

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:  
ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E  
METODOLÓGICOS



**EDUEM - EDITORA DA  
UNIV. ESTADUAL DE MARINGÁ**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40

Campus Universitário

87020-900 - Maringá - Paraná

Fone: (0xx44) 3011-4103

Fax: (0xx44) 3011-1392

<http://www.eduem.uem.br>

[eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)



**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

## **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Reitor: Prof. Dr. Júlio Santiago Prates Filho

Vice-Reitora: Profa. Dra. Neusa Altoé

Diretor da Eduem: Prof. Dr. Alessandro Lucca Braccini

Editora-Chefe da Eduem: Profa. Dra. Terezinha Oliveira

## **CONSELHO EDITORIAL**

Presidente: Prof. Dr. Alessandro Lucca Braccini

Editores Científicos: Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues

Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lar

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer

Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva

Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa

Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik

Profa. Dra. Elaine Rodrigues

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista

Profa. Dra. Luzia Marta Bellini

Prof. Me. Marcelo Soncini Rodrigues

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado

Prof. Dr. Oswaldo Curty da Motta Lima

Prof. Dr. Raymundo de Lima

Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti

Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias

Profa. Dra. Rozilda das Neves Alves

Prof. Dr. Sezinando Luis Menezes

Profa. Dra. Terezinha Oliveira

Profa. Dra. Valéria Soares de Assis

## **EQUIPE TÉCNICA**

Fluxo Editorial: Cicília Conceição de Maria

Edneire Franciscón Jacob

Mônica Tanati Hundzinski

Vania Cristina Scornparin

Projeto Gráfico e Design: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Artes Gráficas: Luciano Willian da Silva

Marcos Roberto Andreussi

Marketing: Marcos Cipriano da Silva

Comercialização: Norberto Pereira da Silva

Paulo Bento da Silva

Solange Marly Oshima

## **COPYRIGHT © 2014 EDUEM**

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor. Todos os direitos reservados desta

edição 2014 para a editora.

Maria Luisa Furlan Costa  
Regina Maria Zanatta  
(Organizadoras)

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E METODOLÓGICOS

3ª Edição

**Prefácio**  
Neusa Altoé

  
Maringá  
2014

Copyright © 2014 para os autores  
3ª Edição 2014 - Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

**Todos os direitos reservados desta edição 2014 para Eduem.**

**Apoio técnico:** Rosane Gomes Carpanese  
**Revisão textual e gramatical:** Annie Rose dos Santos  
**Normalização textual e de referências:** Ivani Baptista  
**Projeto gráfico/diagramação:** Carlos Venancio e Douglas Passos  
**Ficha catalográfica:** Cicília Conceição de Maria (CRB 9-1066)  
**Fonte:** Bell MT, Impact  
**Tiragem - versão impressa:** 2.100 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Eduem – UEM, Maringá - PR., Brasil)

---

E24 Educação a distância no Brasil : aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos  
/ Maria Luisa Furlan Costa, Regina Maria Zanatta, organizadoras.;  
prefácio de Neusa Altoé. 3. ed. -- Maringá : Eduem, 2014. 130 p.

ISBN 978-85-7628-594-6

1. Educação a distância - História - Brasil. 2. Educação a distância - Leis e legislação - Brasil. 3. Educação a distância - Metodologia - Brasil. I. Costa, Maria Luisa Furlan. II. Zanatta, Regina Maria, org. III. Título.

CDD 22.ed. 371.31

---



**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**  
Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário - 87020-900 - Maringá-Paraná  
Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392  
Site: [www.eduem.uem.br](http://www.eduem.uem.br) - E-mail: [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)

# SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Apresentação.....	9
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Educação a Distância no Brasil: Perspectiva Histórica.....</b>	<b>11</b>
<i>MARIA LUISA FURLAN COSTA</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Educação a Distância no Brasil: Aspectos Legais.....</b>	<b>21</b>
<i>REGINA MARIA ZANATTA</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Tecnologias na Educação a Distância: Ampliando o Conceito .....</b>	<b>39</b>
<i>GLAUCIA DA SILVA BRITO</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Moodle: um espaço de interação e aprendizagem.....</b>	<b>51</b>
<i>JOSÉ LUIS FERREIRA</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>O Tutor e a atividade de tutoria na Educação a Distância.....</b>	<b>67</b>
<i>ANA LÚCIA TOMAZ CARDOSO E JOÃO BATISTA PEREIRA</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Processo de avaliação nos cursos