pesquisas, nessa área, no Brasil, a fim de que se possam verificar se os resultados de egressos atendem às demandas iniciais que afirmam a democratização do ensino, tornando o acesso e a universalização princípios determinantes para que as metas de produção interna e externa do país sejam cumpridas, principalmente das Instituições públicas.

Justificamos tal afirmação pelo fato de que o lançamento oficial da UAB aconteceu em 2006 e seus primeiros cursos resultaram de dois editais de seleção de instituições, publicados em dezembro de 2005 e outubro de 2006, tratando respectivamente de propostas

¹ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> >. Acesso em 23 de novembro de 2014.

de cursos apresentadas exclusivamente por Instituições Públicas Federais de ensino superior, e as propostas de implantação de polos de apoio presencial por estados e municípios e, no segundo edital a abertura para participação de todas as Instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais (ABED, 2010).

Nesse caso, o Projeto UAB – atualmente Sistema UAB – representou mais do que uma ação governamental. Surgiu aí a condição de universalizar o ensino superior a partir da construção de um programa sustentável e inclusivo (Mota & Chaves Filho, 2006) com uma nova perspectiva de formação, na qual a tecnologia computacional seria permeada aos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de competências exigidas nas organizações atuais. É nesta perspectiva que convém refletirmos acerca do Sistema UAB no cenário da EaD brasileira, considerando uma análise da gestão e da política de democratização do ensino superior.

Diante do exposto, emergem alguns questionamentos: 1) Como podemos pensar a EaD sem compreendê-la apenas como ‘modalidade de ensino’, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior? 2) Quais as implicações da apropriação das TIC pela educação no contexto da *práxis* educativa? 3) Quais análises podem ser trilhadas por meio do Sistema UAB enquanto principal estratégia política tanto para a formação de professores quanto para a expansão das matrículas nas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas?

Destarte, o presente estudo objetiva traçar o retrato do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFPB Virtual. Especificamente, busca-se: 1) Contextualizar a EaD compreendendo as mudanças provocadas no contexto educativo e 2) Descrever o Sistema UAB e sua implementação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB - Brasil por meio da análise documental de dados relativos à turma pioneira do curso de Letras da UFPB Virtual.

A escolha desta temática deveu-se ao fato de que ao encontrar-me imersa na EaD, desde 1980 no Projeto Suplência² do Centro Educacional de Niterói / Fundação Brasileira de Educação, pude perceber que sua trajetória encontra-se marcada por avanços e retrocessos, instigando-me a torná-la objeto de estudo. Além disso, podemos dizer que desde o século XX a EaD vem se configurando uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, bem como programas de capacitação para

² Projeto de ensino individualizado de 1º grau, onde o aluno cumpria todas as disciplinas que compunham a grade curricular, era avaliado e certificado ao término de cada módulo instrucional. Era a escola e o professor-monitor lá na sua comunidade, no seu local de trabalho, onde fosse mais fácil para o aluno, de acordo com seu ritmo de aprendizagem e disponibilidade de tempo.

aprimoramento das atividades profissionais. Destacamos ainda que a literatura existente acerca da EaD releva ainda um panorama fragmentado, carecendo de pesquisas e fundamentos teóricos que contribuam na explicação dos desafios e dilemas da EaD.

Para tanto, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: além da Introdução, configura um primeiro capítulo de Fundamentação Teórica que aborda a EaD e a UAB numa perspectiva histórico-conceitual com a finalidade de caracterizá-las. No segundo capítulo são apresentadas as nuances metodológicas deste estudo que se caracteriza como estudo de coleta indireta, do tipo documental que foca no estudo de caso do Curso de Letras da UFPB Virtual.

No capítulo dos Resultados e Discussões são apresentados os principais dados acerca da EaD no âmbito nacional e em seguida, no contexto da UAB-UFPB Virtual, por fim, o foco incide sobre o perfil da turma pioneira do curso de Letras – Língua Portuguesa. Com isso, buscamos problematizar esta temática, bem como traçar o retrato do Curso de Letras da UFPB Virtual. Finalmente, algumas considerações finais no que tange aos avanços e desafios da UAB e da UFPB Virtual enquanto uma política pública educacional no contexto da EaD são traçadas.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação a Distância: aspectos históricos e conceituais

“Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (Jorge Larrosa, 2002)

A Educação a Distância está crescendo continuamente com o propósito de suprir parte das deficiências existentes hoje na educação. Dentre as suas finalidades, aumentar a capacidade do sistema de educação superior, mantendo a qualidade do ensino e da formação profissional. É caracterizada por: separação entre professor e estudante, autonomia do estudante, uso de tecnologias para compartilhamento de material e comunicação de mão dupla entre os agentes (Pacheco, 2010). Muitas indagações circundam a EaD, tanto do ponto de vista da estrutura e funcionamento, quanto no que se refere às questões pedagógicas e usos das tecnologias em prol do processo da aprendizagem.

Considerando que a EaD possibilita-nos pensar múltiplas esferas que tradicionalmente tínhamos clareza, a exemplo do próprio conceito de distância, de tempo e de espaço, bem como dos papéis cristalizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem e suas relações com os objetos de conhecimento. Um exemplo é trazido por Belloni (2002) quando complementa que também o conceito de interatividade carrega em si grande ambiguidade, oscilando entre um sentido mais preciso de virtualidade técnica e um sentido mais amplo de interação entre sujeitos, mediatizada pelas máquinas. Complementa-se ainda que quanto à EaD,

“[...] o conceito tende a se transformar, pois uma das macro-tendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma ‘convergência de paradigmas’ que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC” (Belloni, 2002, p. 8).

Tais transformações ocorrem em virtude das incriveis possibilidades de comunicação a distância que as tecnologias de telecomunicações oferecem. A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupo específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da

população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Para pensar estas questões, neste capítulo buscaremos situar a EaD em seus aspectos históricos e conceituais.

1.1.1 Breve contexto histórico da EaD

Nos dias atuais, a globalização afeta grande parte dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Apesar de ser um processo que teve início há várias décadas, a globalização ampliou-se com o advento da informática. Nessa sociedade dita ‘global’, o que mais se destaca é o desenvolvimento das TIC que facilitam a disseminação de conhecimento, hábitos, valores e, acima de tudo, possibilitaram o maior acesso às informações, que hoje estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. Pode-se dizer que as TIC estão provocando mudanças significativas em todos os aspectos da vida contemporânea (Guimarães & Brennand, 2007).

Nesse contexto, é comum associar-se o termo EaD a uma modalidade de ensino desenvolvida apenas com a difusão da internet. De fato, é difícil imaginar a comunicação e a propagação das informações e do conhecimento sem a *internet*, principal no contexto de globalização. Mas, essa ideia, já vem sendo trabalhada há muito tempo e de maneira bastante simplória, basicamente se refere a alunos e professores que mesmo estando em locais diferentes conseguem interagir, aprendendo ou ensinando por meio de alguma tecnologia que facilite sua comunicação, no caso, utilizando os meios mais avançados de cada época (Moore & Kearsley, 2007).

Assim, a EaD pode ser conceituada minimamente como uma modalidade de ensino aprendizagem onde não há a necessidade de alunos e professores estarem no mesmo espaço físico. Esse aspecto traz vantagens tais como: adequação do horário de estudo; autonomia, tornando o aluno o principal responsável pelo seu desempenho; além de viabilizar o acesso para o aluno que está distante da Escola ou da Universidade (Dias & Leite, 2010; Guimarães & Brennand, 2007).

Segundo Pfromm Netto (1998, p. 50), a expressão Educação a Distância, pode ser defendida de modo muito mais generalizado, considerando-se que “a distância pode ser espacial, temporal ou espaço-temporal”. Referindo-se aos Diálogos de Platão, o autor afirma

que “os Diálogos de Platão educam, assim, o estudante brasileiro de hoje a quase dez mil Km da Grécia e a uma distância temporal de cerca de 24 séculos”.

Nessa mesma perspectiva, temos nas pinturas rupestres a expressão do homem pré-histórico transmitida ao futuro através da arte, vencendo o tempo, revelando-se como um modelo de educação, colocando-nos em contato com a nossa própria história. A distância temporal entre a pré-história e a atualidade passa a não existir no momento da pesquisa dos seus traços e cores, num processo de ensino e aprendizagem onde o homem aprende consigo mesmo sobre os primórdios da sua cultura. Esse talvez seja o modelo mais antigo de Educação a Distância que temos conhecimento.

Para Saraiva (1996), a diferença entre o ensino à distância em seus modelos mais antigos e o praticado nos dias atuais está nos meios disponíveis e adequados para cada época e lugar. Referindo-se às cartas enviadas pelos gregos e, posteriormente, pelos romanos, podemos identificar uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência e ao citá-las destaca que estas cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução. Mas foi a partir do século XVII que a EaD passou a ser tratada como algo novo, sendo, contudo, a partir do século XIX que passou a existir institucionalmente.

A diferença entre o ensino à distância mais antigo com o que é praticado hoje em dia está nos meios disponíveis e adequados em cada época e lugar. Em meados da década de 1960, no Reino Unido, o primeiro-ministro, percebeu a necessidade de lançar mão de instrumentos capazes de corrigir os déficits percebidos na educação inglesa. Junto com outras universidades, foi criada a *Open University* ou *United Kingdom Open University* - UKOU. Na tentativa de integrar os meios eletrônicos e material impresso, professores ingleses, no fim da década de 70, do século XX, iniciaram a produção de material didático, o mais sofisticado da época. Foram elaborados milhares de livros e fascículos, filmes, áudios e videocassetes. Os estudos levavam os alunos aprovados a seguirem diversas profissões, com exceção as de Direito e Medicina (Azevedo, 2011).

Para Moore e Kearsley (2007, p. 25),

“[...] a educação a distância sofreu transformações ao longo de cinco gerações: primeira geração - a do estudo por correspondência; segunda geração - a da transmissão por rádio e televisão; terceira geração - a das universidades abertas; quarta geração - a das teleconferências e a quinta geração - a das aulas virtuais baseadas no computador e na Internet”.

Conforme veremos, a forma inicial de oferta dos cursos à distância era a correspondência, passando a ter impulso com o surgimento do rádio, do telégrafo e do telefone, ganhando outras nuances com o desenvolvimento das telecomunicações com meios interativos, sobretudo na segunda metade do século XX. Assim, passaremos a estabelecer para ela alguns marcos históricos em função da classificação da EaD em termos das cinco gerações geralmente apresentadas pelos autores na Figura 1.

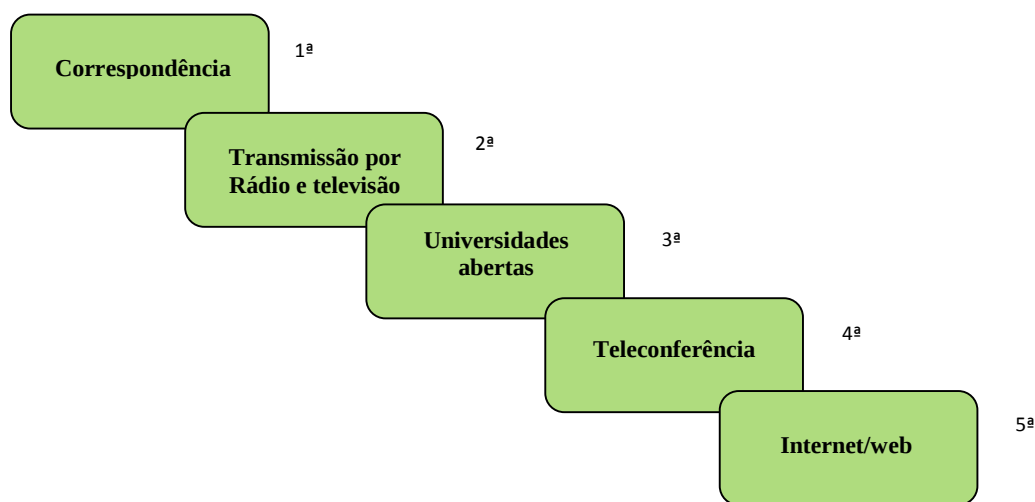


Figura 1: Cinco gerações da EaD
Fonte: Baseada em Moore e Kearsley (2010)

Analisando a Figura 1, podemos agrupar a EaD em cinco gerações, assim buscaremos explicitar as principais características destas, para tanto tomaremos as contribuições de Moore e Kearsley (2010).

- Primeira geração - Correspondência

Na primeira geração, a do curso por correspondência, o texto era o meio de comunicação e os então cursos de instrução eram entregues pelo correio. Seu início se deu em 1880 e foi também chamado de ‘estudo em casa’ pelas primeiras escolas com fins lucrativos e pelas universidades de ‘estudo independente’. Baseado no baixo custo e na confiabilidade dos serviços postais, condição essa em parte devida à expansão das redes ferroviárias. Para Moore e Kearsley (2007, p. 27), “O motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar a tecnologia para chegar até aqueles que

de outro modo não poderiam se beneficiar dela”.

A utilização dos cursos por correspondência teve início nos Estados Unidos da América pelo Círculo Literário e Científico Chautauqua, com duração de quatro anos (Idem, p. 26). Na educação superior essa modalidade foi utilizada pela primeira vez pelo *Chautauqua Correspondence College*, fundado no ano de 1881 e que em 1983 passou a se chamar *Chautauqua College of Liberal Arts*.

Em 1840, a educação por correspondência foi utilizada por Isaac Pitman na Grã-Bretanha no ensino de taquigrafia. Ainda em meados do século XIX, foi a França que passou a fazer uso dessa modalidade de EaD, gerando a criação de uma escola de idiomas por correspondência (Moore & Kearsley, 2007). Em 1873, nos Estados Unidos, Anna Eliot Ticknor criou a *Society to Encourage Studies at Home*, com a finalidade de oferecer cursos destinados às mulheres, que, naquele momento, não tinham acesso à educação formal.

Outra iniciativa relevante nessa primeira geração de EaD foi a educação por correspondência nas forças armadas norte americanas. Em 1941, foi fundado o *United States Army Institute*, que em 1943 passou a se chamar *United States Armed Force Institute* – USAFI -, com mais de 200 cursos, do nível elementar, médio, superior, técnicos e vocacionais. O USAFI foi substituído por um novo programa em 1974 que terceirizou os cursos por correspondência, que passaram a ser oferecidos pelas universidades e escolas privadas, gerando os programas e cursos de estudos independentes (Idem, p. 31-32).

- Segunda geração – Rádio e Televisão

Segundo Vasconcelos (2010) um dos aspectos marcantes para a configuração da segunda geração de EaD foi o surgimento do rádio no início do século XX, que inicialmente teve um efeito positivo no meio acadêmico nos Estados Unidos. Porém, as experiências com o uso dessa tecnologia na divulgação da educação não foi bem sucedida.

Em 1934, a *University of Yowa* levou ao ar programas educativos e uma escola de nível médio utilizou a televisão em sala de aula. Porém, apenas após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, os programas educativos foram introduzidos. A televisão educativa teve mais sucesso que a rádio educativa, certamente, em função das contribuições da Fundação Ford que, doou centenas de milhões de dólares para a manutenção dessa iniciativa. Em 1956, instalou-se um serviço de televisão em circuito fechado unindo as escolas públicas de

Washington Country and Maryland e o *Chicago TV College* adotou o uso dessa tecnologia nas faculdades pertencentes à comunidade (Gouvêa & Oliveira, 2006 *apud* Alves, 2007).

O programa Meio-Oeste para Instrução pela Televisão com Apoio Aéreo, em 1961, foi considerado precursor das transmissões via satélite. Nesse mesmo ano, surge o *Instructional Television Fixed Services* - ITFS, distribuindo imagens a baixo custo e baixa potência, quando escolas e outras instituições, fazendo uso de uma antena, poderiam receber transmissões. O ITFS possibilitou o compartilhamento de professores especializados pelos distritos de escolas públicas e a oferta de cursos de educação continuada para docentes. Além da utilização da televisão educativa por instituições de ensino, temos empresas privadas como a *Hewlett Packard* que utilizou os serviços fixos de televisão educativa para cursos de capacitação de engenheiros (Moore & Kearsley, 2007).

Apesar da primeira televisão a cabo – CATV - ter começado a operar nos anos de 1952, apenas em 1972, por uma exigência da *Federal Communications Commission* - FCC, todas as operadoras a cabo tiveram um canal educativo. Essa modalidade de transmissão favoreceu a proliferação dos cursos educativos, onde alguns integravam os programas de televisão com livros didáticos, guias de estudo, guias para o corpo docente e para a coordenação (Moore & Kearsley, 2007).

- Terceira geração – Universidades Abertas

Para Moore e Kearsley (2007, p. 35) o marco histórico que trouxe novas perspectivas a EaD foi a experiência de Charles Wedemeyer com o Projeto de Instrução Articulada, *Articulated Instructional Media Project* - AIM, que desenvolveu a proposta de articular vários tipos de tecnologias de comunicação, buscando aliar alta qualidade de ensino e baixo custo. Esse projeto foi financiado pela *Carnegie Corporation* de 1964 a 1968.

“O final da década de 1960 e o início da de 1970 formaram um período de mudanças importantes na educação a distância, resultantes de diversas experiências com as novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação” (Moore & Kearsley, 2007, p. 34).

Nessa experiência, o ensino foi oferecido através da utilização articulada de guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiências em casa e recursos de

uma biblioteca local. A diversidade de tecnologias utilizadas para a aplicação desse projeto deveu-se a intenção de oferecer alternativas para que as pessoas pudessem escolher a melhor combinação de recursos que lhes fosse conveniente ao aprendizado e não apenas como objetivo de dar ao conteúdo uma melhor apresentação (Idem).

O AIM³, após ser analisado e apresentado por Wedemeyer, em 1965, a amigos e políticos britânicos, transformou-se numa referência para o projeto das universidades abertas e em 1967 foi iniciado o planejamento da Universidade Aberta do Reino Unido - UA, contando com a participação direta de Wedemeyer no seu planejamento. A UA foi estabelecida em 1969.

Keegan (1986) afirma que Wedemeyer propôs a separação entre ensino e aprendizagem como uma forma de quebrar as barreiras de tempo e espaço na educação. Na teoria de Wedemeyer o sistema de ensino à distância deveria, dentre outras características, ser capaz de operar em qualquer lugar onde existam estudantes e que deste seja a maior responsabilidade pela aprendizagem e seu progresso; preservar e aumentar as oportunidades de adaptação a diferenças individuais; avaliar a aquisição do estudante de modo simples, não levantando barreiras que impeçam o desenrolar o método ou a sequência de estudo e permitir aos estudantes iniciar, parar e aprender em seu próprio ritmo.

- Quarta geração – Teleconferência

Segundo Moore e Kearsley (2007), a tecnologia da teleconferência foi a utilizada na EaD dos anos 1980, inicialmente através da audioconferências. Esse modelo surgiu nos Estados Unidos objetivando o trabalho com grupos de estudantes. O grande diferencial desse modelo é a interatividade, visto que o diálogo entre professores e alunos poderia ser mantido em tempo real.

Os primeiros satélites de comunicação a serem colocados em órbita pelos EUA entre os anos de 1965 e 1967 e a partir da evolução dessa tecnologia foram iniciadas experiências, com a transmissão de programas educativos pelas universidades norte-americanas. Nos anos 1990, com a tecnologia *Direct Broadcast Satellite* – DBS - os programas puderam ser recebidos nas escolas e nas residências (Mendes, 2010).

³ No projeto AIM foram utilizados diferentes media (rádio, televisão, áudio, telefone), de forma a apresentar o conteúdo de uma forma adequada e ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem dos aprendentes.

A utilização dos satélites para a EaD, com a transmissão de programas da TV educativa ou teleconferência interativa foi operacionalizado por consórcios constituídos por instituições independentes. Entre a segunda metade da década de 1980 e 1990 a EaD passou a atuar fora das universidades oferecendo educação continuada para profissionais liberais e treinamentos nas empresas (Mendes, 2010).

Um momento pródigo para a EaD nos EUA foi iniciado com a aprovação Lei de Amparo ao Programa *Star Schools*. Com uma significativa injeção de verbas públicas, esse Programa apoiou consórcios, como o firmado entre as agências estaduais de educação e órgãos estaduais de televisão que proporcionou cursos de nível médio em 19 estados norte-americanos. Outros estados mantiveram iniciativas próprias de televisão interativa por satélite.

Moore e Kearsley (2007, p. 44), referindo-se aos sistemas *Star Schools* das universidades e das televisões comerciais, esclarecem que: “Os participantes em todos os locais podiam ver e ouvir os apresentadores do local emissor, mas não podiam responder pelo áudio. Os participantes não podiam ver uns aos outros, somente ouvir”.

Nos anos finais da década de 1990 a videoconferência nos dois sentidos já estava sendo difundida. Mas, foi com o desenvolvimento das linhas telefônicas de fibra ótica que a videoconferência multiponto ou nos dois sentidos se tornou mais fácil e mais barata, tornando propícia a videoconferência entre pequenos grupos de alunos individuais e seus instrutores com o vídeo mostrado nos computadores pessoais. (Moore & Kearsley, 2007).

- Quinta geração – Internet/web

Nos anos de 1960 e 1970, os sistemas de computação utilizavam equipamentos de grande porte, que eram conectados através de cabos coaxiais a terminais com teclados quando no interior de um edifício, ou conectados remotamente por telefone. Nessa realidade, durante a década de 1970, o projeto *Programmed Logic for Automatic Teaching* – PLATO - desenvolvido na University of Illinois, foi um precursor da rede de computação (Moore & Kearsley, 2007).

Segundo Inglis, Ling e Jooten (1999, *apud* Moore & Kearsley, 2007, p. 45), a Intel foi responsável pelo desenvolvimento do primeiro microprocessador, em 1971 e o primeiro computador pessoal chegou ao mercado em 1975. Esse avanço da informática fez com que a educação utilizando o computador fosse intensificada em função de um grande número de

usuários beneficiados com a diminuição do custo dos equipamentos. De acordo com o *Bureau Census* dos Estados Unidos, em 1989, “15% de todas as residências norte-americanas possuíam um computador pessoal e quase metade de todas as crianças tinha acesso a computador em casa ou na escola”. Naquele momento, o *software* educacional passou a ter importância comercial e “[...] foram publicados milhares de programas em todos os níveis e domínios do conhecimento”. (Moore & Kearsley, 2007, p. 45)

Moore, na Pennsylvania em 1989, experimentou as transmissões audiográficas buscando internacionalizar a EaD, com a oferta de cursos de graduação completos a grupos de alunos no México, Finlândia, Estônia e Estados Unidos (Moore & Kearsley, 2007).

Outra experiência considerada relevante, onde foi utilizada a EaD através de conferência por computador foi a *Electronic University Network*, utilizando discos de computador e material impresso, onde o computador, o telefone e os correios foram integrados para a interação dos alunos com os instrutores (Marconcin, 2010).

O surgimento da *world wide web* representou um divisor de águas na história da EaD, permitindo que um documento pudesse ser acessado à distância por um outro computador com a utilização de *softwares*, sistemas operacionais e resolução de tela diferentes (Nunes, 1992).

Na atualidade, podemos reconhecer “uma nova onda” que segundo Nunes (*apud*, Litto e Formiga, 2008, p.7), “reúne tanto a apropriação de uma tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede”.

Diante do que foi exposto, cabe neste momento uma crítica a esta maneira como os teóricos apresentam historicamente a EaD, devido a sua imperativa classificação, principalmente em relação a temporalidade. Desta forma, cabe ressaltar que podemos encontrar qualquer uma das gerações descritas no momento atual, mesmo com o maior desenvolvimento das tecnologias, não podemos pensar em termos de sobreposição de uma geração pela outra, visto que há hoje uma coexistência dessas múltiplas gerações de EaD. Assim, torna-se necessário relatar que uma nova característica ou um novo meio não inviabiliza o anterior, pelo contrário, eles são somados à educação, por exemplo, um dos meios mais utilizados na EaD ainda é o material impresso.

Assim, cabe-nos perguntar como a EaD foi sendo desenvolvida no contexto brasileiro? Buscaremos então, explanar alguns aspectos a respeito. Inicialmente, podemos dizer que foi contando com os avanços das tecnologias da informação e da comunicação que

no século XX a EaD foi considerada uma alternativa às exigências, tanto sociais quanto pedagógicas, transformando-se numa estratégia para a qualificação das pessoas adultas.

Desde o início do século passado, o “Brasil e o mundo se veem atingidos pelos graves problemas do sistema formal de educação, considerado monopolista, fechado, ritualista, expulsador e de exclusão”. Essa realidade, aliada ao desenvolvimento técnico das comunicações e ao processo de democratização que historicamente se estabelece abre um espaço às novas formas de educação (Preti, 1996, p. 19).

Assim, o desenvolvimento dos meios de comunicação, vem desenhando a evolução histórica de uma EaD comprometida com os anseios sociais e pedagógicos. Inicialmente foi a correspondência, seguida do rádio, da televisão e, por último, a informática integrada à telemática e a multimídia que se colocam como ferramentas tecnológicas a serviço dessa modalidade de ensino. Lisseanu (1988) diz que já na década de 80, do século passado, a EaD tem estado presente em todos os níveis educativos em mais de 80 países do mundo, revelando aí sua importância.

No Brasil, mesmo antes de 1900, o ensino por correspondência já era conhecido e disseminado através dos jornais do Rio de Janeiro, que ofereciam cursos de datilografia. Porém, o “marco de referência oficial” para essa modalidade de ensino é a instalação, em 1904, das Escolas Internacionais, filiais da organização norte-americana até hoje existente (Alves, 2009, p. 9).

Em 1939, a Marinha do Brasil veio utilizar o ensino por correspondência e o Instituto Universal Brasileiro – IUB -, fundado em 1941, utiliza o modelo de EaD por correspondência até os dias atuais. O IUB é considerado um dos pioneiros nessa modalidade de EaD como entidade de ensino livre. (Saraiva, 1996).

A Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923 já havia inaugurado um novo modelo de Ead no Brasil. Essa emissora tinha como principal função possibilitar a educação popular, passando a transmitir programas educativos. Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937, foram implantados outros programas, como a Escola Rádio-Postal e a voz da Profecia da Igreja Adventista (Alves, 2009).

Porém, apenas na década de 1960 a EaD através do rádio sofreu um avanço significativo, com a criação da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa – PRONTEL -, objetivando integrar a Política Nacional de Educação – PNE – com todas as atividades educativas dos meios de comunicação. Mais tarde, a criação da

Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, em 1981, a FUNTEVE teve o papel de fortalecimento do que havia se constituído como Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa - SINREAD. Nesse momento, estabeleceu-se uma parceria que iria permitir a veiculação pelos canais de televisão dos programas educativos de diversas emissoras de rádio (Preti, 1996).

A política pública de educação do Governo Federal durante a ditadura militar implementou vários programas utilizando EaD, a nível nacional, tendo como meta o atendimento às demandas emergenciais (Preti, 1996). Destes, podemos destacar:

- O Projeto Minerva, em 1970, com programas de rádio apresentados em cadeia nacional, oferecendo cursos de capacitação ginásial, madureza ginásial e supletivo de 1º grau;
- O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL - que também através da TVE, em 1979, apresentou programas em forma de tele aula dramatizada;
- O Projeto SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares - no Rio Grande do Norte, em 1973, buscando estabelecer um sistema nacional de teleeducação via satélite, atendendo às primeiras séries do 1º grau;
- O Programa LOGOS, com o objetivo de capacitar professores, funcionando entre 1977 e 1991;
- O POSGRAD - Pós-graduação Tutorial a Distância -, em caráter experimental, implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES-MEC, no período de 1979 a 1983;
- Em 1980 o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília –UnB -, o oferecimento de cursos de educação continuada.

Assim como as iniciativas do governo federal, outras iniciativas de EaD foram registradas no Brasil por governos estaduais, a igreja católica e instituições privadas utilizando projetos educativos próprios. Preti (1996) cita alguns desses projetos que se destacaram historicamente, como:

- O Movimento de Educação de Base – MEB -, que teve como referência a iniciativa da Rádio Sutalenza da Colômbia, no Rio Grande do Norte em 1956;
- A utilização da TV's Educativas em 1967 pelos estados do Ceará e Maranhão e a utilização de um circuito fechado de televisão através do Centro Educativo do Maranhão, tentando resolver os seus problemas educacionais em 1969;
- O Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia – IRDEB - em 1969, cuja iniciativa

foi uma consequência do Estado da Bahia negar-se a participar do projeto nacional MINERVA;

- Em 1965, em acordo com o MEC, foi criado pela Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE - o Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB - objetivando formação e o treinamento de recursos humanos, passando a oferecer cursos na modalidade distância a partir de 1973;
- Também pela FUBRAE, no mesmo período de Brasília, o Centro Educacional de Niterói – CEN -, atuando principalmente no Rio de Janeiro, com a oferta de cursos de 1º e 2º graus.

Segundo Pacheco (2010), até recentemente, a educação a distância nacional não apresentava credibilidade por parte de sociedade brasileira, tendo assim que reverter este quadro, já que é um mercado crescente. Nesse sentido, a EaD apresenta-se como um importante instrumento de intercâmbio e articulação de conhecimento e informações entre diferentes comunidades virtuais de aprendizagem.

Mas, falar de virtualidade não é algo fácil, pelo que tomaremos de Augê (1994) e de Lévy (1996) duas ideias para ajudar nessa reflexão. Augê traz o conceito de território a partir de um não lugar, em que os não-lugares mediatizam todo um conjunto de relações consigo próprio e com os outros que só indiretamente dependem dos seus fins. Assim, quando acessada a internet, passa-se a constituir não lugares, pois, conforme Lévy (1996), a virtualidade contempla uma nova perspectiva do real que se opõe ao atual. Então, para esse autor:

“Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação temática. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesse, pelos mesmos problemas, a geografia contingente não é mais um ponto de partida, nem uma correção. Apesar de não presente, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos, de amizades” (Lévy, 1996, p. 20).

A Educação a Distância está agora muito valorizada. Muitos governos introduziram programas de EaD no sentido de facilitar o acesso às oportunidades de estudos e treinamento; proporcionar maior eficiência em termos de custos; apoiar a qualidade e variedade de estruturas educacionais existentes; reforçar e consolidar a capacidade existente. Mas, diante do exposto, o que se entende por EaD? Como caracterizá-la? Passaremos a dialogar com estes aspectos conceituais.

1.1.2 Caracterizando a EaD

As possibilidades de caracterizar e definir a EaD são inúmeras, com uma multiplicidade de fatores possibilitando leituras diversas; contudo, há um consenso mínimo em torno da ideia de que EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente sem que alunos e professores estejam presentes simultaneamente no mesmo lugar (ABRAEAD, 2007, 2010; Guimarães & Brennand, 2007).

Na maioria dos casos a educação a distância procura mostrar-se aberta e flexível, mas as definições de seu conceito tendem a enfatizar a possibilidade de comunicação entre os participantes no processo de aprendizagem através do tempo e/ou espaço, particularmente com auxílio de novas [e algumas antigas] tecnologias. (Mugnol, 2009), o que acaba por re-significar a *práxis* pedagógica (Arieira, 2009).

Baseado numa perspectiva sistêmica, Moore e Kearsley (2007, p. 2) afirmam que a EaD pode ser entendida como:

“[...] o aprendizado planejado que normalmente ocorre em diferentes locais através do ensino e os resultados provém de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos”.

Esses autores fazem uma representação do sistema de EaD que possui como principais componentes de um sistema a tecnologia, o aprendizado, a educação, a criação do programa/curso e o gerenciamento [da Cultura e da Filosofia], conforme pode ser visto na Figura 2.

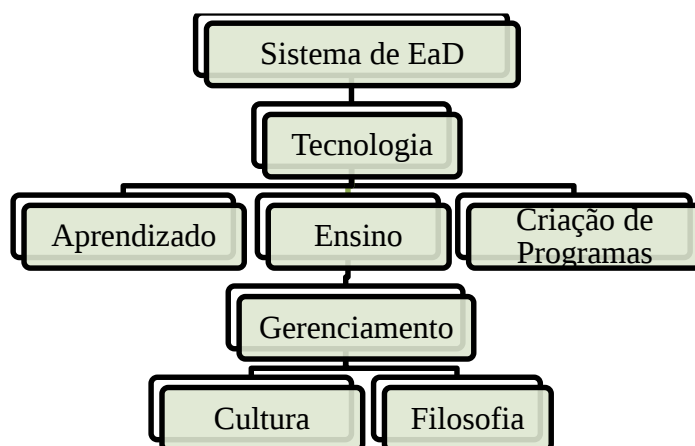


Figura 2: Modelo conceitual de Educação a distância
Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2007).

A EaD, segundo Simonson (2006, p. 32), refere-se a uma modalidade de ensino, onde a educação formal está baseada em uma instituição na qual o grupo de aprendizagem está separado, utilizando “[...] tecnologias de comunicação para conectar estudantes, recursos e instrutores”. Para detalhar melhor essa definição problematizamos seus elementos. Primeiramente, o conceito de que a EaD se baseia em uma instituição, sendo diferente, portanto do auto-estudo. Nesse contexto, buscando eliminar as chamadas fábricas de diplomas, destaca-se aqui a necessidade de credenciamento de instituições que oferecem EaD para adicionar credibilidade e melhorar a qualidade.

Em relação ao aspecto da separação entre professor e estudante é preciso ampliar a distância não apenas em termos geográficos, mas também no tempo. A educação a distância assíncrona faz referência à instrução que é oferecida e os estudantes a acessam em momentos diferentes ou em qualquer momento que lhes seja cômodo. Cabe destacar que também existe a separação intelectual entre os professores e os estudantes cuja redução é um objetivo do sistema de educação a distância (Simonson, 2006).

No que diz respeito às telecomunicações interativas podem ser síncronas ou assíncronas, ou seja, pode produzir-se ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. A interação é crítica, mas não às custas do conteúdo. Dito de outra maneira é importante que os estudantes possam interagir entre eles, com os recursos didáticos e com seu professor. A interação, no entanto, não teria que ser a característica primária da instrução, ainda que deveria estar disponível de maneira habitual e relevante. As telecomunicações se definem como ‘comunicante à distância’. Essa definição inclui a comunicação com o sistema postal como no estudo por correspondência e outros métodos não eletrônicos para a comunicação.

Obviamente, à medida que os sistemas de telecomunicações eletrônicos melhorem e estejam cada vez mais generalizados, é provável que passem a ser pilares dos sistemas modernos de educação a distância. No entanto, os sistemas de telecomunicação mais antigos e menos sofisticados continuarão sendo importantes (Simonson, 2006; Belloni, 1999).

De acordo com Santos (2011), nos últimos 20 anos, as instituições de ensino superior tiveram que estabelecer rapidamente o domínio instrumental para o uso pedagógico de diversas tecnologias [tv via satélite, vídeo-aulas, impresso, videoconferência internet, telefonia móvel etc.]. Além disso, conforme podemos visualizar abaixo, os modelos de EaD estruturados e em funcionamento são categorizados em cinco grupos:

Modelo	Descrição
Telessalas via satélite	Geração e transmissão de teleaulas com recepção de franquias ou telessalas. Suporte de tutoria presencial e <i>online</i> .
Polos de apoio presencial/semipresencial	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, bem como serviços de suporte como bibliotecas e laboratórios de informática.
Universidade Virtual	Caracterizado pelo uso intensivo de TIC para o relacionamento dos tutores e alunos, e destes entre si, bem como uso de bibliotecas digitais.
Vídeo educação	Atendimento aos alunos em videossalas com equipamentos para reprodução de aulas.
Unidade Central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de prática de laboratório com tutoria feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.

Quadro 1: Modelos de EaD em funcionamento no Brasil

Fonte: Baseado em Santos (2011)

De acordo ainda com Santos (2011), o uso de uma ou outra tecnologia e a forma de organizar a oferta da tutoria, seja sistemática, seja de caráter presencial, em modo remoto, ou em sistemas híbridos no tocante ao atendimento dos alunos resultou nos cinco modelos de EaD no Brasil durante os anos de 1995 a 2010. Segundo análises do autor, conforme exposto no Quadro 1, tem-se os seguintes modelos: Telessalas via satélite, Polos de apoio presencial/semipresencial, Universidade Virtual, Vídeo educação e Unidade Central.

Finalmente, está o conceito de conectar os estudantes, recursos e instrutores. Esse ponto faz referência que há instrutores que interagem com os estudantes e que há recursos disponíveis que permitem que haja aprendizagem. Os recursos deveriam estar sujeitos aos procedimentos de desenho didático que os organizem em experiências de aprendizagem, as quais incluem os recursos que se pode observar, ouvir, falar e aprender.

Já para Rumble (2003), a EaD refere-se a um processo de educação em que é necessário que haja: um professor, um ou mais estudantes; um curso ou currículo que o professor seja capaz de ensinar e o estudante que esteja disposto a aprender; e um contrato, implícito ou explícito, entre o estudante e o professor ou a instituição que contratou o professor que reconhece os papéis respectivos de ensino aprendizagem.

Rabello (2007) destaca o estudo de Keegan que identificou seis elementos principais das definições de EaD, utilizados para formar uma definição integral.

- “1. a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial;
2. a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual;

3. o uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional;
4. a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo;
5. a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização;
6. a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a educação a distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional”. (Keegan, 1996, p. 44).

Diante disso, um dos grandes desafios para as instituições de ensino é lidar com a questão da inovação trazida pela EaD no sentido de viabilizar os processos considerando a distância física entre professores e alunos, pois isto requer alto investimento tecnológico, novas bases pedagógicas e gerenciamentos capazes.

Em abordagem acerca dos principais aspectos que caracterizam a EaD, Pacheco (2010) e Aretio (2002) consideram as seguintes questões: a) características dos estudantes, b) o papel do professor e do tutor, c) a comunicação e os recursos, e) a interação entre os aprendizados, f) a estrutura de gestão.

Quanto às principais características dos estudantes EaD, temos: heterogêneos na idade, heterogêneos em competências, heterogêneos em nível, lugar de estudo em casa, no trabalho, diferentes cidades, aprendizagem livre [independente], principalmente trabalha [adulto], menor interação social, estudo como atividade secundária e o currículo é determinado pelo estudante. Para este grupo, a EaD significa maior facilidade de acesso e com isto uma gama mais ampla de oportunidades para estudar e se qualificar. As barreiras que podem ser suplantadas pela aprendizagem a distância incluem não apenas distâncias geográficas, mas também circunstâncias confinadoras, como limitações pessoais, barreiras culturais e sociais e falta de infraestrutura educacional.

No que tange ao papel do professor em comparação com o do tutor, algumas características lhes são atribuídas: eixo de suporte, facilitador, orientador, motivador do rendimento do aluno e produtor de materiais, se envolve em desenho, desenvolvimento e avaliação curricular mais profundos e problemas dependentes do sistema; porém suas habilidades e competências ainda são pouco conhecidas (Aretio, 2002). De acordo com Pacheco (2007) o professor tem como função principal elaborar as metodologias utilizadas na sua disciplina, de forma que esta contempla a criação, o armazenamento, a disseminação e o controle do conhecimento.

Já em relação ao tutor, principal agente de contato com os aprendentes, responsável pelo acompanhamento dos estudantes, sendo o elo entre o aluno e o professor (Pacheco,

2007). No que se refere ao sistema de apoio ou tutoria, ressalta-se que os mesmos normalmente trabalham em tempo parcial e precisam ser recrutados, treinados e acompanhados, por sua vez, por outros professores.

O terceiro ponto a ser analisado nas características da EaD é a comunicação e os recursos (Arantes, 2011). Como já explicitado no histórico dessa modalidade, a evolução das mídias eletrônicas pode ser considerada uma das maiores responsáveis pela maximização do uso de sistemas à distância. Desta forma, o atendimento ao aluno tornou-se possível em qualquer localidade do mundo, desde que este tenha como acessar a tecnologia e, principalmente, em ‘tempo real’, fazendo com que a utilização da EaD em programas educacionais venha aumentando consideravelmente com o passar dos anos.

Quanto às características da comunicação e dos recursos à distância são: a interação pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento, o processo de ensino aprendizagem é mediado, comunicação diferida em espaço e tempo ou síncrona através de meios eletrônicos, oficinas e laboratórios de outras organizações e uso massivo de meios (Aretio, 2002).

Assim, a interação das tecnologias de informação na educação permite: flexibilidade nas formas de aprender; processos de aprendizagem os quais se apliquem de forma mais direta aos alunos; melhora e inovação da cultura tradicional; acesso aos melhores recursos didáticos disponíveis; desenho do ritmo de aprendizagem; acesso à formação desde casa, tornando compatível a vida profissional e familiar. (Arantes, 2011; Aretio, 2002).

Outro componente crucial na caracterização da EaD é a interação entre os aprendizados. Em algumas formas de educação a distância praticamente não existe, mas na maioria dos casos é considerada importante. Tal interação entre aprendizado pode ocorrer de várias formas. Muitas vezes os estudantes se reúnem em grupos num determinado local, às vezes se conectam entre si através de outras formas de apoio local. Há tecnologias que permitem a organização de “grupos virtuais” em que os estudantes interagem à distância, por exemplo, através da comunicação mediada pelo computador (UNESCO, 1997, p. 28).

Quanto aos recursos utilizados, a EaD pode envolver o uso de vários meios, como material impresso, correspondência escrita, áudio, vídeo e mídia e redes baseadas no computador, bem como multimídia, tanto para apresentar a informação como para estabelecer a comunicação entre os participantes.

Em relação à importância das tecnologias, destaca-se que as adotadas na educação e no treinamento obviamente não constituem fins em si. São usadas para estender as oportunidades de estudo a grupos novos, para enriquecer o processo de aprendizagem e torna-la mais eficiente e flexível. Neste contexto, tecnologias diferentes podem servir ao mesmo propósito ou a propósitos bem diferentes. Quando uma variedade de tecnologias está disponível, não se trata, em geral, de escolher apenas uma tecnologia, mas selecionar uma combinação apropriada de tecnologias que sirvam ao objeto geral visado.

Outro ponto a ser destacado em EaD, é a estrutura e a Gestão, que, conforme Aretio (2002, p. 69), tem as seguintes características: “múltiplas unidades e funções, [...] processos mais sofisticados para desenho, [...], menos docentes e mais administrativos e técnicos”, intensa relação entre docentes, administrativos e técnicos [não se pode prescindir dos administrativos e técnicos nunca], tende a ser mais democrática no acesso, muitos estudantes por curso e custos iniciais altos, mas que se reduzem com o número de estudante e o tempo. Quanto à gestão da EaD, a UNESCO (1997) destaca que é necessária uma equipe com dedicação integral ou que preste consultoria externa, para planejar, elaborar instruções, desenvolver e produzir programas, realizar pesquisas, prestar assessoria como especialistas de mídia, marketing ou para integrar a equipe administrativa.

Em complemento, destaca-se que para que se concretize um curso a distância é necessária a implementação de uma infraestrutura adequada, profissionais capacitados para a realização das atividades de planejamento, elaboração de materiais, avaliação e serviços de apoio aos alunos e professores (Quirino, Corradi & Machado, 2013).

Quanto ao desenho dos cursos, suas estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem irão depender do tipo de programa proposto e das necessidades que pretendem atender. Além disso, são influenciadas pela filosofia e pelos valores educacionais de cada sistema particular e pelas características educacionais e potencial das tecnologias utilizadas. Com isso, pode se estabelecer uma conexão entre estratégias de ensino, economia e opção tecnológica escolhida.

A EaD no Brasil tem sido objeto de pesquisas e trabalhos (Landin, 1997; Neves e Cunha, 2000; Pacheco, 2010; Valente, 2000) que, em sua base, têm a preocupação com o acesso a educação daqueles que não puderam encontrar-se na escola no tempo e no espaço para a escolarização presencial. Paralelamente aos estudos percebem-se também avanços do ponto de vista legal e normativo.

Para concluir a proposta de caracterização da EaD, buscaremos apresentar alguns dos principais aspectos legais. Atualmente, conforme destaca Mill (2012), há um conjunto de leis, decretos, portarias que tratam de questões específicas da Educação a Distância no Brasil. Associados às legislações, houve uma nova estrutura governamental, como a criação de uma Secretaria de Educação a Distância – SEED -, a reformulação estrutural da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, a criação e fortalecimento da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED - e a Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE.

Dos 766 polos de apoio presencial, relacionados pela Portaria MEC nº 1.369 de dezembro de 2010 e outros 20 novos polos integrantes do sistema, 111 polos de apoio presencial foram desligados do Sistema UAB após amplo processo de monitoramento que estabeleceu padrões de excelência para a estrutura física, tecnológica e de recursos humanos necessários para a adequada realização das atividades acadêmicas (SISREL, 2014).

Após a extinção da Secretaria de Educação a Distância do MEC no início de 2011, o pagamento das bolsas, que era feito pelo Sistema de Gestão de Bolsas – SGB - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, passou a ser feito pelo SGB da CAPES. Para fazer jus ao recebimento das bolsas é necessário que cada ator do sistema UAB preencha um Formulário de Cadastramento e Termo de Compromisso do Bolsista onde se atesta preencher os requisitos expressos na Lei 11.273/2006 e da Lei 11.502/2007, exceto os casos disciplinados pela portaria conjunta CAPES/CNPq nº 1, de dezembro de 2007. A não observância destes requisitos implica no cancelamento imediato da bolsa e a devolução dos recursos, conforme prevê a Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009, com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 08 de 30 de abril de 2010 (Quirino, Corradi & Machado, 2013).

Os recursos humanos concernentes à equipe técnica, administrativa e docente de cada polo são compostos do coordenador de polo, um técnico em informática, um bibliotecário, um auxiliar para a secretaria e tutores presenciais. Os tutores presenciais recebem bolsa da UAB e deverão ter formação superior adequada às áreas específicas das disciplinas dos cursos.

Entre 2011 e 2012 buscou-se padronizar as informações presentes no SISUAB e no SGB, através de auditorias, novos parâmetros de fomento e a formulação de orientações para todas as IES integrantes do Sistema UAB. Como resultado, desde o início de 2012 passou-se a utilizar o módulo de planilhas orçamentárias e o módulo de proposta de articulação do

SISUAB (SISUAB, 2013). Cada coordenador UAB discute as planilhas orçamentárias de sua IES diretamente com a DED/CAPES, tendo por base os parâmetros de fomento, sendo a negociação feita juntamente com os gerentes da Coordenação Geral de Fomento. (Quirino, Corradi & Machado, 2013).

Não obstante os preconceitos e resistências encontrados nos meios acadêmicos e sociais acerca da EaD - problema que ultrapassa os objetivos desta dissertação de mestrado - é imprescindível ressaltar que o Sistema UAB constitui-se em um projeto de grande envergadura no bojo das políticas públicas educacionais e é um elemento decisivo para que uma grande parcela de estudantes brasileiros tenha acesso à formação superior. Diante do exposto, passaremos à compreensão do Sistema Universidade Aberta.

1.2 Sistema Universidade Aberta: eixos históricos, legais e funcionais

A Educação a Distância já não é hoje uma novidade, muito menos deve ser considerada modismo. De acordo com Dias (2008), ela se faz presente no Brasil desde a década de 1920, como uma das soluções aos decorrentes problemas de formação profissional, não apenas caminhando em busca da erradicação do analfabetismo, mas também focada na melhoria profissional, até tocar a formação em nível de graduação.

A EaD mediada por computadores como um novo campo do saber vem sendo cada vez mais explorada, trazendo percepções que levam a pensá-la sob uma outra ótica, um estímulo a compreendê-la como um sistema capaz de ensinar sujeitos a aprender sempre, por ser pautada na pesquisa e na investigação. O aluno que vivencia uma rica proposta a partir da EaD, vislumbra com maior facilidade a construção da aprendizagem autônoma, colaborativa e cooperativa, tendo em vista que na Sociedade da Informação ou do Conhecimento, não é possível trilhar sozinho rumo à aprendizagem.

Na prática, essa modalidade já vem sendo utilizada por IES, uma vez que o Ministério da Educação, através da Portaria 2.253 de 18/10/2001, autorizou as IES a modificarem seus projetos pedagógicos a fim de adotarem métodos não presenciais de ensino em suas disciplinas, desde que não excedam a 20% do tempo previsto inicialmente no currículo.

Como foi dito, no contexto da sociedade atual ela se faz desejável em função das demandas educacionais decorrentes dos sistemas econômicos. Assim, a partir da

formalização da EaD no país, pioneiramente pelo Centro de Educação a Distância - CEAD/UnB, em 1979, a terminologia Universidade Aberta passou a ser mais explorada

Cabe ressaltar que, segundo Costa e Pimentel (2009) até chegar a apresentação formal da UAB, alguns projetos que trataram do tema, demonstraram o interesse e os avanços do debate sobre a EaD. O Projeto de Lei nº 1.878 de 1974, que buscou instituir uma Universidade Aberta, havia o argumento de que o ensino superior poderia ser oferecido por várias Universidades Abertas, sob a coordenação do Ministério da Educação com apoio de centros regionais, sujeitas a legislação do ensino superior e estrutura interna própria. Não limitava a oferta de cursos e exigia para ingresso comprovação de segundo grau. Foi abrangente e ressaltou a importância da formação permanente. O projeto foi arquivado e reapresentado em 1977, sob o número 3.700/77. Ao ser reapresentado, trouxe um adendo afirmando que não deveria ser somente o MEC o único a manter o empreendimento. Outros órgãos, como faculdades particulares, empresas de comunicação gráfica, rádio e televisão, poderiam aproveitar seu patrimônio ocioso em termos empresariais. Este projeto foi arquivado (Arantes, 2011).

Houve também o Projeto de Lei nº 1.751 de 1983, que autorizava o poder executivo a instituir na educação brasileira um sistema de universidade aberta. Estabelecia que a universidade aberta deveria obedecer às diretrizes baixadas pelo Ministério da Educação e reger-se-ia por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República. Realçava ainda as possibilidades de ampliação de acesso ao ensino superior no Brasil. A exemplo de outros projetos apresentados este também foi arquivado.

Outro exemplo foi o Projeto de Lei nº 203/87, que indicava a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância. Tratava-se de uma fundação tutelada pelo governo federal com sede em Brasília. Propunha uma experiência piloto coordenada pelo MEC e, em princípio, dedicando-se a cursos de extensão.

Em 1990 surgiu o projeto de lei nº 4.592-C/90, do MEC, que dispôs sobre a Universidade Aberta do Brasil, com os seguintes destaques: o artigo primeiro autorizava a criação da mesma, vinculada ao Ministério da Educação, com objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior e o artigo segundo que vinculava a coordenação e supervisão técnica da nascente instituição ao INEP e sua implantação e funcionamento à FUNTEVE, com um parágrafo único que determinava a vinculação dos encargos financeiros ao MEC.

Este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4.592/A/90. Deste Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em síntese, os projetos de lei apresentados ao Congresso retratavam a importância do tema, que embora generalista já apontava para a necessidade de se criar a Universidade Aberta do Brasil. Mas como foi sendo estruturada a UAB?

Como ponto de partida destacamos o lançamento, em 1991, pelo governo federal do programa Salto para o Futuro, o qual, em particular induziu a criação de Coordenadorias de EaD nas Secretarias Estaduais de Educação. Três anos mais tarde, em 1994, foi publicado o decreto 1.237 de 06 de setembro de 1994 instituindo o Sistema Nacional de EaD e estabelecendo a primeira ação concreta de institucionalização da EaD na esfera do executivo federal. Em 1996 foi incorporada à estrutura do MEC a SEED.

Esta secretaria emergiu no contexto de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (Portal Ministério da Educação, 2010).

A SEED passou a coordenar as ações do MEC na área de educação a distância e a desenvolver programas importantes como o TV Escola, o Proinfo, o Proformação, e o Pro-Licenciatura, entre outros, culminando com o lançamento da UAB por meio do Decreto nº 5.800/2006 de 08 de junho de 2006 (Gatti, Barretto & André, 2011), cujo objetivo é a promoção da formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância, com a proposta não da criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Consta ainda em seu projeto de criação o foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior sob 5 eixos fundamentais:

- “1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no País.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância⁴”.

Neste contexto, tal decreto conferiu também novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (Gatti, Barretto & André, 2011).

Ao resgatar os caminhos da EaD no Brasil, deparamo-nos com um movimento tênue, mas constante, para criação de uma Universidade Aberta e da criação de consórcios das universidades públicas na modalidade de EaD, vejamos um pouco mais a respeito.

A criação de um contexto propício à EaD no cenário educacional brasileiro tem sido um dos principais temas que nortearam as discussões no âmbito das políticas públicas no país. De acordo com Zuin (2006, p. 944), a UAB é um projeto de “grande envergadura” que se tornou decisivo para que o país atingisse as metas estabelecidas no PNE (2001-2010) no tocante à formação superior de 30% dos jovens brasileiros. Destaca ainda que o sistema Universidade Aberta do Brasil se diferencia não só pelos consórcios envolvendo os três níveis governamentais, mas, sobretudo por se caracterizar como um programa de formação universitária na modalidade a distância.

A implantação da Universidade Aberta teve como fundamento contribuir para o atendimento às metas do Plano Nacional de Educação que trouxe como importante objetivo prover a oferta de educação superior para no mínimo 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da primeira década do presente século (Brasil, 2000). Ademais, o PNE determinou também que até o final da década passada os professores que atuam na Educação Básica deveriam possuir formação superior.

Por causa disto, o MEC tem implantado políticas públicas promovendo a expansão do ensino superior via modalidade a distância, especialmente na área de formação de

⁴ Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/histórico>>. Acesso em 14/10/2014.

professores para a educação básica (Alonso, 2010). Contudo, os impactos reais neste sentido ainda são insuficientes. Contudo, os impactos reais neste sentido ainda não foram suficientemente investigados.

Cabe ressaltar que a UAB não é uma nova instituição educacional, pois não tem sede ou endereço. O nome faz referência a uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior [compreendendo formação inicial e continuada], formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil começou a ser viabilizado no final de 2005, quando foi feita a chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB. Foi oficialmente instituída em 8 de junho de 2006 através do Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006), que estabelece seus principais objetivos e modelo de execução, destacando-se, em seu Art. 7º, a prerrogativa do MEC de implantar, acompanhar, supervisionar e avaliar os cursos do Sistema.

A semente para a criação da UAB, podemos dizer, pode ser encontrada na implantação dos consórcios BRASILEAD (1996) e UNIREDE (2000), formados por Instituições Públicas de Ensino Superior que buscavam um *lócus* onde pudessem estabelecer parcerias interinstitucionais para oferta de cursos a distância, trocando saberes e experiências nessa modalidade.

A configuração do grande aparato institucional montado pelo MEC, ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (Gatti, Barretto & André, 2011).

Em dezembro de 2005, após tantas iniciativas e debates, o MEC, através da SEED, publicou o Edital número 1 que foi organizado em partes A e B. Na parte A foi solicitado às prefeituras municipais e aos governos estaduais a candidatura de projetos para sediarem polos de apoio presencial e na parte B eram convidadas Instituições Federais de Ensino superior para que oferecessem propostas de cursos na modalidade a distância. Esse edital estabelecia as bases de um acordo de cooperação entre as três esferas públicas, estadual,

municipal e federal, com o objetivo de implementação de uma ação pública de educação superior a distância sob o nome de Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em apoio ao edital, a SEED publicou orientações gerais definindo especialmente os elementos estruturais de qualidade que deveriam estar presentes numa proposta de Polo de apoio presencial para a UAB. Entre estes elementos destacavam-se laboratórios de informática com conexão Internet de banda larga, biblioteca, laboratórios pedagógicos para disciplinas experimentais, salas de coordenação, salas de tutoria, espaço para atividades de conferência-web, entre outros.

O edital foi julgado durante o primeiro semestre do ano de 2006 por uma equipe independente de 12 especialistas em educação a distância nomeados pelo MEC, os quais desenvolveram o trabalho de avaliação orientados por diretrizes estratégicas, principalmente quanto à qualidade dos cursos e dos polos. Os cursos deveriam observar os referenciais de qualidade para a educação a distância da SEED e escolhidos prioritariamente na área de formação de professores para a educação básica. Os Polos, além de possuírem a infraestrutura adequada, deveriam ser selecionados com observância à necessidade de uma distribuição geográfica sustentável: como regra geral dois Polos deveriam guardar uma distância mínima, em média, de 100 km.

Ao fim do trabalho, foram selecionados 291 polos de apoio presencial e 245 projetos de cursos à distância oriundos de 39 Universidades Federais e 10 Institutos Federais de Educação Tecnológica - IFET's – [antigos CEFET]. Conforme estabelecido nesse edital de lançamento da UAB, os cursos seriam integralmente financiados pelo MEC e a implementação dos polos de apoio presencial deveriam ser realizados e custeados pelo município ou pelo estado, conforme se tratasse de um polo municipal ou estadual.

A partir da divulgação dos resultados do primeiro edital da UAB, foi desencadeado pela SEED um trabalho de articulação entre os Polos e as Instituições de Ensino, de modo que os primeiros cursos da UAB começaram a ser implementados a partir de março de 2007.

Paralelamente aos esforços iniciais de implementação dos primeiros polos e cursos, a SEED publicou em dezembro de 2006 um segundo edital, nos moldes do edital anterior, com a novidade de que foi permitido a participação de universidades públicas estaduais, na oferta de cursos.

Como no processo de avaliação do primeiro Edital da UAB, uma equipe externa de 24 especialistas em educação a distância foi designada pelo MEC, que durante um pouco mais de seis meses de trabalho puderam escolher 271 novos polos e ampliar para 74 o

número de Instituições participantes da UAB. Nessa nova fase, a UAB iniciou o ano de 2009 com 562 polos definidos, dos quais em 490 já estão implementados e com a participação de 45 Universidades Federais, 18 Universidades Estaduais e 11 IFET's.

Na fase de escolha dos novos polos e cursos correspondendo ao segundo edital, o MEC ampliou suas diretrizes estratégicas e orientou a Comissão de Seleção para que no processo de julgamento fossem observados dois parâmetros principais: a adoção da divisão territorial do Brasil em micro-regiões, como elemento orientador para uma distribuição geopolítica equilibrada dos polos da UAB e; a escolha exclusiva de cursos na área de formação inicial e continuada de professores.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância.

Para oferecer os cursos a distância, a UAB estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados Polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IES e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. O MEC propõe-se, com esse sistema, a ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados, estimulando o desenvolvimento de centros de formação permanentes por meio desses Polos, localizados prioritariamente no interior do país. (Gatti, Barretto & André, 2011).

A UAB traz consigo características de funcionamento diferenciado, principalmente pelo envolvimento que estabelece entre distintos órgãos de governo. Trata-se de uma modalidade EaD renovadora e promissora em que é importante saber definir e situar seus relacionamentos através da legislação.

Na dimensão MEC, com a extinção da SEED em 2011, a UAB passou a ser coordenada nacionalmente pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Essa diretoria é composta por 4 Coordenações Gerais. As coordenações gerais da Diretoria de Educação a

Distância, são formuladas para dar conta das principais ações de macrogestão do processo de implementação do Sistema UAB. Estas ações podem ser enquadradas em esforço de articulação institucional, avaliação, fomento e indução de modelos de qualidade para os processos. Apresentamos uma síntese das atividades das coordenações gerais nos destaques a seguir:

- A Coordenação Geral de Articulação Acadêmica tem como principal função a articulação entre as Instituições e os Polos, tendo em vista a distribuição e controle de qualidade dos cursos ofertados.
- A Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos de Educação a Distância, tem como principal atribuição o acompanhamento nos Polos e núcleos de EaD das IES, da condição dos laboratórios de Informática, dos laboratórios pedagógicos, das bibliotecas, do estado dos prédios e da adequação predial para instalação do Polo.
- A Coordenação Geral de Fomento e Supervisão tem como principal atribuição definir os parâmetros de financiamento do sistema e executar em parceria com o FNDE os recursos orçamentários do Programa UAB.
- A Coordenação Geral de Políticas de Informação tem como principal função providenciar os sistemas de informática para a automação dos processos da UAB. Os dois principais desafios da EaD, escala e qualidade, não podem ser vencidos sem a concorrência da tecnologia, daí o papel relevante dessa coordenação geral.

Uma das sustentações da UAB é assegurada pelas IES públicas [Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica]. As Instituições Públicas de Ensino Superior são responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, pela gestão acadêmico-administrativa dos cursos e pela certificação dos alunos. Os projetos pedagógicos devem manter estreita relação com a necessidade da prática docente do professor na escola básica e manter atualidade com o uso das novas tecnologias interativas de comunicação. Um exemplo interessante de motivação à prática docente pode ser encontrado em Costa e Pimentel (2009), onde foram exploradas ferramentas da Web 2.0, visando a construção de abordagens adequadas para os processos educacionais num curso de matemática.

Cada IES integrante da UAB tem dois representantes, nominados Coordenador UAB e Coordenador UAB adjunto da IES junto à Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Esses representantes são indicados pelo reitor e respondem globalmente pela IES junto ao Sistema UAB. Cada IES oferecendo um ou mais cursos no Sistema UAB fica

configurado um conjunto de coordenadores de cursos e um conjunto de coordenadores de tutoria, uma vez que cada curso da UAB possui esses dois profissionais dedicados a essas funções. Nesse contexto, no esforço de institucionalização interna da UAB, cada IES está compondo seu Colegiado da UAB, presidido pelo Coordenador UAB da IES e constituído pelo Coordenador UAB adjunto mais os coordenadores de cursos, os coordenadores de tutoria e outros membros representativos do esforço acadêmico-administrativo de cada IES na implementação dos Cursos.

Outro pilar de sustentação ocorre com a configuração dos Polos de apoio presencial. Os Polos são locais definidos pelos municípios e pelo estado a partir de parâmetros estabelecidos pelo sistema UAB e devem conter infraestrutura adequada para atendimento ao aluno. Entre os itens essenciais figuram o laboratório de informática com conexão Internet de banda larga, laboratórios pedagógicos para as disciplinas experimentais, bibliotecas, salas de tutoria e para conferência-web, tutores presencias para atendimento a dúvidas dos estudantes e um coordenador de Polo. Os coordenadores dos Polos são indicados em lista tríplice pelos prefeitos ou governos estaduais, escolhidos pela IES atuantes no Polo e homologados pela direção da UAB. É importante ressaltar que num Polo podem atuar uma ou mais IES, ficando configurado um espaço de atuação multi-institucional. Essa complexidade exige a organização das IES e do Polo em colegiado para que sejam tomadas as decisões sobre o dia-a-dia do mesmo.

Desta sustentação tripartite, o processo de decisão da UAB tem apoio nos seguintes fóruns: Fórum Nacional de Coordenadores UAB, Fóruns Regionais de Coordenadores de Polo e Fóruns de Área de Coordenadores de Curso da UAB (Costa e Pimentel, 2009).

A) O Fórum Nacional de Coordenadores UAB é formado por todos os coordenadores UAB e Coordenadores UAB Adjuntos das IES, para dar conta da riqueza de diversidades e dos interesses acadêmicos e políticos das diferentes instituições envolvidas. Este fórum reúne-se de ordinário uma vez por ano de maneira presencial, sendo mantido por permanente discussão no espaço virtual do sistema de comunicação da UAB. Os objetivos principais deste fórum são:

- Discutir as políticas de educação a distância, as formas de implementação dos projetos de cursos, a avaliação do aprendizado, a regulamentação da EaD [autorização, credenciamento e reconhecimento], as diretrizes para o financiamento das diversas ações presentes nos cursos da UAB e os modelos de gestão nas universidades;
- Propor parâmetros e diretrizes gerais que norteiem as ações da UAB;

- Compartilhamento entre as IES das ações e experiências de implementação e gestão de cursos no Sistema UAB;
- Racionalizar esforços e fortalecer as IES;
- Conciliar interesses, propostas, políticas e indicar prioridades para o Sistema UAB.

B) Já no que diz respeito aos Fóruns das Áreas, estes têm por finalidade principal a discussão Pedagógica, gestão acadêmica e Operacional dos cursos. No momento estão em estruturação na UAB os fóruns de oito grandes áreas: matemática, física, química, biologia, letras [português-inglês-espanhol], pedagogia, história-geografia-artes e informática. Dentre suas primeiras atividades relacionam-se com a definição de comitês para a gestão descentralizada dos fóruns: Comitê de Coordenação Geral, Comitê de Produção e Compartilhamento do Material Didático, Comitê de Avaliação e Comitê de Gestão.

Nesta etapa, os fóruns têm com tarefa a elaboração de seu Regimento Interno. Cada um desses fóruns reúne-se de ordinário uma vez por ano presencialmente e têm um espaço virtual dedicado, onde ocorre permanente discussão com mediação da Diretoria de Educação a Distância. Dentre os principais objetivos globais dos Fóruns de Área se destacam:

- Discussões sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos.
- Troca de experiências didático-pedagógicas entre os vários cursos da mesma área, como por exemplo: ambientes virtuais, encontros presenciais, atividades de avaliações, tutoria, condições dos polos, evasão nos cursos, entre outros.
- Discussões sobre a matriz curricular dos cursos.
- Discussões sobre formas de compartilhamento da produção do conteúdo e sobre o direito autoral.
- Discussões sobre o processo de acompanhamento e avaliação dos cursos.

C) Os Fóruns Regionais de Coordenadores de Polos estão organizados por região geográfica. Cada uma das cinco regiões institui um Fórum presidido pela Direção Nacional da UAB e que congrega todos os coordenadores de polos da região e tem como membros convidados os coordenadores UAB e Coordenadores UAB adjuntos das IES que oferecem cursos em polos da região. São, portanto, cinco fóruns regionais estabelecidos em caráter consultivo, que se reúnem uma vez por ano em caráter ordinário e tem um espaço virtual de discussão permanente, mediados pela direção nacional da UAB.

As decisões dos Fóruns Regionais de Coordenadores de Polos têm caráter consultivo, indicando sugestões à Diretoria de Educação a Distância para subsidiar decisões

na solução da gestão e do desenvolvimento do Sistema UAB.

Na busca de compreender ainda mais a estrutura e o funcionamento da UAB, torna-se essencial para este estudo abordar acerca de como opera a dinâmica do processo ensino aprendizagem. Assim, cabe mencionar que as tecnologias introduzidas, especialmente nos últimos vinte anos, têm possibilitado formas diferenciadas e infindáveis de disseminação do conhecimento. A Internet é uma das maiores responsáveis pelas modificações na forma de nos relacionarmos com o mundo, em virtude de uma nova era de acesso à informação e ao conhecimento. Desde então, as instituições educacionais têm sido chamadas a repensar o modo de tratar o conhecimento e como disponibilizá-lo para o mundo, para os seus alunos, principalmente àqueles que estão geograficamente distantes. É nesse contexto que se insere o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA -, o que buscaremos tratar a seguir.

1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade diminuem as dificuldades existentes pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo. Além disso, possibilitam o armazenamento, distribuição e acesso às informações independente do local. Mas até que ponto isso tem se efetivado na prática?

É possível dizer que muitos dos *softwares* trazem consigo discussões pedagógicas para o desenvolvimento de metodologias educacionais utilizando canais de interação, possibilitando fácil manuseio e controle de aulas, discussões, apresentações e outras atividades de forma virtual. Dessa maneira podemos organizar as abordagens pedagógicas em EaD em duas, são elas: a autoinstrucional e a colaborativa.

A primeira abordagem fundamenta-se na ideia de que a transmissão de informação é à base da educação. Neste caso o aluno aprende aquilo que lhe é ensinado a partir de um foco de transmissão, entrando em contato com o professor para retirar eventuais dúvidas. Com relação ao modelo colaborativo segue o princípio de que a interação e o diálogo entre alunos e professores são o essencial para o processo educativo, ou seja, o aprendizado ocorre através da construção coletiva a partir do questionamento, da problematização, da discussão,

da apresentação de dúvidas e da troca de informações (Ribeiro, Mendonça & Mendonça, 2007).

Diante desta perspectiva, o aluno passa a ser condutor de sua própria aprendizagem, tomando para si a responsabilidade da aprendizagem, centrado no professor, passando a se desenvolver em ambientes colaborativos e de crescimento mútuo, tornando-se um aprendiz autônomo. Neste sentido, a aprendizagem autônoma facilita e engrandece o processo de aprendizagem, pois só aprendemos o que desejamos. Os erros são contribuições que se agregam aos novos conhecimentos e, através de descobertas, os alunos identificam seus pontos falhos e são conduzidos aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens.

A partir dessas concepções de ensino-aprendizagem insere-se a reflexão acerca dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, também são conhecidos como Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem – AVEA – que dizem respeito a espaços *on-line* construídos para possibilitar interações entre usuários. Essas interações têm sido muito utilizadas dentro de cursos das mais diferenciadas instituições, e com as mais diferenciadas propostas de ensino. Por serem totalmente disponibilizados na internet, seu uso tem sido muito difundido para a modalidade a distância, visando mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Os AVA são viabilizados através de *softwares* educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades de educação a distância. São elaborados com o objetivo de disponibilizar para o aluno diversas ferramentas para promover a sua aprendizagem. Estes *softwares* oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são facilitadores para a EaD na atualidade, pois permitem uma interação assíncrona e síncrona entre alunos e professores tutores, através de ferramentas que variam de acordo com cada ambiente. Com os ambientes virtuais surgem as comunidades virtuais de aprendizagem e, conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa. Mas, o que caracteriza as comunidades virtuais e colaborativas?

As comunidades colaborativas se caracterizam pela afinidade de interesses, proporcionando ao aluno uma interação entre pessoas com diferentes entendimentos, pontos de vista alternativos e habilidades complementares. Os membros do grupo têm a oportunidade de buscar em conjunto, ideias, informações e referências para auxiliar na resolução de problemas.

Outro fator importante em relação às comunidades colaborativas é o fato de que o grupo pode gerar alternativas mais criativas, levando em conta as características de cada uma dentre as várias existentes, selecionando variáveis e tomando decisões mais concretas.

Para os pesquisadores Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) as tecnologias de comunicação, em especial o AVA, detém a função de mediação do conhecimento e gestão pedagógica. Para os autores, o AVA possui como principais vantagens, os aspectos que seguem listados na figura 3.

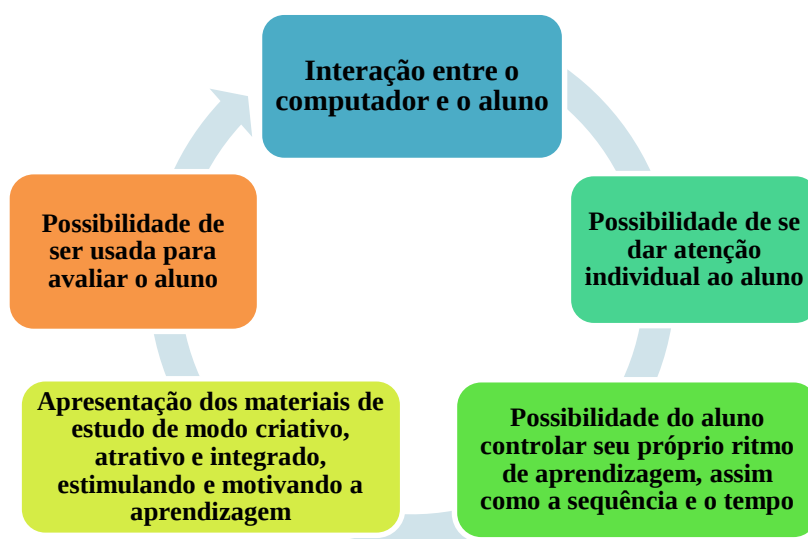


Figura 3: Principais vantagens do AVA

Fonte: Baseado em Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007, p. 05)

Nos AVA é possível disponibilizar uma variedade incrível de atividades e desfrutar de uma infinidade de recursos gráficos para que as interações entre aluno/aluno, professor/aluno e aluno/tutor sejam da maneira mais proveitosa e lúdica possível. Como visto, uma das principais características da educação a distância é a separação física entre o aluno e a instituição, assim a utilização do AVA como proposta educacional para minimizar o problema é uma proposta interessante e apropriada.

Na EaD, as ferramentas de comunicação são adotadas com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes, bem como necessários para a busca de novos domínios e novos públicos em EaD. Assim, o desenvolvimento de AVA tem se tornado uma prática constante nas pesquisas em educação a distância. Em geral, a utilização destes ambientes não exige dos professores um domínio mais aprofundado e isso também tem sido visto como positivo.

Diante do exposto, as principais características dos AVA são oferecer aos participantes um ambiente semelhante a uma sala de aula física, onde ocorra a interação contínua e ininterrupta entre os envolvidos e permitir a construção e monitoramento de atividades coletivas.

No que se refere à sua utilização, os AVA podem ser utilizados em: atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula; em atividades semipresenciais, nos encontros presenciais e nas atividades à distância; oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes. Conforme Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007, p. 203) “Em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”.

O AVA possui recursos que favorecem a interatividade, como questionários, fóruns, pesquisa de avaliação, glossário, chat, diários, entre outros. Apresenta uma interface simples e de relativa facilidade para navegação; Possibilita a cooperação entre os alunos e interação fora da sala de aula; Professores e alunos estão ligados dentro e fora de sala de aula; Acesso e leitura de livros e materiais disponibilizados *online*.

Convém destacar que nem toda forma de educação a distância constitui uma modalidade de educação aberta, considerando a autonomia como eixo central dessa diferenciação. Peters (2001, p. 67) relativiza, com propriedade, a autonomia nas experiências em EaD, destacando seu caráter heteronômico, sendo “predeterminado, estruturado, amarrado a fatores preestabelecidos e mais regulamentado do que o estudo com presença”, ao mesmo tempo em que o estudante trabalha autonomamente como em nenhuma outra área educacional. Os estudantes precisam assumir a responsabilidade pelo seu próprio estudo, decidindo quanto tempo, em qual intensidade e em que momento realizarão as tarefas. Segundo Peters (2001, p. 68), essa forma de autonomia “refere-se apenas à forma exterior do estudo e às suas condições diferenciadas”. Todavia, a existência de prazos pré-determinados, vinculações aos semestres regulares, regras e regulamentos institucionais e restrição quanto a decisões curriculares limitam a autonomia do estudante.

Conforme temos visto neste estudo, na EaD utiliza-se o meio tecnológico como ferramenta de apoio para o aprendizado. Tais meios assumem papel fundamental de mediadores do conhecimento, ao possibilitar a troca de informações. Nesse contexto, a internet está sendo largamente usada em EaD, por possibilitar diversos recursos de comunicação e interação além de possibilitar a utilização de ambientes virtuais de

aprendizagem. Por meio deles é possível disponibilizar um conjunto de ferramentas de comunicação e cooperação entre os participantes, apoiando o processo de conhecimento coletivo e ferramentas administrativas que apoiam o processo de gestão e acompanhamento dos cursos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem agregam várias tecnologias encontradas na Web com o intuito de prover a comunicação, disponibilização de materiais e administração do curso. O conjunto de funcionalidades que cada ambiente possui é estabelecido pelos requisitos definidos em cada ambiente.

Conforme Gonzales (2005, *apud* Ribeiro, Mendonça & Mendonça, 2007, p. 5-6),

“[...] as funcionalidades dos ambientes virtuais de aprendizagem podem ser organizadas em quatro grupos de ferramentas: de Coordenação, de Comunicação, de Produção dos Alunos ou de Cooperação e de Administração.

✓ Ferramentas de coordenação servem de suporte para a organização de um curso e são utilizadas pelo professor para disponibilizar informações aos alunos, tanto informações das metodologias do curso [procedimento, duração, objetivos, expectativa, avaliação] e estrutura do ambiente [descrição dos recursos, dinâmica do curso, agenda etc], quanto informações pedagógicas: material de apoio [guias, tutoriais], material de leitura [textos de referência, links interessantes, bibliografia dentre outros] e recurso de perguntas frequentes [reúne as perguntas mais comuns dos alunos e as respostas correspondentes do professor].

✓ Ferramentas de Comunicação englobam fóruns de discussão, bate-papo, correio eletrônico e conferência entre os participantes do ambiente. Têm o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes e o aprendizado contínuo.

✓ Ferramentas de Produção dos Alunos ou de Cooperação oferecem o espaço de publicação e organização do trabalho dos alunos ou grupos, através do portfólio, diário, mural e perfil [de alunos e/ou grupos].

✓ Ferramentas de Administração oferecem recursos de gerenciamento, do curso [cronograma, ferramentas disponibilizadas, inscrições etc], de alunos [relatórios de acesso, frequência no ambiente, utilização de ferramentas dentre outros] e de apoio a tutoria [inserir material didático, atualizar agenda, habilitar ferramentas do ambiente, etc]. Através delas é possível fornecer ao professor formador informações sobre a participação e progresso dos alunos no decorrer do curso, apoiando-os e motivando-os durante o processo de construção e compartilhamento do conhecimento. Entre as ferramentas de comunicação destacam-se: o correio eletrônico, listas de discussões, *newsgroup*, *chat* e teleconferência. Nas ferramentas de disponibilização de materiais, podendo ser inseridas por alunos ou professores estão: FTP, editor de texto coletivo, bibliotecas digitais, fórum e outros”.

No que diz respeito ao Sistema de Gerenciamento de Cursos - SGC, tem-se destaque o *Moodle*⁵. Este suporta uma variedade de ferramentas relacionadas aos diversos objetivos pedagógicos do professor tais como diários, fóruns [muito comuns e proveitosos

⁵ A palavra *Moodle* no início designada “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, por programadores e profissionais da área da educação representava o seu significado.

na vida on-line], questionários, *chats*, publicação de arquivos de som e imagem e texto, *wiki* e outras ferramentas.

O *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem a distância que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, formado em Ciências da Computação com Mestrado e Doutorado em Educação focados na área de conhecimento sobre a natureza da aprendizagem e colaboração. Desta forma o desenvolvimento deste ambiente teve a influência da aprendizagem que acontece ao construir artefatos para que outros possam visualizar e utilizar. Conforme a vontade de Martin Dougiamas de dar continuidade ao seu projeto de mantê-lo aberto e gratuito, é um *software* livre, que pode ser utilizado e modificado por qualquer pessoa. A versão 1.0⁶ foi lançada em 20 de agosto de 2002, e desde então está sendo atualizada, com disponibilização de novas versões acrescentando novos recursos e melhor desempenho (Ribeiro, Mendonça & Mendonça, 2007).

Por ser um ambiente gratuito, vem sendo utilizado por várias instituições no mundo e possui uma grande quantidade de pessoas contribuindo para a correção dos erros e desenvolvimento de novas ferramentas assim como a discussão sobre metodologias pedagógicas de usabilidade. Este ambiente virtual de apoio à aprendizagem à distância, trabalha com cinco tipos de usuários: administrador, professor tutor e professor autor e aluno, conforme pode ser visto na figura 4.

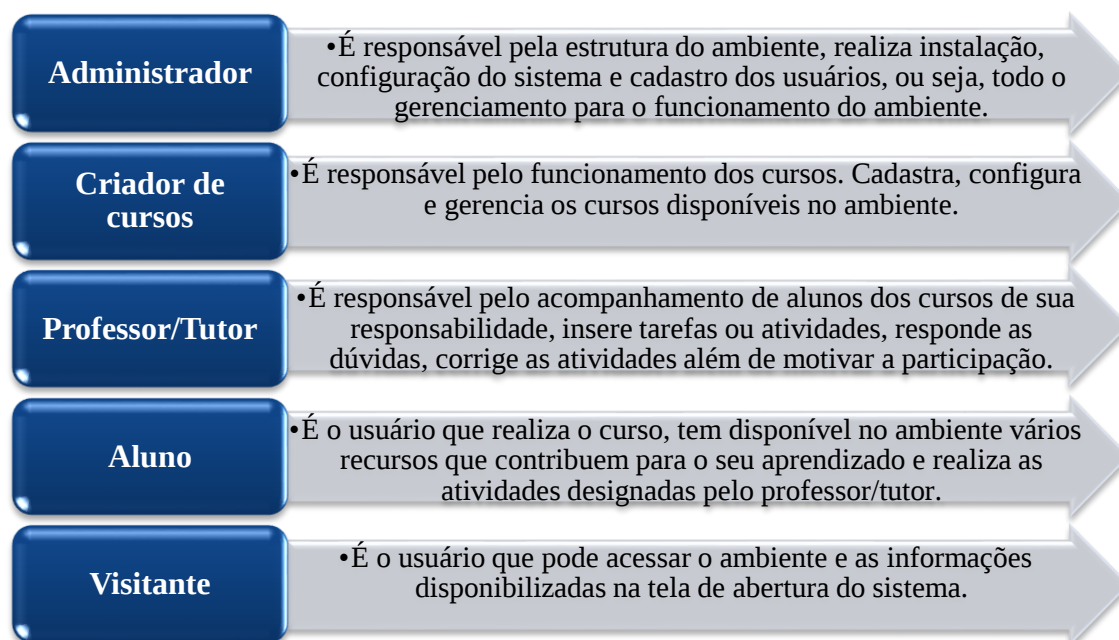


Figura 4: Usuários do *Moodle*

Fonte: Baseado em Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007)

⁶ O Moodle encontra-se na versão 2.8.1.

Os usuários utilizam um navegador *Web* para acessar o ambiente, a interface do *Moodle* é dividida em 3 colunas, com elementos em formato de caixas distribuídas nas colunas à esquerda e à direita, de acordo com a preferência do professor, e na coluna central é utilizada para apresentar o conteúdo referente a funcionalidade selecionada.

Considerando todo o exposto, buscamos apresentar o retrato da EaD no ensino superior trazendo como fonte de apoio para nossas análises o caso do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFPB Virtual.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

“Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou”.
(Albert Szent-Gyorgyi)

Buscaremos nesta parte do estudo situar como foi realizada a pesquisa que possibilitou-nos melhor conhecer o tema em questão: o curso de letras a distância da UFPB Virtual. Assim, o aporte teórico-metodológico será apresentado, segundo Pereira (2007, p. 97), “[...] metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos”. Na pesquisa científica relaciona-se ao estudo dos procedimentos, técnicas e instrumentos usados, “que corresponde ao modo de fazê-la, de forma eficiente”.

A organização desta pesquisa será pautada em estratégias e técnicas distintas que apresentarão o fenômeno de maneira a subsidiar a compreensão analítica da questão abordada no tema proposto. A caracterização do fenômeno fica configurada na problemática, onde este é envolvido de forma contextual pelos seus pressupostos teóricos. Segundo Richardson (1999, p. 61):

“Uma vez decidida a definição do fenômeno a ser utilizada, o pesquisador deve caracterizá-lo. Em outras palavras, deve fazer referência, do ponto de vista da corrente epistemológica escolhida, ao que tem sido escrito sobre os elementos que o compõem, suas relações e interligações com outros fenômenos”.

Assim, de acordo com Minayo (2008), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. Diante do exposto, iniciaremos pela caracterização da pesquisa.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo refere-se a uma pesquisa de coleta de dados indireta, do tipo Estudo de Caso e Pesquisa documental. Yin (2005, p. 28), afirma que “O estudo de caso é uma das muitas maneiras de fazer pesquisa” O autor afirma que o estudo de caso é vantajoso quando “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Considerando-se o delinear do universo de pesquisa, o Estudo de Caso torna-se o mais adequado às exigências epistemológicas.

Bell (2010, p. 23) define o estudo de caso como um método particular “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. O estudo de caso constitui uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva em que caberá ao pesquisador descrever o objeto de pesquisa, procurando descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Além disso, é uma pesquisa documental por usar como fonte de análise, instrumentos que registrarão informações acerca do curso de Letras a Distância da UFPB Virtual, contextualizando o fenômeno estudado de maneira a subsidiar a compreensão do tema tratado. De acordo com Medeiros (2005, p. 47):

“A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias ou coleções fotográficas”.

Nesse sentido, o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009). De acordo com May (2004 *apud* Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 3), esse procedimento de Pesquisa Documental reconhece a dificuldade de lidar com o tema visto que “Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa *survey* e a observação participante”. Geralmente, não tem sido considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados.

Helder (2006 *apud* Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009) acrescenta que a técnica documental se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Nesse sentido é um campo produtivo para as ciências sociais e humanas.

Para tanto, o método utilizado para o desenvolvimento deste estudo é o estruturalista de modelos para que a partir deste, o fenômeno estudado seja abordado e que se evidenciem as relações entre as categorias socioculturais tratadas na pesquisa. Quanto ao método definido para nortear a pesquisa ora tratada Lévi-Strauss (1980, p. 11) afirma que:

“As pesquisas estruturais ofereceriam muito pouco interesse se as estruturas não fossem traduzíveis em modelos cujas propriedades formais são comparáveis, independentemente dos elementos que os compõem. O estruturalista tem por tarefa identificar os níveis de realidade que têm um valor estratégico do ponto de vista em que se coloca [...]”.

E se apresenta ainda como um estudo quantitativo, por justamente conceber os dados numéricos apresentados para que a partir deles ocorra uma análise da estrutura que o compõem, bem como das variáveis tratadas. Segundo Richardson (1999, p. 79):

“A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade”.

O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e a realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador. No campo da educação, os métodos mais frequentemente usados para estudos das populações humanas são os quantitativos e os qualitativos (Minayo, 2008).

O método quantitativo, conforme Richardson (1999), caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento por meio de técnicas estatísticas. O uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática.

Sua natureza diferencia-se, no dizer de Kant em sua ‘Matemática Transcendental’ (1980), por se referir ao plano da extensividade e das regularidades nos fenômenos. Nas ciências sociais contemporâneas, a abordagem quantitativa está profundamente marcada pela reprodução do positivismo clássico, segundo o qual: (a) o mundo social opera de acordo com leis causais últimas; (b) o alicerce da ciência é a observação sensorial; (c) a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado, crenças e valores por outro; (d) estas duas ordens são correlacionadas para fornecer

generalizações e regularidades; (e) o que é real são os dados estatísticos sobre os fatos, considerados dados objetivos, portanto valores e crenças são realidades subjetivas que só podem ser compreendidas a partir de análises quantificáveis (Hughes, 1983).

A primeira razão para se conduzir uma Pesquisa Quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Uma análise quantitativa apresenta os dados em percentuais. A pesquisa quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Ela também é usada para medir um mercado, estimar o potencial ou volume de um negócio e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado (Blachechen, 2010).

Trindade (2003) diz que a análise de dados quantitativos e dos cruzamentos entre as diversas informações coletadas vão produzir algo qualitativo. Vão possibilitar ao pesquisador tirar conclusões que não poderiam ser tiradas sem o levantamento e o cruzamento de informações quantitativas.

2.2 Problemática

Um problema de pesquisa não é, portanto, um problema que se pode ‘resolver’ pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. “Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução” (Laville & Dionne, 1999, p. 88).

Contextualizando o surgimento e desenvolvimento da EaD, as primeiras experiências surgiram no século XIX, principalmente concentrado na Europa, com o oferecimento de cursos por correspondência na Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos. No início do século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul começaram a realizar suas primeiras experiências com esse tipo de ensino. Na América Latina, países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também implementaram programas de EaD, como aponta Alves (2011).

No Brasil, o desenvolvimento da EaD tem seu início no século XX, em decorrência

do eminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. No Brasil a história da EaD esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas para o exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado. Mas até que ponto os investimentos financeiros destinados à EaD são realmente bem aplicados em termos de retorno de formação à população que necessita de educação? E no ensino superior será que o incentivo ao ingresso e permanência estão devidamente conseguindo êxito?

De acordo com Nunes (1992), a EaD constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pela utilização de diferentes tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo outras possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem à distância. Novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

A Educação a distância no Brasil encontra-se em uma fase de rápidas mudanças, crescimento quantitativo forte, em direções diferentes. No ensino superior, cresce mais que o presencial com uma forte tendência de fortalecimento dos modelos *online*. Nesse contexto, muito precisa ser indagado e pesquisado. Diante do exposto, retomemos dois questionamentos principais: 1) Como podemos pensar a EaD sem compreendê-la apenas como ‘modalidade de ensino’, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior? 2) Qual o retrato da EaD no contexto do Curso de Letras da UFPB Virtual?

2.3 Processo de Coleta e de Análise dos Dados

Apresentamos como se deu o processo de coleta e de análise dos dados. Como dito, este estudo configura-se como uma pesquisa documental. Assim, Pimentel (2001, p. 179) em seu artigo “O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”, apresenta as possibilidades para o uso desse procedimento metodológico com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental e o processo de investigação em pesquisa. A autora descreve os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise. Como em outros delineamentos de pesquisa, o pesquisador segue etapas e procedimentos, devendo organizar as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, deve elaborar sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Nesse sentido, tal como em outros estudos, para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. A respeito, Gaio, Carvalho e Simões (2008) afirmam que é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, pois ele permite a sistematização da produção do conhecimento bem como elucida a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize, além de permitir a replicabilidade caso necessário.

O processo de coleta de dados referentes aos números oficiais de cursistas que compunham a turma piloto [2007.2] do curso de Letras a distância da UFPB e objeto deste estudo ocorreu entre 2011 e 2014, período que dezenas de visitas e plantões foram dados tanto na Coordenação do curso de Letras a distância, quanto na UFPB Virtual a fim de garimpar e buscar informações e registros, inclusive fotográficos desses alunos pioneiros que começavam a ganhar o mundo portando um diploma de uma das Universidades públicas brasileira com elevado conceito e reconhecida por sua qualidade de ensino no cenário nacional.

Na verdade, se considerarmos como procedimentos de coleta de dados momentos que me foi viabilizado assistir inúmeros encontros presenciais ao longo dos primeiros oito períodos, quando as incertezas desses cursistas pairavam muito mais na credibilidade do curso que estavam frequentando, nas chacotas que muitos deles sofriam dentro das suas comunidades localizadas em Polos de cidades pequenas, onde todos se conheciam e muitos foram os desabafos de que eram discriminados por serem estudantes de um curso a distância, portanto sem valor e muito fácil de fazer nas opiniões de pessoas que sequer estudavam, quanto mais tinham condições de emitir juízo de valor do que nas dificuldades inerentes ao curso, tais como falta de Internet, compreensão e assimilação dos conteúdos dos materiais e atividades postadas no AVA dentre tantas outras barreiras, inclusive as pessoais.

Por essa razão, meu foco de estudo contempla somente os cursistas concluintes, pois, esses de fato venceram o desafio extra do pioneirismo e percalços de uma nova experiência.

Quanto à coleta de documentos e registros, foram realizados principalmente em sites oficiais relacionados à EaD: Portal MEC/CAPES/UAB; site do Censo ead.br, 2010; Portal abed.org.br; Portal da UFPB Virtual; Portal da Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE; Sistema Informatizado de Acompanhamento Acadêmicos/Moodle da UFPB Virtual, dentre outros sites e documentos oficiais que abordam o tema.

Sabemos que quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise de seu *corpus* documental. Assim, inicialmente localizamos os textos pertinentes e foram avaliadas as suas verdades e credibilidades, por isso, preferimos admitir como critério de inclusão documental apenas dados e informações dos sites oficiais para buscar representatividade de dados da realidade nacional e da UFPB Virtual.

Após coleta ampla de dados, partiu-se para a construção do *corpus* do estudo, ficando restrito aos dados que englobavam, aspectos gerais dos cursos de graduação EaD no Brasil, a exemplo do número de polos EaD e dados de matrículas e de conclusões, bem como dados que buscaram traçar o retrato da EaD do Curso de Letras da UFPB Virtual, tais como número de inscrições, de matrículas e de egressos, além de dados relativos aos ingressos da primeira turma [2007.2] do Curso de Letras da UFPB Virtual. Para tanto, os dados são apresentados quantitativamente por meio de estatísticas descritivas [frequências e porcentagens] e expostos em tabelas, quadros e figuras.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é uma das principais bases para o crescimento econômico e social de um país. No caso do Brasil, devido à sua extensão territorial, a expansão da educação superior é um desafio. No contexto atual, a universidade precisa rediscutir sua trajetória e preparar-se para uma readaptação frente às demandas sociais e tecnológicas. Para isso, como já exposto, vem crescendo nos últimos anos, modelos de universidade que visam atingir um maior número de pessoas, como é o caso da UAB. A educação a distância vem ao encontro deste desafio, podendo minimizar os problemas territoriais e democratizar a educação superior no país.

O desenvolvimento da modalidade a distância nos últimos anos serviu para implementar projetos educacionais mais diversos em distintas e complexas situações. As múltiplas possibilidades oferecidas pela educação a distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas (Pacheco, 2007).

Diante do exposto, retomamos dois questionamentos principais: 1) Como podemos pensar a EaD sem compreendê-la apenas como ‘modalidade de ensino’, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior? 2) Qual o retrato da EaD no contexto do Curso de Letras a distância da UFPB Virtual? Para responder estas questões, os resultados e as discussões estão organizados em duas partes: 1) aspectos gerais dos cursos de graduação a distância no Brasil e 2) o retrato da EaD do Curso de Letras da UFPB Virtual. Passaremos, então, ao primeiro aspecto.

3.1 Aspectos Gerais de cursos de Graduação EaD no Brasil

Conforme apontado neste estudo, a EaD, efetivada através dos usos das TIC em que apesar da separação física no espaço e no tempo entre ensinantes e aprendentes, está sendo cada vez mais utilizada no ensino superior. Acerca do uso das TIC, podemos dizer que as transições e evoluções tecnológicas⁷ assumem um padrão cíclico no sentido de que toda opção tecnológica é social e influencia a sociedade. O mesmo acontece com a educação, visto que se utilizando da acessibilidade proporcionada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, por exemplo a internet em velocidade cada vez maior,

⁷ Podemos considerar como evolução tecnológica todo e qualquer recurso tecnológico que em determinado momento foi considerado uma inovação. Na EaD, podemos exemplificar com algumas tecnologias vistas, na época da sua ‘aparição’, como inovações: o quadro negro, a caneta, o caderno, o livro... posteriormente a TV, o rádio, o fax e, mais recentemente o computador, a internet etc.

viabilizou a EaD ampliar possibilidades de ensinar e aprender, apesar das distâncias territoriais, bem como a formulação e implementação de projetos educacionais relevantes à população.

No âmbito do ensino superior no Brasil, começaremos os resultados da presente dissertação com uma reconstrução dos marcos da EaD. Buscando uma aproximação da EaD, a Tabela 1 apresenta a distribuição dos Polos UAB por região.

Tabela 1: Distribuição dos Polos UAB por região

Região	Nº Polos
Nordeste	218
Norte	90
Sudeste	186
Sul	121
Centro-Oeste	59
Total	674

Fonte: Dados referentes a 2013 coletados no Portal MEC/CAPES/UAB. Acesso em 15 de fevereiro de 2014

Conforme podemos visualizar, do total de 674 polos UAB, a maioria - $n = 218$ - encontra-se na região Nordeste. No total, contamos com mais de 224 instituições de EaD no Brasil e o objetivo é que atinja um valor expressivo de cerca de 1.000 polos até o final de 2015. Aqui retomamos a questão que, desde as suas origens, a EaD tem como mote principal o acesso ao ensino. Com efeito, a modalidade consolidou-se, ao longo da história, tendo como missão primordial propiciar conhecimento às populações localizadas longe dos grandes centros educacionais, impossibilitadas de frequentar os cursos presenciais. De acordo com Novak⁸ (2009), neste início de século, a questão do acesso ao ensino assumiu novas conotações, determinadas tanto pela complexificação da sociedade contemporânea como também pelas transformações introduzidas pela informática na educação.

Neste contexto, emerge outro desafio, promover a inclusão educacional de um importante segmento social, alijado do ensino presencial em função das dificuldades de compatibilização do tempo, o que ultrapassa apenas a questão geográfica. Com essa nova

⁸ Texto publicado no Site da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, no endereço www.ead.ufrgs.br, em 30 de setembro de 2009. Silvestre Novak é Vice-Secretário de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; especialista em Avaliação pela Universidade de Brasília/Cátedra UNESCO de Educação; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Psicopedagogia, Sistemas de Ensino e Aprendizagem, com foco em EAD; e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa em Educação a Distância.

realidade, a expressão a distância incorpora um sentido de mediação espaço-temporal, passando a definir o conceito de ensino mediado.

Corroborando com essa reflexão, Rumble (2003, p. 11) traz à tona uma contradição presente na maior parte dos países: atender à demanda crescente pelo ensino pós-obrigatório, em destaque o superior, enquanto recursos são cada vez mais escassos. “O ensino a distância, ao facilitar o atendimento a numerosos estudantes utilizando número limitado de professores, parece abrir caminho para a economia de escala e, aparentemente, para a redução de custos”.

Dando continuidade à explanação acerca do retrato da EaD, buscaremos apresentar alguns dados gerais da graduação que comparam cursos presencial e a distância, onde os números totais representam todos os segmentos acadêmicos [Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo] e oferece comparação em termos de matrículas e conclusões no ano de 2013. Destacamos também os números específicos dos cursos de Licenciatura, onde o nosso curso pesquisado se encontra.

Tabela 2: Quantitativo de matrículas e conclusões na graduação presencial e EaD

	Matrículas Graduação				Concluintes Graduação			
	Total	Presencial	EaD	Licenciatura	Presencial	EaD	Licenciatura	Total
Brasil	7.305.977	6.152.405	1.153.572	1.374.174	829.938	161.072	201.353	991.010
Públicas	1.932.527	1.777.974	154.553	599.718	206.261	23.017	71.149	229.278
Pública Federal	1.137.851	1.045.507	92.344	328.694	107.792	7.544	33.453	115.336
Paraíba	131.133	117.103	14.030	27.143	12.438	1.200	2.865	13.638
Pública Federal	52.634	47.754	4.880	15.949	4.655	447	1.616	5.102

Fonte: Dados coletados no Portal MEC/CAPES/UAB referente ao ano de 2013. Acesso em 15 de fevereiro de 2014

Conforme a Tabela 2, no Brasil ingressaram no ano de 2013, na Graduação, um total de 7.305.977, sendo 6.152.405 na Presencial e 1.153.572 na EaD, comparados a um total de 991.010 concluintes. Na Paraíba, o total de ingressos nos cursos de graduação foi de 131.133 e de concluintes totalizou 13.638, o que correspondeu a 10,4% das matrículas. No caso das universidades públicas federais em âmbito nacional, o número de ingressos e egressos foram, respectivamente, 1.137.851 e 115.336, resultando em um percentual de 10,13.

A visualização, leitura e análise desses números é de grande valia no momento que começamos a desenhar o que temos chamado de ‘retrato da EaD’. Por essa razão apresentamos na Tabela 3 a seguir a síntese dos percentuais de concluintes dos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância no Brasil¹ [todas as IES públicas e privadas]; no Brasil² [somente IES públicas federais, estaduais e municipais]; no Brasil³ [somente as IES públicas federais]; na Paraíba [todas as IES públicas e privadas] e na Paraíba [somente as públicas federais].

Tabela 3: Valores percentuais de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância

	Total (%)	Presencial (%)	EaD (%)
Brasil¹	13,56	13,48	13,96
Brasil² - Públicas	11,86	11,60	14,89
Brasil³ - Públicas Federais	10,13	10,31	8,16
Paraíba	10,40	10,62	8,55
Paraíba - Públicas Federais	9,69	9,74	9,15

Fonte: Sinopse Educação Superior 2013_INEP/MEC (2013)

Calculados e colocados lado a lado os resultados percentuais encontrados para a variável concluintes dos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, podemos observar que os valores percentuais para concluintes da EaD em Brasil¹ [todas as IES públicas e privadas] é equivalente ao resultado do ensino presencial; apresenta uma variação de 3,29 pontos percentuais para mais em Brasil² [somente IES públicas federais, estaduais e municipais]. Observa-se ainda um percentual com variação de 2,15 pontos percentuais a menos no resultado que contempla concluintes dos cursos de graduação na modalidade a distância em relação ao ensino presencial em Brasil³ [IES públicas federais] e 2,07 pontos percentuais a menos para concluintes da graduação em EaD em relação ao ensino presencial na Paraíba [todas as IES públicas e privadas].

Buscando justificativas que possam sustentar essas diferenças, encontramos dados no Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (CensoEAD.BR, 2013, 2011 e 2010) que apontam que “Os maiores obstáculos enfrentados em EaD foram a evasão dos alunos, a resistência dos educadores à EaD, os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer o ensino a distância e o custo de produção de cursos”. (CensoEAD.BR, 2013, p. 111). Consideramos também que de acordo com o CensoEAD.BR (2013), em relação às matrículas, a maioria é de IES privadas com fins lucrativos de grande

porte, situadas na região Sul. No tocante aos concluintes, o maior número também está associado a IES privadas com fins lucrativos situadas na região Sul do Brasil.

Nos Resultados do Censo da Educação Superior de 2013⁹, o MEC registrou um aumento de 3,8% no número de concluintes na rede federal, apesar da redução de quase 50% no número de concluintes em cursos a distância no período 2012-13.

Quando passamos aos dados relativos à Paraíba [IES públicas federais], local específico onde se encontra a UFPB Virtual, IES que acolhe o curso de Letras a distância, objeto do nosso estudo, encontramos novamente percentuais semelhantes para concluintes da EaD e modalidade presencial dos cursos de graduação, embora esses valores estejam em torno de um ponto percentual a baixo dos valores encontrados no Brasil³ [IES públicas federais].

Mas o que esses resultados representam de verdade? O fato dos resultados na Paraíba não destoarem dos valores nacionais não significa dizer que representem avanço na desejada democratização do ensino superior. Como entender o pensamento e o encaminhamento dado pelos gestores públicos para que o crescimento de matrículas seja acompanhado da permanência desses alunos?

Buscando problematizar a questão da permanência na EaD, esta precisa ser considerada como um fenômeno complexo influenciado por uma multiplicidade de variáveis, mesmo não sendo objeto de estudo do presente trabalho, será brevemente abordado.

O termo adesão tem origem no latim *adhaesione*, e significa, do ponto de vista etimológico, junção, união, aprovação, acordo, manifestação de solidariedade, apoio; pressupõe relação e vínculo. Atualmente, a adesão à EaD tem se evidenciado impulsionada pelo aumento da oferta de cursos nessa modalidade nos últimos anos (Censo ead.br, 2010).

Fiuza e Sarriera (2013) sugerem utilizar o termo adesão, com o sentido de *adherence*, pelo qual o papel do estudante a distância seria ativo, juntamente ao termo permanência, pois somente o termo aderir dá a entender que o sujeito escolheu aquela modalidade de curso, e a permanência englobaria a estada do estudante no curso até sua conclusão, o que alguns autores também chamam de retenção ou de sucesso escolar¹⁰.

⁹ Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em junho de 2015.

¹⁰ A definição de retenção/permanência é complexa e problemática, por isso um grande número de pesquisas apresenta resultados inconclusivos e muitas vezes contraditórios sobre o assunto. Os autores optam pelas definições de evasão [attrition], retenção/permanência [retention] e persistência [persistence] da seguinte forma: a) evasão é um declínio no número de estudantes a partir do começo ao fim do curso, programa ou

Com relação à permanência, os autores Fiuza e Sarriera (2013) citam principalmente três dimensões, as que envolvem as questões pessoais, ou endógenas ao aluno, as questões acadêmicas ou exógenas ao aluno e as questões contextuais, relacionadas ao que envolve tanto o aluno quanto o curso.

Aqui a UAB, enquanto sistema e política de democratização do ensino é uma grande incentivadora da expansão da EaD, fazendo com que as barreiras entre a educação e aquelas pessoas que moram em locais mais distantes e com poucas oportunidades de educação, sejam reduzidas. Este parece ser um consenso entre os estudiosos da área, como Giolo (2010, p. 1275) que diz que as políticas públicas de democratização do ensino superior no Brasil, antes vinculadas ao ensino presencial, modificaram e “começam a ser montados, pelas instituições públicas, programas de formação de professores: formação continuada e, principalmente, programas destinados a titular professores leigos”, como o sistema UAB.

Assim, devido às facilidades encontradas para se fazer uma graduação, 991.010 pessoas conseguiram realizar o desejo de concluir, em 2013, um curso superior na modalidade a distância (Censo da Educação superior, 2013). Esses dados, conforme citamos anteriormente nesse estudo, foram coletados nos portais do INEP/MEC e ABED para instituições públicas e privadas de ensino superior, no entanto, a partir de uma comparação prévia no que diz respeito aos números de: cursos ofertados, número de matrícula, de concluintes, dentre outras variáveis estudadas constata-se uma discrepância entre essas informações disponibilizadas pelas: CAPES/UAB, ABED e INEP/MEC. Encontramos apoio para essa afirmação em pesquisa de Cerny et al. (2012), intitulada ‘UAB: democratização do ensino superior público ou reprodução das desigualdades’.

A dificuldade na publicação dos dados divulgados pelas CAPES/UAB encontra base no fato de que o portal, local indicado para encontrar os dados oficiais, não especifica a data de atualização. Registramos ainda, a dificuldade de encontrar em bases oficiais uma sistemática de dados unificada e completa. Outro portal oficial para coleta de dados seria o SisUAB¹¹, no entanto, o sistema não está aberto à consulta pública, pois o acesso é restrito a

sistema em análise, b) retenção/permanência é a continuada participação dos estudantes em um evento de aprendizagem para conclusão, que, no ensino superior, poderia ser um curso, programa, disciplina ou sistema, e c) persistência é o resultado de decisões dos alunos para continuar participando do evento de aprendizagem em análise. Assim, a definição de retenção ou permanência é mais complicada, pois envolve diferentes medidas adotadas pela própria organização, visto que cada uma adota aspectos pertinentes às suas características específicas e ao seu contexto de atuação [maiores detalhes ver Fiuza e Sarriera, 2013].

¹¹ Portal SisUAB: <http://www.uab.capes.gov.br/sisuab>. O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o

um usuário cadastrado [gestor, coordenador]. As informações, quando disponíveis, não seguem um padrão de atualização, de modo que algumas instituições e/ou cursos apresentam um esboço de sua realização ao longo do tempo, ao passo que em outras apenas estão disponíveis os dados de cadastramento. Esses impedimentos encontrados nas coletas de dados e de informações oficiais foi também relatado por Barreto (2008) em seu texto sobre as tecnologias na política nacional de formação de professores via EaD. Tendo em vista este cenário, concordamos com Gatti (2009, p. 103) quando afirma que “a sistemática de coleta de dados dessa modalidade [a EaD] ainda não está inteiramente consolidada”.

Fechados os parênteses que abrimos para registrar as inúmeras dificuldades encontradas para afinar considerações e análises a todos os dados pesquisados ou encontrados ao acaso que pudessem compor os traços do retrato da EaD no curso de Letras a distância da UFPB Virtual, retomamos o registro, leitura e análise da evolução das matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil. Cabe dizer, nessa oportunidade, que o foco desse estudo é a EaD, embora os registros do ensino presencial permeiem quadros, tabelas e análises, por julgarmos importante estarmos nos pautando em referenciais de impacto nas políticas públicas e na educação brasileira.

A seguir retrataremos o número total de matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial e na EaD dos anos 2003 a 2013, o que nos permite observar o crescimento das matrículas em ambas as modalidades e, particularmente significativo na EaD absoluto nesta modalidade no decorrer de 10 anos, conforme expresso na Tabela 4.

cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores.

Tabela 4: Alunos Matriculados em Curso de Graduação na modalidade presencial e a distância no Brasil – Período 2003-2013

Ano	Matrículas presencial		Matrículas EaD	
	Públicas e privadas	Públicas	Públicas e privadas	Públicas
2003	3.887.022	1.136.370	49.911	39.804
2004	4.163.733	1.178.328	59.611	35.989
2005	4.453.156	1.192.189	114.642	54.515
2006	4.676.646	1.209.304	207.206	42.061
2007	4.880.381	1.240.968	369.766	94.209
2008	5.080.056	1.273.965	727.961	278.988
2009	5.115.896	1.351.168	838.125	172.696
2010	5.449.120	1.461.696	930.179	181.602
2011	5.746.762	1.595.391	992.927	177.924
2012	5.923.838	1.715.752	1.113.850	181.624
2013	6.152.405	1.777.974	1.153.572	154.553

Fonte: Sinopse Educação Superior 2013_INEP/MEC (2013)

O total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 270 mil matrículas acima do registrado em 2012. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%. (Inep/MEC, 2013). Estes dados integram o Censo da Educação Superior, divulgado pelo ministro da Educação, Henrique Paim e pelo presidente do Inep, Chico Soares, em Brasília, em setembro de 2014. Na educação a distância já são mais de 1,1 mil matrículas, que equivalem a uma participação superior a 18% nas matrículas de graduação. Em 2003, esse número não passava de 1,28%.

Segundo os dados, em dez anos, o número de matrículas em cursos de graduação no Brasil cresceu pouco mais de 58% na modalidade de ensino presencial, contra um crescimento bastante elevado de 2.311% na EaD. Mesmo com esses números, a modalidade a distância suporta o peso da falta de confiança das pessoas e até mesmo de seus próprios cursistas e, segundo a fala do ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, o percentual de matrículas na EaD no Brasil ainda pode ser considerado baixo em relação a outros países em que a modalidade responde por mais da metade das matrículas.

“[...] o crescimento da modalidade a distância só não é maior porque o governo está dando ‘um ritmo’ para que a expansão não ocorra com prejuízo da qualidade. Na década de 90 nós tivemos um crescimento na educação presencial que não estava bem administrado e nós não queremos que o mesmo aconteça com a EaD. O que queremos é um crescimento sustentável”¹².

¹² Disponível em <http://cead.ifes.edu.br/index.php/noticias/12-noticias/142-educacao-a-distancia-alcanca-15-das-matriculas-no-ensino-superior.html>. Acesso em 05 de maio de 2012.

Entretanto, cabe a preocupação de acompanhar não somente os números referentes às matrículas nos cursos a distância, mas também o número de concluintes. Ligamos a esse fator não só a qualidade do ensino ofertado e o nível profissional desses cursistas, mas também o fato desses cursos contemplarem esse público alvo prioritariamente. A partir dos dados disponibilizados pelas instituições credenciadas que participaram do Censo feito pela ABED, cada professor da EaD atende a cerca de 140 alunos sem a ajuda de monitores e tutores, e a 44 alunos contando com a ajuda dos outros profissionais da educação.

Buscando dados do ano 2000 o número de alunos matriculados em cursos de graduação na modalidade EaD correspondeu a um total de 1.682, passando a 114.642 em 2005, marco de criação da UAB. Oito anos depois, em 2013, atingiu a marca de 1.153.572 [uma diferença total de 1.038.930 matrículas]. Importante observar também que, o número de matrículas na EaD, em IES públicas no ano de 2006, caiu mais de 12 mil em relação a 2005, voltou a crescer em 2007 [ano que teve início o curso de letras a distância, objeto do nosso estudo, no segundo semestre] em mais de 120% e, em 2008 alcançou a marca muito elevada de 278.988 alunos matriculados. Alonso (2010) indica que em 2005 os alunos da EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes no nível superior. Já em 2006 essa participação fora aumentada para 4,4%.

Segundo Soares (2014), a análise da expansão das IES públicas no período 1991 a 2011, feita a partir dos dados do Censo de Educação Superior (2011), registra dois comportamentos opostos. Na década de 1991 a 2001, houve uma diminuição no número de instituições públicas: de 222 para 183, com uma queda da ordem de 17,6%. Já na década seguinte, entre 2001 e 2011, verifica-se um aumento de 183 para 284, o equivalente a 55,2% de crescimento. Cabe aqui analisar o quanto desse aumento se deu no período de 2003 a 2011, no qual ocorre uma mudança na política de ensino superior, sobretudo a partir de 2007, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni¹³.

Em 2007, dados do Censo do Ensino Superior indicaram que a graduação a distância era oferecida por 97 instituições, com o número de vagas aumentado em 89,4% em relação a 2006, totalizando 369.766 matrículas. Isto representava 7% do total de matriculas dos cursos de graduação. Os dados relacionados à participação dos alunos em instituições privadas e públicas, bem como à distribuição em que estavam organizadas, não sofreram alterações significativas (Alonso, 2010).

¹³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 15 de janeiro de 2014.

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, com um crescimento de 85%. A interiorização das universidades e dos campi também proporcionou uma elevação no número de municípios atendidos: de 114 para 272, com um crescimento de 138%. As características mais importantes dessa expansão são a interiorização e a redistribuição regional – reduzindo a histórica desigualdade na oferta de vagas no ensino superior. As novas universidades e os novos campi se situam nas regiões do interior do Brasil, antes desassistidas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste¹⁴. (Soares, 2014).

Quanto ao número de cursos EaD houve um crescimento de 10 cursos no ano 2000 para 1.258 em 2013 (MEC/Inep, 2015). Em 2003 esse número era de 52, atendendo a cerca de 50 mil alunos. Em 19 de dezembro de 2006 o INEP noticiava que, entre os anos de 2003 a 2006, houve aumento de 571% de cursos a distância.

A discussão sobre a expansão da EaD no Brasil apresenta, de fato, contradições importantes sobre a qualidade do ensino superior, denotando algumas das estratégias do poder público para o incremento dos índices de acesso a esse nível de ensino. Se há, por um lado, programas de financiamento que canalizam recursos da esfera pública para a esfera privada, como o Programa Universidade para todos – PROUNI –, a EaD é claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior. No mote da expansão da EaD, dois temas são recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. Importante frisar que o cerne das propostas, no âmbito da formação dos profissionais da educação, abarca as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada.

Conforme Alonso (2010), em relação ao movimento da expansão do ensino superior na modalidade a distância, na documentação relacionada à sua institucionalização observa-se a proposição de sistema que equaciona a oferta de vagas fundamentada em determinados elementos que independem da natureza jurídica e/ou institucional dos estabelecimentos de ensino superior. A institucionalização da EaD em nosso país consolida a lógica da expansão, nivelando ofertas que seriam diferentes em razão da natureza das instituições [se públicas ou privadas, universidades ou não], mas equalizadas quando da organização de seus sistemas.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/>. Censo do Ensino Superior

Outro aspecto relevante para este estudo são as distribuições dos concluintes dos cursos de Licenciatura em Universidades Públicas por gênero.

Tabela 5: Distribuição dos concluintes de cursos de Licenciatura em Universidades Públicas por gênero

	Masculino	Feminino	TOTAL
Brasil	30.192	89.839	120.031
Pública	18.585	43.452	62.037
Pública Federal	9.922	20.242	30.164
Paraíba	791	1.687	2.478
Paraíba Pública	790	1.684	2.474
Paraíba Pública Federal	472	1.133	1.605

Fonte: Dados coletados no Portal MEC/CAPES/UAB referente ao ano de 2013 (Acesso em 15 de fevereiro de 2015)

De acordo com a Tabela 5, do total de 120.031 concluintes em 2013 no Brasil, 30.192 são do sexo masculino e 89.839 do sexo feminino. No caso da Paraíba, dos 2.478 concluintes 791 são do sexo masculino e 1.687 do sexo feminino. Discussões a respeito serão realizadas no próximo tópico que abordará a diferença de gênero no contexto da EaD no curso de Letras.

Diante desses primeiros resultados, algumas questões merecem ser pensadas. Primeiramente, de acordo com Cruz (2007), as universidades passam hoje por um acelerado processo de transformação, enfrentando problemas praticamente semelhantes, dentre eles o elevado custo do ensino superior, que no contexto do orçamento público, compete com outras necessidades políticas, sociais e econômicas; a necessidade de grande flexibilidade na organização curricular, capacitando seus agentes educativos para um mercado de trabalho em rápida transformação, contrapondo as exigências do ensino em nível de graduação para um grande número de estudantes e as transformações sociais, dentre eles o desenvolvimento tecnológico; e por fim, a ampliação de colaboração interdisciplinar, tanto no ensino como na pesquisa, que normalmente são difíceis de implementar na estrutura fortemente compartimentalizada que caracteriza a organização da universidade.

No caso da EaD, segundo Costa e Pimentel (2009), a análise das tentativas de se implementar programas de grande alcance no Brasil revela dificuldade institucional na busca de consenso, seja no executivo, no congresso nacional e mesmo na sociedade, no que tange ao modelo ideal de um programa com capacidade para atender a complexa realidade de um país continental.

Neste contexto, a EaD deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação. Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela “convergência de paradigmas”, isto é, para a mediatização técnica dos processos educacionais (Belloni, 2002, p. 8).

Zuin (2006) também expõe a questão da UAB no Brasil com uma ótica crítica. Logo, verifica-se que o processo educacional é pressionado a utilizar as ferramentas tecnológicas com instrumentos de ensino, além de assumir a incumbência de preparar as pessoas para utilizar-se desses instrumentos, reforçando ainda mais o ciclo de pressão. Esse ciclo torna as pessoas e a escola ainda mais dependentes da tecnologia e de seus benefícios e malefícios, pois nenhum tipo de ação ou descoberta humana é funcionalmente neutra, já que sua utilização é que define seus méritos.

Diante dessa problemática, há inúmeras considerações a serem feitas. No que se refere a números, percebe-se um crescimento enorme da EaD. Mas, a discussão a ser estabelecida é se esses números oficiais equivalem à qualidade no ensino oferecido. Em 2008, a educadora Bernadete Gatti, coordenadora de um estudo sobre: a profissão docente no ensino básico brasileiro e; questões críticas no cenário das políticas relacionadas ao desafio da melhoria da qualidade da educação, questionou alguns aspectos importantes que merecem destaque:

- 1) A implementação está sendo feita rápida demais e com descuido, visto que os cursos a distância utilizam o mesmo currículo do curso presencial.
- 2) Não contam com materiais bem preparados e testados.
- 3) O índice de evasão é alto devido a ausência de suporte adequado e ausência de uma cultura de estudos individualizado mediatizado. Acrescenta que com assistência pouco cuidada, os alunos desistem.
- 4) Os tutores não são suficientemente preparados. Não têm condições de dar suporte ao aprendizado do aluno.
- 5) Mas quando os cursos a distância são oferecidos a profissionais que já fazem parte da rede, os resultados são bem melhores. Eles funcionam mais para a formação continuada (Brasil, 2010).

Complementando o exposto, segundo dados do Censo 2013 da EaD, os principais obstáculos enfrentados pelas instituições que oferecem EaD são os seguintes: evasão dos educandos (15,4%); resistência dos educadores à EaD (9,9%); desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD (13%). Estes em comparação aos anos anteriores são os mesmos.

Dentro dessa ótica, a Universidade deve buscar caminhos para se atualizar e oferecer uma formação adequada aos seus estudantes e professores. Autores como Batista e Souza Pinto (2004) e Maurício e Schlemmer (2014) ao analisarem o processo inferem que cabe às Instituições de Ensino Superior, pelo seu caráter milenar e pelas suas funções de acesso, produção e disseminação do conhecimento, participar e analisar todas as transformações, procurando se adaptar e, ao mesmo tempo, por meio da formação e capacitação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade, intervir nos vários aspectos desse processo, por meio de uma avaliação reflexiva e consistente que permita sugerir caminhos alternativos, e entre um destes apresenta-se o ensino a distância.

Além do exposto, outra reflexão necessária diz respeito à gestão em EaD. No contexto do binômio custo e benefício gerados por esta modalidade podemos dizer que muitos custos de sistemas de aprendizagem aberta e a distância são simplesmente estudos da eficiência em termos de custos do ponto de vista da instituição e não costumam levar em conta aspectos qualitativos e sociais mais abrangentes.

Não é de hoje que se aponta que a comparação da aprendizagem aberta e a distância com a educação e o treinamento convencional, em termos de conteúdo e qualidade dos resultados não são os mesmos. Mas que sistemas de aprendizagem aberta e a distância muitas vezes se dirigem a outros grupos-alvo, sem acesso fácil às instituições convencionais. E, além disso, os aspectos qualitativos da aprendizagem e da aquisição de novos conhecimentos e habilidade são difíceis de serem calculados (UNESCO, 1997).

Devido à diferença do público alvo, as condições e os processos de aprendizagem também são bem diferentes. Como já visto, na educação a distância, não há necessidade de o aluno se locomover e de permanecer em um campus ou deixar o emprego enquanto estuda. Por outro lado, o estudo a distância pode demandar ou desenvolver habilidades e competências diferentes do que a educação convencional. Há possibilidade de tirar proveito

da experiência mais ampla e de aplicar de forma mais imediata o conhecimento adquirido no trabalho ou em situações vivenciais.

Um elemento importante para ser destacado são os custos de oportunidade no que se refere ao tempo de estudo. Deve ser pesado contra os custos e a perda de renda que teriam caso estivessem estudando em tempo integral. Complementa-se com isso, que é relevante considerar os efeitos para a sociedade quando se proporciona educação e treinamento a diferentes grupos-alvo.

Finalmente, segundo Litwin (2001), o desenvolvimento da modalidade a distância nos últimos anos serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos em distintas e complexas situações. As múltiplas possibilidades oferecidas pela EaD estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas. Vemos, a partir da análise de obras, dados e de constatações cotidianas, que a modalidade de ensino à distância ampliou-se significativamente na última década. O seu intuito de formação de profissionais nas áreas de educação e em cursos tecnológicos foi, em certa medida, alcançado, mas vejamos a experiência de um caso concreto para estudo: o curso de Letras Língua Portuguesa da UFPB Virtual.

3.2 Sistema UAB e sua implementação na Universidade Federal da Paraíba – Brasil: o caso do Curso de Letras - Português da UFPB Virtual

Delimitar especificamente este estudo é de fundamental importância, pois há inúmeras variáveis relevantes no campo da EaD que não serão contempladas em função do foco da nossa pesquisa – os concluintes da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal da Paraíba – UFPB Virtual. Como já descrito anteriormente, essa modalidade de ensino criou corpo e partiu para a conquista de espaço e preenchimento de uma imensa lacuna no acesso à educação e, nomeadamente consolidar a credibilidade e o respeito no cenário nacional, a partir da promulgação da Lei 9.394/96 e seu artigo 80 que oficializou a implementação de uma política pública voltada para a EaD.

Conforme temos apresentado, uma profusão de projetos de EaD baseados em tecnologias da Internet tem marcado o cenário da educação brasileira desde os anos 90, como resposta à necessidade de treinamento empresarial *e-learning* e de formação de professores no atendimento aos determinantes do art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, que trata da inserção da EaD no sistema educacional. Com relação à formação de professores, essa expansão teve impulso em 1996, quando a LDBEN determinou que em 10 anos todos os professores do país deveriam possuir nível superior. A falta de vagas para formação de professores nas Instituições Públicas e a dispersão geográfica destes professores atuantes nos mais longínquos recantos do país, foram fatores que impulsionaram essa expansão.

Em um contexto notadamente marcado pelo crescente aumento da capacidade de tráfego de elementos multimídia nas redes de computadores, pela popularização da Internet, criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e novas condições técnicas ampliam as possibilidades de EaD.

Esta parte do estudo será apresentada partindo de uma sequência que iniciará com uma breve caracterização da EaD no ensino superior na Paraíba, número de polos UAB/UFPB e respectivos cursos, distribuição de inscritos no primeiro vestibular EaD da UFPB Virtual e cursos oferecidos na atualidade. Por fim, são apresentados uma sequência de dados relativos à caracterização do curso de Letras, origem do candidato e polo, número de cursistas que iniciaram o curso de Letras em 2007.2 e concluíram até 2013.1, bem como o perfil dos estudantes de letras – Língua Portuguesa da UFPB Virtual ano de ingresso 2007.2

Em 2013, a UAB contava com 674 polos distribuídos pelas 5 regiões brasileiras (Ver Tabela 1), sendo que no Estado da Paraíba estão 20 desses polos, cujos municípios e quantitativo de cursos ofertados encontram-se no Quadro 2.

	Município	Nome do Polo	Nº de cursos no Polo
1	Alagoa Grande - PB	POLO UAB - ALAGOA GRANDE	8
2	Araruna – PB	POLO UAB - ARARUNA	5
3	Cabaceiras – PB	UAB TERESINHA JESUS FARIAS AIRES- POLO CABACEIRAS	10
4	Campina Grande - PB	POLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL - CAMPINA GRANDE - UAB	7
5	Conde – PB	POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UAB – CONDE	9
6	Coremas – PB	POLO UAB - COREMAS	9
7	Cuité de Mamanguape - PB	POLO UAB - CUI TE DE MAMANGUAPE	9
8	Duas Estradas - PB	POLO DE APOIO E.M.PROF MARIA DUTRA - DUAS ESTRADAS - UAB	5
9	Itabaiana – PB	POLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL DE ITABAIANA - UAB	3
10	Itaporanga – PB	POLO UNIVERSITARIO DE APOIO PRESENCIAL - UAB - ITAPORANGA-PB	9
11	Itaporanga – PB	POLO UAB – UEPB - CENTRO – ITAPORANGA	1
12	João Pessoa – PB	POLO UAB JOAO PESSOA	7
13	João Pessoa – PB	POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB-UEPB CAMPUS V-JOAO PESSOA	1
14	Livramento – PB	POLO UAB - LIVRAMENTO	3
15	Lucena – PB	POLO DE APOIO PRESENCIAL DE LUCENA – UAB	7
16	Mari – PB	POLO UAB - MARI	5
17	Pitimbu – PB	POLO UAB DE PITIMBU	2
18	Pombal – PB	POLO DE APOIO PRESENCIAL DE POMBAL JARIO VIEIRA FEITOSA - POMBAL - UAB	7
19	São Bento – PB	POLO DE SAO BENTO	7
20	Taperoá – PB	UFPB - VIRTUAL UAB POLO TAPEROA	8

Quadro 2: Distribuição dos Polos UAB e quantitativo de Cursos EaD na Paraíba

Fonte: Dados coletados no Portal MEC/CAPES/UAB (Acesso em 15 de fevereiro de 2014)

Destacamos que, dos 20 Polos da UAB na Paraíba, dois [João Pessoa e Itaporanga] são vinculados à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, Instituição gestora do curso de Licenciatura em Letras a Distância, gere ainda outros 11 cursos distribuídos nos 28 Polos de apoio presencial, conforme os dados apresentados no Quadro 3 a seguir.

Estado	Município	Curso
Paraíba (18)	Alagoa Grande	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Gestão Pública Municipal, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Araruna	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Cabaceiras	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Computação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gestão Pública Municipal, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Campina Grande	Computação, Gestão Pública Municipal, Gestão Pública, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Conde	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Computação, Gestão Pública, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Coremas	Ciências agrárias, Ciências naturais, Computação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gestão Pública Municipal, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Cuité de Mamanguape	Ciências agrárias, Ciências naturais, Computação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gestão Pública, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Duas Estradas	Ciências biológicas, Gestão Pública, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Itabaiana	Ciências agrárias, Letras português , Matemática.
	Itaporanga	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Computação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	João Pessoa	Computação, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Livramento	Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Lucena	Ciências Agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Computação, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Mari	Ciências agrárias, Ciências naturais, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Pitimbu	Matemática, Pedagogia.
	Pombal	Ciências agrárias, Ciências biológicas, Ciências naturais, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	São Bento	Administração Pública, Ciências biológicas, Computação, Gestão Pública Municipal, Letras português , Matemática, Pedagogia.
	Taperoá	Administração Pública, Ciências agrárias, Computação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Letras libras, Letras português , Matemática, Pedagogia.
Bahia (6)	Camaçari	Letras português , Letras libras.
	Esplanada	Ciências agrárias, Letras libras, Matemática.
	Itapicuru	Ciências agrárias, Letras português .
	Jacaraci	Ciências Biológicas, Computação, Letras português .
	Mundo Novo	Ciências agrárias, Letras português .
	Paratinga	Letras português .
Pernambuco (2)	Ipojuca	Pedagogia
	Limoeiro	Ciências agrárias, Pedagogia.
Ceará (1)	Ubajara	Ciências agrárias.
Rio Grande do Norte (1)	Parnamirim	Computação.

Quadro 3: Distribuição dos Polos UAB/UFPB e respectivos cursos.

Fonte: Dados coletados no Portal UAB/CAPES (Acesso em 15 de fevereiro de 2014)

Dessa forma, buscando contemplar pontualmente o objetivo dessa pesquisa, foi necessário levantar dados e resultados oficiais dos números dos cursos de graduação

presencial e a distância no Brasil, em IES públicas e privadas no Brasil, conforme apresentado na primeira parte dos resultados. Buscaremos agora apresentar as informações da EaD no curso de Letras da UFPB Virtual, por entender que o nosso campo de pesquisa recebe e reflete a influência das ações de implementação das políticas públicas do Governo Federal no que diz respeito à educação superior no Brasil.

Podemos afirmar que o ensino superior à distância no Brasil teve um impulso a partir de meados dos anos 90, o ensino a distância *on-line* se constituiu como resposta a uma demanda de jovens e adultos egressos do ensino médio, mas que não ingressava na universidade. Diante desse contexto, a Universidade Federal da Paraíba implantou em 2007 a modalidade de ensino a distância, através de Edital que tornou público o Processo Seletivo - 2007, para ingresso nos cursos de graduação da UFPB, no âmbito da UAB, modalidade de educação a distância, regulamentado pela Resolução Nº 26/2007 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Assim, enveredamo-nos na abordagem do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal da Paraíba, em sua primeira turma do então Sistema UAB. O Curso de Licenciatura em Letras Português à distância teve sua primeira turma iniciada no segundo semestre de 2007, ou seja, 2007.2 como será nomeada assim por diante. Esses cursistas foram admitidos através de aprovação no exame vestibular [edital 17/2007].

Tabela 6: Processo Seletivo 2007 - Modalidade Educação a Distância – UFPB Virtual
Número de vagas e de inscritos no curso de Letras, origem do candidato e polo – Grupo I
(Período 2007.2)

Grupo I	VAGAS		INSCRITOS	
	Prof.	Dem.	Prof.	Dem.
Araruna - PB	15	15	37	65
Campina Grande - PB	20	20	84	155
Conde - PB	15	15	6	37
C. Mamanguape - PB	10	10	29	33
Duas Estradas - PB	-	-	-	-
Ipojuca - PB	-	-	-	-
João Pessoa - PB	25	25	180	342
Pombal - PB	27	27	46	127
TOTAL	112	112	382	759

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011, p. 127) e Arquivos Estatísticos de Dados da UFPB Virtual (2014)

A primeira turma de graduação do curso de Letras, na modalidade à distância, da UFPB teve seu processo seletivo efetuado em 2007, onde 1.141 candidatos concorreram as

224 vagas disponíveis. Desse total de 224 vagas ofertadas, 50% delas seriam destinadas a professores da rede pública que buscavam a graduação como forma de ascensão profissional, bem como a adequação ao perfil estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases que determina a necessidade de capacitar os professores leigos dessa rede.

Na Tabela 6 é possível verificar que entre as vagas oferecidas para os professores, tivemos 382 inscritos e entre o grupo oriundo da demanda social um total de 759 inscritos distribuídos nos oito polos UAB. Assim, a concorrência entre os professores foi de 3,4 por vaga e no grupo de demanda social de 6,8 por vaga. A concorrência geral foi de 5,1 por vaga. Entretanto, dado o número real de vagas, apenas 200 estudantes ingressaram no curso de Letras.

Dos 382 inscritos no primeiro vestibular EaD da UFPB Virtual, oriundos da oferta para professores, 199 possuíam até 24 anos e 183 acima de 24 anos. A respeito desta temática, segundo Fiuza e Sarriera (2013) a faixa etária presente na modalidade a distância também difere do ensino presencial. Nos cursos a distância 50% dos alunos têm até 32 anos, 25% têm até 26 e 25% têm mais de 40 anos. A média de idade dos cursos a distância é 33 anos, enquanto que nos cursos presenciais essa média é de 26 anos. Pode-se concluir com isso que a educação a distância atende a pessoas mais velhas do que nos cursos presenciais.

A seguir, verificamos o quantitativo de vagas por processos seletivos para ingresso à EaD da UFPB Virtual no Curso de Letras.

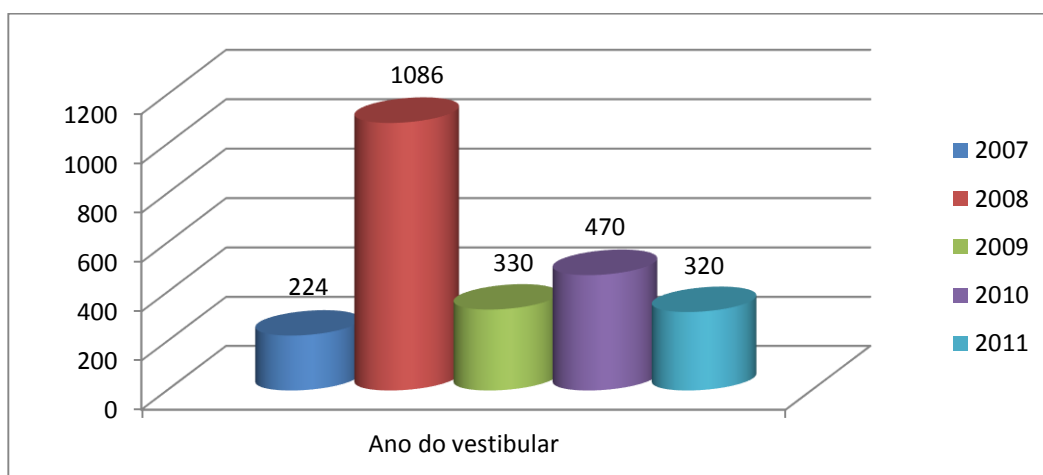


Figura 6: Vagas ofertadas pelo Vestibular para os Cursos da UFPB Virtual de 2007 a 2011

Fonte: UFPB Virtual (2014)

Conforme a Figura 6, o número de vagas ofertadas pelo Vestibular para o Curso de Letras – Português da UFPB Virtual de 2007 a 2011 foi de 224 no primeiro ano, passando

para 1.086 em 2008, 330 em 2009, 470 vagas em 2010 e voltado a 320 em 2011 [totalizando nestes anos 2.430 vagas]. De acordo com Van der Linden (2011) entre os anos 2007 e 2011 um total de 9.230 vagas foram ofertadas, e para o curso de letras foram cerca de 26,3%.

O primeiro vestibular atendeu inicialmente aos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia, com um número total de 1.366 alunos matriculados em sua primeira entrada, divididos conforme indicado na Figura 7.

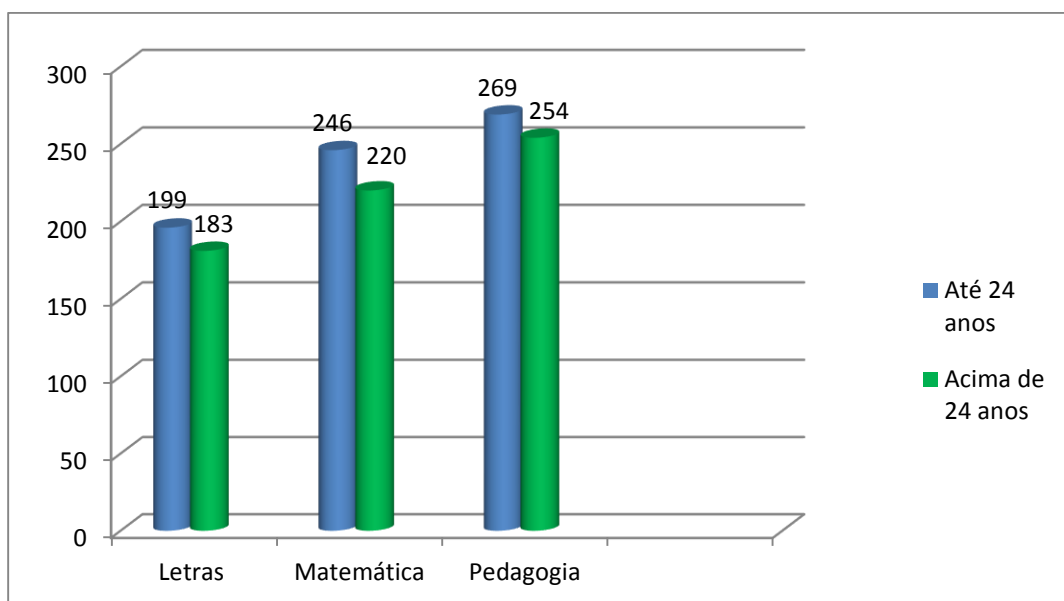


Figura 7: Distribuição de inscritos no primeiro vestibular EaD da UFPB Virtual

Fonte: UFPB Virtual (2014)

O Quadro 4 a seguir apresenta os cursos oferecidos pela UFPB Virtual. Destacamos o curso de Licenciatura em Letras – Português com carga horária de 2880 horas-aulas distribuídos em 8 [oito] semestres.

Nome	Tipo	Chamada UAB	Carga horária	Nº períodos
Ciências agrárias	Licenciatura	UAB II	3030	9
Ciências biológicas	Licenciatura	UAB II	3360	8
Ciências naturais	Licenciatura	UAB II	3090	8
Educação de jovens e adultos	Aperfeiçoamento	SECAD II	180	1
Educação do campo	Especialização	SECAD II	360	1
Educação em direitos humanos	Aperfeiçoamento	SECAD II	180	1
Educação para a diversidade	Aperfeiçoamento	SECAD II	180	1
Gênero e diversidade na escola	Aperfeiçoamento	SECAD I	200	1
Gestão de políticas públicas em gênero e raça	Especialização	SECAD III	380	1
Gestão pública municipal	Especialização	PNAP	480	3
Letras libras	Licenciatura	PAR	2820	8
Letras português	Licenciatura	UAB I	2880	8
Matemática	Licenciatura	UAB I	2865	8
Mídias na educação	Especialização	MÍDIAS	360	1
Pedagogia	Licenciatura	UAB I	3285	8
Produção de material didático para a diversidade	Aperfeiçoamento	SECAD III	180	1

Quadro 4: Listagem de todos os cursos oferecidos pela UFPB Virtual

Fonte: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12

Abaixo são apresentados apenas de modo ilustrativo os dois principais logotipos da UFPB Virtual disponível na web.



Figura 8: principais logotipos da UFPB Virtual disponível na web.

Fonte: <http://portal2.virtual.ufpb.br/>

Em 2011.1, após oito semestres, aconteceu a primeira colação de grau e 16 cursistas concluíram o curso nessa oportunidade [Figura 9]. Em 2013.1 foi realizada a última colação de grau dessa primeira turma de 2007.2, tempo máximo para conclusão do curso. Nessa oportunidade, somamos 44 cursistas concluintes, conforme Tabela 7.



Figura 9: Mapa da Paraíba com concluintes da 1ª turma do Curso de Letras a distância da UFPB Virtual – 2011.1

Fonte: Acervo e design gráfico Carmen Moreira (2014)

Tabela 7: Número de cursistas que iniciaram e concluíram o curso de Letras da turma pioneira de 2007.2

POLOS	INGRESSO		CONCLUINTES			
	2007.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1
C. de Mamanguape – PB	20	1	3	1	1	1
Araruna – PB	30		2	2		1
Conde – PB	30	1	3	1	1	1
Pombal – PB	30	6	4	3		
Campina Grande – PB	40	4	1			
João Pessoa – PB	50	4	2		1	
Total	200	16	15	7	3	3

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011) e Arquivos Estatísticos de Dados da UFPB Virtual (2014)

De acordo com os dados apresentados na Tabela 7, em 2011.1 16 pessoas concluíram o curso de Letras, em 2011.2, 15 pessoas se graduaram, em 2012.1 foram 7 pessoas, em 2012.2 apenas 3 e em 2013.1 3 cursistas concluintes. Com isso, o percentual de concluintes é de 22%. Comparando com o Censo da Educação Superior (Inep, 2013), encontramos o percentual de 20,3% de concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância da área da educação. Pesquisando dados mais específicos e pontuais da modalidade

a distância no Censo do Inep (2013), quando considerados os cursistas que ingressaram¹⁵ em IES públicas no Brasil encontramos números que nos levam aos seguintes percentuais: 31,3% de concluintes em cursos de graduação no Brasil; 38,6% no Nordeste e; 27,3% na UFPB.

O curso de Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, na modalidade Licenciatura, com funcionamento semipresencial, teve seu Projeto Político Pedagógico – PPP¹⁶ – elaborado em abril/ 2006 e aprovado pela Secretaria dos órgãos Deliberativos da Administração Superior – CONSEPE - através da resolução 20/2007. É relevante destacar a histórica missão institucional da UFPB em desenvolver continuamente ações voltadas para a melhoria da Educação no Estado da Paraíba. Quanto a Estrutura Curricular, o curso de Letras a Distância possui um número total de 188 créditos, conforme Quadro 5 a seguir.

Curso	Nº total de créditos	Nº máximo de créditos/período	Nº máximo de períodos
Letras	188	28	12

Quadro 5: Elementos da Estrutura Curricular do curso de Letras

Fonte: PPP do curso de Letras a Distância da UFPB Virtual

Baseado na pesquisa realizada junto aos Arquivos Estatísticos de Dados da UFPB Virtual (2014), bem como na Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011), especialmente baseando-se no levantamento de dados realizado por Diniz (2011) foi possível traçar o perfil dos concluintes do curso de letras. Segundo a autora supracitada, do total de concluintes um pouco mais da metade (52%) contribuíram com a pesquisa.

¹⁵ Para esses cálculos foram considerados os quantitativos de cursistas que efetivamente ingressaram e não os quantitativos de matrículas.

¹⁶ PPP Curso de Letras Português disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/05/ppp_licenciatura_plena_em_letras.pdf>.

Tabela 8: Faixa etária e sexo dos concluintes da Primeira Turma de Letras da UFPB Virtual

Faixa Etária		% de alunos
17 a 20 anos		16,0
21 a 25 anos		23,0
26 a 30 anos		15,0
31 a 35 anos		16,0
36 a 40 anos		14,0
41 a 50 anos		14,0
51 a 60		2,0
Sexo Masculino		Sexo Feminino
21%		79%

Fonte: Adaptado da Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011, p. 130) e Arquivos Estatísticos de Dados da UFPB Virtual (2014)

De acordo com os dados, deste primeiro grupo, a maioria (54%) apresenta idade inferior a 30 anos. Do total, a maioria é do sexo feminino (79%). Encontramos no Censo 2013 que o aluno de EaD estuda e trabalha e é do sexo feminino (56% a 61%), com idades entre 21 e 30 anos, com exceção de alunos dos cursos de pós-graduação e corporativos, em que a faixa é de 31 a 40 anos (Hass, 2007).

Esses dados levam-nos a pensar que a Educação Superior organiza-se, dessa forma, como instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, a qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural.

Nesse contexto, com a intenção de compreender a participação da mulher na Educação Superior, a publicação *A Mulher na Educação Superior Brasileira, 1991-2005* de Ristoff *et. al* (2007) apresenta informações sobre as relações de gênero neste sistema de ensino. Analisa aspectos tais como a relação dos/as candidatos/as nos cursos de graduação, ingressos, matrículas, concluintes e o corpo docente segundo a titulação. Os dados sobre a Educação Superior Brasileira não confirmam que as mulheres estão numa condição de marginalização, no que se refere a divisão social do trabalho

A educação a distância é vista como um meio democrático em auxílio à formação de profissionais da educação; a utilização de tecnologia é vista como instrumento ‘democratizante’ para tal forma.

Nas Tabelas a seguir apresentamos dados relativos ao estado civil, paternidade/maternidade, localização e aspectos relacionados aos estudos dos concluintes da turma pioneira do curso de Letras da UFPB Virtual.

Tabela 9: Estado Civil e paternidade/maternidade

Estado Civil		
Solteiro	Casado	Outro
54%	38%	8%
Tem Filho	Não tem filho	
42%	58%	

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011, p. 130) e Arquivos Estatísticos de Dados da UFPB Virtual (2014)

Quanto ao estado civil, a maioria estava solteiro (54%), e não possuía nenhum filho (58%). De acordo com o levantamento realizado por Diniz (2011), 56% dos alunos do curso de Letras a distância residem na cidade Polo. Já em relação à residência na cidade Polo, por polo, em João Pessoa encontra-se o maior índice (95%). Quanto à participação no mercado de trabalho, 71% afirmaram que trabalham. Quanto à profissão, 41% citaram atuar como professor, 33% outra e 26% não informado.

Tabela 10: Residência na cidade Polo, por Polo

Polo	Alunos residentes na cidade Polo
Araruna – PB	63%
Campina Grande – PB	79%
Conde – PB	63%
C. Mamanguape – PB	66%
Duas Estradas – PB	42%
Ipojuca – PB	90%
João Pessoa – PB	95%
Pombal – PB	59%

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011)

No que diz respeito ao tempo dedicado aos estudos, 8% dos respondentes disseram estudar 1 hora/dia, 18% 2 horas/dia, 31% 3 horas/dia, 28% 4 horas/dia e 15% mais de 4 horas/dia, conforme Tabela 11 a seguir:

Tabela 11: Tempo dedicado aos estudos

Tempo de estudo	Letras
1 hora / dia	8%
2 horas / dia	18%
3 horas / dia	31%
4 horas / dia	28%
Mais de 4 horas / dia	15%

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011)

De acordo com Soares (2014), organizador geral do Guia do aluno – Orientações

para os estudos em Educação a Distância, a EaD por ser uma modalidade de educação formal caracterizada pelo distanciamento físico e temporal entre os sujeitos – professores e alunos – em que as TIC são utilizadas como meios de compartilhar o conhecimento [correspondência, televisão, rádio e internet], oportuniza ao estudante flexibilidade para escolher o dia, o horário e o local mais adequado às suas necessidades para realizar os seus estudos.

Destaca-se, contudo, que para estudar a distância, é necessário possuir e/ou desenvolver algumas características e habilidades para que o processo educativo se concretize com sucesso, tais como: compromisso com a sua própria formação: motivação; autonomia e disciplina para aprender; proatividade; gerenciamento eficaz do tempo; disposição para interagir e colaborar para a construção do conhecimento. Por melhor que seja a proposta do curso, material instrucional, acesso a Internet, tutoria promovendo a interação e colaboração no AVA, o sucesso da aprendizagem na modalidade a distância depende do esforço individual. Talvez nesse aspecto esteja focado um dos fatores relacionados aos índices elevados de evasão na EaD.

Segundo Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) os alunos na EaD precisam ter hábitos diferentes dos alunos presenciais, eles devem possuir a cultura de participação, trabalho em grupo, em colaboração e interagir com os outros participantes. O tutor também tem uma grande responsabilidade na EaD, pois dependendo da estrutura do curso ele pode ser responsável pela configuração do ambiente a ser utilizado assim como manter-se disponível, síncrona ou assincronamente para orientar os alunos.

Outro aspecto que nos ajuda nesse retrato é o uso e disponibilidade de computador e internet, vejamos na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12: Disponibilidade de computador e de internet em casa

Tem computador em casa	Não tem computador em casa
47%	53%
Tem internet em casa	Não tem internet em casa
38%	62%
Uso exclusivo de computador no Polo	
SIM	NÃO
40%	60%
Experiência com EaD	Conhecimento de AVA
10%	10%

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011)

Segundo os dados, a maioria dos estudantes (53%) não tem computador em casa e não possuem internet (62%); 40% disseram usar exclusivamente o computador no Polo. E apenas 10% disseram possuir experiência com EaD e conhecimento de AVA.

De acordo com Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) o AVA por meio do *Moodle* permite a adequação das necessidades das instituições e dos usuários, isto acontece por ser um ambiente que ao ser utilizado e modificado por várias pessoas do mundo recebe contribuições de melhorias e novas ideias de funcionalidade, ajudando para o aperfeiçoamento do sistema.

Com o aumento da utilização do *Moodle* no Brasil, a sua adequação à modalidade de ensino, seja presencial ou à distância, deve respeitar aspectos pedagógicos no momento de seu planejamento e desenho instrucional. Não é somente migrar conteúdos planejados para o ensino presencial, mesmo com o suporte do AVA para fins pedagógicos que esse recurso estará adequado para o ensino a distância. Possivelmente um AVA utilizado apenas como repositório de materiais e a pouca ou a falta de interação com os cursistas seja fator de afastamento ou abandono.

Tabela 13: Ferramentas da internet mais usadas pelos alunos

Ferramenta	Geral
Correio eletrônico	12%
Sites de relacionamento	5%
Salas de bate-papo	3%
Fórum	1%
Usa mais de uma	46%
Não usa nenhuma	31%

Fonte: Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line (UFPB, 2011)

Finalmente, dentre as ferramentas da internet mais usadas pelos alunos, o correio eletrônico está em destaque (12%). Contudo, 31% dos alunos disseram não usar nenhuma ferramenta.

De acordo com Pavezi et. al (2011) os ambientes virtuais dos cursos à distância apresentam várias ferramentas síncronas e assíncronas, sendo as síncronas aquelas que os participantes estão conectados no ambiente simultaneamente, já as ferramentas assíncronas é o oposto, isto é, os interlocutores interagem no sistema tempos diferentes. As principais ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis aos usuários no AVA são: os *chats*, as vídeo-aulas, fórum, lista de discussão, correio eletrônico, mural, enquete, portfólio, perfil e FAQ - *Frequently Asked Questions*.

Diante de tudo que foi exposto, e além dos elementos aqui evidenciados, há outros que, embora não tão centrais, condicionam a oferta da EaD. O entendimento, por exemplo, sobre a autonomia do aluno, a finalidade dos encontros presenciais [além da obrigatoriedade para fins de cumprimento legal do percentual do curso ser presencial] e a maneira pela qual seriam organizadas as equipes multiprofissionais para atuarem na modalidade são elementos que enfatizam as especificidades da educação a distância, bem como as funcionalidades a ela relacionadas. Sugestões para próximos estudos.

Traçar o retrato de um curso de EaD na contemporaneidade não é tarefa simples, mas esse objetivo buscou ser alcançado. Assim, nestas discussões finais algumas questões merecem ser recolocadas. Primeiramente, é preciso lembrar o que nos coloca Barberà (2006) de que até recentemente, a EaD nacional não apresentava credibilidade por parte de sociedade brasileira, tendo assim que reverter este quadro, já que é um mercado crescente. Nesse sentido, a EaD apresenta-se como um importante instrumento de intercâmbio e articulação de conhecimento e informações entre diferentes comunidades virtuais de aprendizagem.

Em relação ao cenário atual, destaca-se ainda que: quando se observa a situação em nível mundial, constata-se grandes diferenças entre as diversas regiões, embora haja também uma série de similaridades entre elas. A aprendizagem aberta e a distância já existe há aproximadamente cem anos nas regiões mais desenvolvidas e há uma ou duas gerações nas regiões em desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento, a aprendizagem aberta e a distância experimenta muitos dos problemas enfrentados também pela educação convencional.

Além disso, há a carência em termos de infraestrutura e competência profissional neste tipo de aprendizagem, o que impõe importantes barreiras. “No entanto, tais formas de ensino vieram para ficar, e muitos países compreendem a aprendizagem aberta e à distância como uma importante estratégia para expandir o acesso e aprimorar a qualidade da educação” (UNESCO, 1997, p. 10). É questão de tempo vencer a resistência e fazer os adequados ajustes técnicos e culturais. Não há como reverter o *start* praticado pelas políticas públicas brasileiras que universalizou a EaD no imenso Brasil com tantas e diferentes culturas e características.

Na realidade, hoje os interesses sociais e, portanto, de caráter político no campo educativo se dirigem para formas educativas rentáveis, socialmente falando, e por isso, a educação a distância suscita tanto interesse. No entanto, cada região, país ou instituição vem

desenvolvendo programas ou cursos com suas próprias singularidades e formas, de acordo com os recursos disponíveis, os grupos destinatários, a filosofia e pressupostos teóricos dos quais fazem parte.

A missão do sistema de aprendizagem a distância define o papel do sistema dentro de um contexto específico da política da educação. Pode visar à finalidades específicas, dirigir-se a grupos-alvo especiais, determinadas regiões, setores ou níveis de educação e de treinamento e guiar-se por determinados valores e filosofias de aprendizagem e de educação.

Complementa-se, de acordo com a UNESCO (1997), que vários governos introduziram programas de educação a distância com a finalidade de: facilitar o acesso às oportunidades de estudos e treinamento; propiciar melhores oportunidades de atualização, reciclagem e enriquecimento pessoal; proporcionar maior eficiência em termos de custos; apoiar a qualidade e variedade de estruturas educacionais existentes; reforçar e consolidar a capacidade existente. No caso brasileiro, a UAB foi criada prioritariamente para sustentar as adequações de formação mínima de professores da educação básica previstas no Plano Nacional de Educação, buscando atender essa demanda no interior ou distante dos centros que ofertassem a educação superior. Mas a dificuldade de avaliação dessa modalidade ainda carece de estudos.

Segundo Lapa e Pretto (2010) o estudo da Gestão Universitária vem corroborar com esse panorama, buscando atender essas lacunas e preparar qualificadamente profissionais para atuar nas IES. Com isso, destaca-se a importância de um estudo da gestão dos cursos dessa modalidade. Ao encontro dessas ideias, Rumble (2003) defende que em todas as organizações a gestão é um exercício comum independente destas possuírem finalidade lucrativa ou não, quer sejam grandes ou pequenas, públicas ou privadas. O ensino não é uma exceção. Nesse contexto, é fundamental, para os diferentes atores do processo, que a gestão do ensino seja eficiente [que garanta o equilíbrio entre os gastos e os produtos do processo educativo, de forma a diminuir os custos ao máximo] e eficaz [que atinja os objetivos que se propõe].

Na gestão, é necessário trabalhar com três conceitos essenciais: eficiência, eficácia e efetividade. A eficácia é fazer o que precisa ser feito, ou seja, o grau em que a organização atinge resultados válidos. Já a eficiência consiste em fazer da melhor maneira, considerando todos os aspectos e a sua tendência. Desta forma chega-se o conceito de efetividade, que pode ser definido como a eficácia com eficiência, ou seja, chegar ao objetivo por meio da melhor forma possível (Lacombe, 2004).

Outro ponto ressaltado é a importância de profissionais com ênfase em gestão de cursos na modalidade a distância, pois estes não estão isentos dos mesmos desafios encontrados no sistema tradicional de ensino. Um dos problemas enfrentados pelos gestores das IES é a evasão nessas instituições. A UNESCO (1997) destaca que em muitos países ainda há acesso limitado ao ensino e altas taxas de evasão escolar. Entretanto, a desistência nos cursos à distância ou especificamente no curso de Letras da UFPB Virtual não é foco de estudo nessa pesquisa.

É importante destacar ainda a complexidade dessas organizações e suas peculiaridades tornam a universidade, em especial a EaD, um campo rico e complexo de estudos, sendo que muitas vezes uma visão única de mundo não é suficiente para entendê-la. Neste contexto, faz-se necessário o entendimento por meio de várias visões, interpretações e paradigmas. Este é o nosso convite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia, aliada à globalização, é uma das principais causas desse novo paradigma da educação, criando novas possibilidades de dinâmicas de informação e comunicação. A educação a distância, a cada dia, ganha novos adeptos, com o desenvolvimento de novas formas de comunicação, tornando possível a metodologia de ensino em lugares e tempos distintos.

Na realidade, hoje os interesses sociais e, portanto, de caráter político no campo educativo se dirigem para formas educativas rentáveis, socialmente falando, e por isso, a educação a distância suscita tanto interesse. No entanto, cada região, país ou instituição vem desenvolvendo programas ou cursos com suas próprias singularidades e formas, de acordo com os recursos disponíveis, os grupos destinatários, a filosofia e pressupostos teóricos dos quais fazem parte.

Como dito, a problemática sobre a qual se debruçam as reflexões dessa dissertação assenta-se no fato de que a Educação a distância no Brasil encontra-se em uma fase de mudanças rápidas, crescimento quantitativo forte, em direções diferentes. Tendo como lampejos a EaD no ensino superior, cresce mais que o presencial com uma forte tendência de fortalecimento dos modelos *online*. Diante do exposto, os questionamentos principais do presente estudo são: 1) Como podemos pensar a EaD sem compreendê-la apenas como ‘modalidade de ensino’, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior? 2) Qual o retrato da EaD no contexto do Curso de Letras da UFPB Virtual?

Diante da concretização deste estudo, muitas possibilidades de reflexões se abrem. Mas, enquanto momento de considerações finais, consideramos que a EaD pode ser intitulada como a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos. Assim, mais que uma modalidade ela pode ser sistematizada e aprimorada enquanto política de ensino superior. Contudo, tal defesa não quer dizer que críticas não podem e devem ser feitas.

A missão do sistema de aprendizagem a distância define o papel do sistema dentro de um contexto específico da política da educação. Pode visar a finalidades específicas,

dirigir-se a grupos-alvo especiais, determinadas regiões, setores ou níveis de educação e de treinamento e guiar-se por determinados valores e filosofias de aprendizagem e de educação. A formulação da missão por parte de uma instituição governamental fará parte de uma política nacional a longo prazo na educação pública, enquanto que organizações particulares devem atender às necessidades de segmentos de mercado específicos, notadamente no mercado de trabalho.

Diante do crescimento dessa modalidade, percebe-se que nem todas as instituições estão conseguindo obter resultados favoráveis, visto que o planejamento e execução de cursos com tais características é muito distinto do presencial. O desafio é usar a educação a distância de forma mais sistemática, integrada à estrutura educacional da região, de modo a melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação e do treinamento, provendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas.

Além disso, no mercado da educação a distância, o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem. Contudo, os achados do presente estudo revelam uma realidade inquietante, visto que pensando os investimentos objetivos na UAB e os resultados em termos de número de egressos parece-nos em primeira análise, algo impróprio. Conforme pode ser visto, do total de ingressos da turma pioneira apenas 22% logrou êxito na conclusão dos seus estudos, embora esse percentual esteja condizente com os números nacionais gerais de concluintes em cursos de graduação tanto presencial quanto a distância. No entanto, quando comparados com os números específicos de cursos a distância, no Brasil [31,3%], no Nordeste [38,6%] e na UFPB [27,3%], o resultado encontra-se abaixo. Vale exaltar ainda que, para efeitos de análises sobre resultados, foi considerado o total de cursistas concluintes no tempo máximo de cumprimento dos doze períodos do curso, ou seja, 2013.1.

Sabemos e registramos ainda que houve uma cursista da turma pioneira de 2007.2 que impetrou e ganhou o recurso que pleiteava o direito de colar grau em 2013.2. Mas essa informação não pode ser comprovada em qualquer documento, razão pela qual detivemo-nos nos 44 [quarenta e quatro] cursistas concluintes dentro do prazo legal e oficial do curso de Letras a distância da UFPB Virtual.

Os conceitos de EaD foram sistematizados há mais de um século. Sem dúvida houve um crescimento e uma mudança na educação a distância recentemente, mas são as tradições amplas do campo que continuam guiando-a para o futuro. Precisamos pensar novas

configurações de gestão, planejamento, interações, interatividades, novos usos das ferramentas e das mediações nos processos colaborativos de ensinar e aprender.

A modalidade de educação a distância vem sendo potencializada, e precisa culminar em uma educação cada vez mais próxima e personalizada, além de privilegiar a troca de conhecimentos em rede e, com isso, instigar o surgimento de comunidades de aprendizagem. Complementa-se ainda que o conceito de EaD tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma ‘convergência de paradigmas’ que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC.

Além do mais, evidenciamos que a cultura de inclusão digital através de EaD pode ser considerada uma forma de romper com as barreiras de acesso à tecnologia, propiciando assim, via educação, uma mobilidade social colaborativa em rede com vistas a melhores condições de vida.

Neste estudo foi possível identificar que a EaD tem potencial de se renovar e de proporcionar significativas evoluções na democratização do ensino e no modelo de Universidade, passando a ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior. Além do mais, evidenciamos que a cultura de inclusão digital através de EaD pode ser considerada uma forma de romper com as barreiras de acesso à tecnologia, propiciando assim, via educação, uma mobilidade social colaborativa em rede com vistas a melhores condições de vida.

Daí a proposta de se refletir a EaD, tendo por base a análise e a percepção através da leitura de documentos em seus desdobramentos e correlações de dados que pautam a oferta do ensino superior, já que isso se articula ao problema da qualidade da educação, tido como foco das políticas públicas, especialmente para a educação básica. As discussões sobre a EaD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a ela, vêm acompanhadas, quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso.

Pelos fatores aqui abordados, podemos indicar tendências na expansão da EaD, o fator expansão do ensino superior, em seu caráter mais amplo, enseja, como dito anteriormente, movimento perturbador e desafiante, no que tange esse nível de formação.

Como colocado anteriormente, os números são expressivos, tanto positivamente como negativamente, com as instituições privadas e públicas investindo e ampliando a oferta de inclusão de cursos e alunos no nível superior e o destaque verificado nas instituições privadas, que recebem, cada vez mais, novos contingentes de alunos. Com vistas às questões

numéricas, o intuito foi alcançado, pois o crescimento das instituições de EaD, desde o ano de 2000, foi de 45.000%. Contudo, o que deve ser revisto e reavaliado é esse crescimento extremo num curto período de tempo e as maneiras de formar e constituir órgãos de avaliação para acompanhar essa modalidade, bem como as legislações e amostras de dados dessa modalidade.

O desafio é ainda maior e crescente quando outras variáveis são adicionadas às reflexões, dentre elas temos os desafios socioculturais no contexto brasileiro devido a uma expressiva quantidade de jovens e adultos sem oportunidade de formação, os múltiplos problemas na escola básica brasileira em termos de infraestrutura, gestão e formação dos profissionais da educação. Diante do exposto, principalmente, precisamos pensar uma cultura global de valorização da educação enquanto política pública que democratiza melhores condições de vida para todos aqueles que são tocados pelo poder transformador da Educação, seja presencial ou a distância.

Sem dúvida presenciamos avanços, mas aumentam nossas responsabilidades, posto que ao mesmo tempo estamos provocando novos desafios em relação aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, às metodologias de ensino, à postura dos docentes e discentes e especialmente à forma de ensinar e aprender. É nesse cenário que a educação a distância tem sido chamada para dar respostas aos desafios postos pela sociedade do conhecimento. Embora constatados muitos avanços, temos todos nós, profissionais e pesquisadores em educação, um longo caminho a percorrer. Assim, defendemos que a EaD pode atuar como ponto de intersecção do binômio educação/tecnologia, pois o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e saberes.

REFERÊNCIAS

- ABED. (2010). Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo ead.br: Relatório analítico da Educação a Distância no Brasil*. São Paulo: Person Education do Brasil.
- ABRAEAD. (2010). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor.
- ABRAEAD. (2007). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. 3. ed. Retirado: junho, 14, 2014, de <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2007.pdf>.
- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319-1335.
- Alves, J. R. M. (2009). *A história da Educação a Distância no Brasil*. Ano 16 - nº 82 - junho de 2007. Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação ISSN 0103-9449. Retirado: junho, 14, 2014 de http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm.
- Alves, L. (2007). *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Retirado: junho, 14, 2014 de http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf
- Arantes, V. (Org.). (2011). *Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Aretio, L. G. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Retirado: julho, 17, 2014 de http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_2_%28fragmento%29-Perspectiva_historica.pdf.
- Arieira, J. de O., Dias-Arieira, C. R., Fusco, J. P. A., Sacomano, J. B., & Bettega, M. O. de P. (2009). Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 313-340. Retirado: julho, 04, 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200007&lng=es&tlng=pt. 10.1590/S0104-40362009000200007.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da super modernidade*. Trad. Pereira, Maria Lúcia. Campinas: Papirus.
- Azevedo, W. (2011). *Panorama atual da educação a distância no Brasil*. Retirado: agosto, 10, 2012 de <http://www.aquifolium.com.br/artigos/>.
- Bell, J. (2010). *Doing Your research Project*. 4 ed. New York; McGraw Hill.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(78), 117-142. Retirado: junho, 14, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302002000200008&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302002000200008.

- Belloni, M. L. (1999). *Educação à distância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil. (2010). Governo do Rio de Janeiro. Secretaria de Educação. Entrevista com Bernadete Gatti. Retirado: julho, 26, 2013 de <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099>.
- Brasil. (2006). Decreto 5.00 de 8 de junho de 2006. Retirado: junho, 14, 2009 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm.
- Brasil. (2005). *Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Retirado: julho, 26, 2011 de <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=61:decreto-no-5622-19122006-decreto>.
- Brasil. (2000). *Plano decenal de educação*. Brasília: MEC. Retirado: dezembro, 08, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases - LDB*. Retirado: julho, 23, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Censo ead.br. (2011). *Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil*. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Censo ead.br. (2010). *Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil*. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Castells, M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra.
- Cerny, R. Z., Teixeira, G. G. S., Oliveira e Silva, K. B., & Kons, S. B. (2012). UAB: democratização do ensino superior público ou reprodução das desigualdades? *Revista Entreideias*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2012.
- Costa, C. J., & Pimentel, N. M. (2009) O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n.2, p.71-90, jun. 2009.
- Cruz, T. M. (2007). *Universidade Aberta do Brasil: Implementações e previsões*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília – UNB. Programa de Pós-graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, 155 p.
- Dias, R. A., & Leite, L. S. (2010). *Educação a Distância: Da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Dias, D. dos S. F. (2008). Educação, Cultura e Mídia. In: *Trilhas do Aprendiz*. v.3. João

Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

- Diniz, E. C. (2011). Ingresso, perfil e percurso das turmas pioneiras na EaD da UFPB Virtual – período 2007.2. In Diniz, E. C. & Van der Linden, M. M. G. (orgs.) *Educação à distância: coletânea de textos para subsidiar a docência online*. João Pessoa, UFPB.
- Blachechen, B. M., Netto, E. P., Corá, E. J., Zwaricz, J., Santos, R. B., & Bello, S. de M. R. (2010). *Caderno de Normas Técnicas*. V.2 (abril 2010). FESMAN – Fundação de Ensino Superior de Mangueirinha – PR. UNILAGOS.
- Fiuzza, P. J., & Sarriera, J. C. (2013). Evasão ou Adesão na Educação a Distância? Novas perspectivas de entendimento. *III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e E-Learning*, Lisboa: 6 e 7 de dezembro de 2013. Retirado: maio, 08, 2014 de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3858/1/VF_eBook%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Distancia%20e%20Diversidade%20no%20ES%20%28Fev.015%29.pdf.
- Gaio, R.; Carvalho, R.B.; & Simões, R. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009. Retirado: maio, 08, 2014 de http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. (Coord); & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- Giolo, J. (2010). A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1211-1234. Retirado: setembro, 08, 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302008000400013.
- Guimaraes, J. M.; & Brennand, E. G. G. (2007). *Educação à Distância: a "rede" eliminando fronteiras*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Hanna, D. E. (2003). Organizational Models in Higher Education, Past and Future. In: Moore, M. G.; Anderson, W. *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 67-79.
- Hass, R. (2007). Questão de gênero no Ensino Superior. *Cadernos da Escola de negócios*, v. 5. Curitiba: p. 1-16.
- Hugues, J. (1983). *A filosofia da Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Keegan, D. (1986). Foundations of distance education. In: Rabello, C. R. L. (2007). *Educação a distância: conceito e características*. Extrato de: Aprendizagem na educação a distância: Dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial. Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007, pp. 22-34. Retirado: junho, 14, 2014 de <https://sites.google.com/site/geacufrjpublico/textos-basicos/educacao-a-distancia-conceito-e-caracteristicas#TOC-Refer-ncias-Bibliogr-ficas>.
- Kenski, V. M. (2004). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Lacombe, F. (2004). *Dicionário de Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Landim, C. M. das M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Edição do Autor.
- Lapa, A., & Pretto, N. de L. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em aberto*, Brasília, v.23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Retirado: fevereiro, 18, 2015 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>.
- Laville, C., Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévi-Strauss, C. (1980). *O conceito de estrutura em etnologia*. São Paulo: Abril Cultural.
- Lisseanu, D. P. (1988). *Un reto mundial: la educación a Distancia*. Madrid: ICE-UNED.
- Litto, F. M.; & Formiga, M. (2008). (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education.
- Litwin, E. (2001). *Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Marconcin, M. A. (2010). *Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil*. Retirado: maio, 15, 2014 de <http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>.
- Maurício, W. P. D., & Schlemmer, E. (2014). Educação a distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE.
- May, T. (2004). Pesquisa social: questões, métodos e processo. In: Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009. Retirado: maio, 15, 2014 de http://redenep.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf.

- Medeiros, J. B. (2005). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Mendes, A. de A. R. (2010). *A relação histórica da educação a distância com a inclusão social - o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação*. Retirado: janeiro, 26, 2015 de <http://www.periodicos.unir.br/>.
- Mill, D. R. S. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papirus.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27.ed. Petrópolis: Vozes.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2010). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning.
- Mota, R; Chaves Filho, H.; & Cassiano, W. S. (2006). A universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: Chaves Filho, H. (Org.). *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação a Distância.
- Mugnol, M. (2009). A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.
- Neves, A., & Cunha Filho, P. C. (2000). Virtus: uma proposta de comunidades virtuais de estudos. In: Neves, A., Cunha Filho, P. C. (Org.). *Projeto virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: Anhembi Morumbi.
- Nunes, I. B. (1992). Pequena Introdução à Educação a Distância. *Educação a Distância*. nº 1, junho/92, Brasília, INED.
- Pacheco, A. S. V. (2010). *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Pacheco, A. S. V. (2007). *Evasão: análise da realidade do Curso de Graduação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. 298 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Pavezi, A. M., Martins, C. Z., Morais, L. L., Souza, M. M. P., Lazilha, F. R., Goi, V. M. (2011). O uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem pelos acadêmicos dos cursos de administração e processos gerenciais do nead-cesumar Maringá – PR – Abril 2011. *Anais do Congresso Associação Brasileira de EaD*. Retirado: fevereiro, 24, 2015 de <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/269.pdf>.

- Petters, O. (2001). *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo, RS: UNISINOS.
- Pfromm Netto, S. (1998). *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. São Paulo: Alínea.
- Pimentel, A. (2001). O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Caderno de Pesquisa*, n. 114, novembro de 2001. Retirado: dezembro, 18, 2014 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>.
- Preti, O. (1996). Educação à Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: Preti, O. (Org). (1996). *Educação à Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMG.
- Quirino, R., Corradi, W., & Machado, M. R. L. (2013). Resultados, desafios e perspectivas do sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB) no âmbito da UFMG. In: Falcão, B. L., Dutra, C. G. F de S., Fidalgo, F. S. R., & Moreira, P. R. (orgs). *Educação a Distância: meios, atores e processos. Anais do V Seminário Internacional de Educação a Distância*. Belo Horizonte: CAED, UFMG.
- Ribeiro, E. N., Mendonça, G. A. de A.; & Mendonça, A. F. (2007). A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios na EAD. In: *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil*. Retirado: dezembro, 18, 2014 de <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>.
- Richardson, R. J. (e cols). (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas.
- Ristoff, D., Grosz, D. M., Giolo, J., & Leporace, M. M. dos S. (Orgs). (2007). *A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Rumble, G. (2003). A gestão dos sistemas de ensino a distância. In: Battisti, P., Sartori, V., Moreira, B. C., Santos, N. dos, & Selig, P. M. Uma reflexão sobre a importância de técnicas de gestão do conhecimento para a educação a distância. *XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul*. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011.
- Santos, J. V. V. (2011). Cronologia da EaD no Brasil. In: Diniz, E. C. & Van der Linden, M. M. G. (orgs.) *Educação à distância: coletânea de textos para subsidiar a docência online*. pp. 19-22. João Pessoa, UFPB.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano. I, n.I, jul. 2009. Retirado: maio, 08, 2014 de http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf.
- Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, Brasília,

ano 16, n.70, abr./jun. pp. 17-27. Retirado: maio, 08, 2014 de <http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ead-terezinhasaraiva.pdf>

Simonson, M. (2006). In: Barberá, E. (coord), Romiszowski, A., Sangrá, A., Simonson, M. *Educación abierta y a Distancia*. Barcelona: UOC, 2006.

SISREL. (2014). Sistema de Relatórios do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. Relatório de Gestão do exercício de 2013. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Ministério da Educação. Retirado: maio, 08, 2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf.

Soares, A. C. (Coord.). (2014). *Guia do aluno 2014. Orientações para os estudos em Educação a Distância*. Grupo Ânima Educação Coordenação Geral. Retirado: fevereiro, 15, 2015 de http://www.una.br/images_anima/pdf/guia_aluno_20131.pdf.

Trindade, A. A. (2003). *Pesquisas Quantitativas*. Comentário sobre pesquisas feito sobre o relatório de aprendizagem 02 na ferramenta Portfólio (Renata A Fonseca Del Castillo) do Teleduc. 2003. Retirado: janeiro, 25, 2014 de http://www.ead.unicamp.br/trabalho_pesquisa/Pesq_quanti.html.

Valente, J. A. (2000). Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: Maia, C. (Org.). *EAD.BR Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi. p. 97-122.

Van der Linden, M. M. G. (2011). O Ensino Superior Brasileiro na Modalidade a Distância e a inserção da UFPB Virtual nesse processo. In: Diniz, E. C. & Van der Linden, M. M. G. (orgs.) *Educação à distância: coletânea de textos para subsidiar a docência online*. pp. 47-52. João Pessoa, UFPB.

Vasconcelos, S. P. G. (2010). *Educação a Distância: histórico e perspectivas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retirado: julho, 15, 2014 de <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>.

Vianney, J. (2011). A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. *Colabor@* - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 5, Número 17, Julho de 2008. Retirado: agosto, 08, 2014 de <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Casos: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.

Zuin, A. A. S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.* vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Retirado: maio, 08, 2014 de <http://www.cedes.unicamp.br>.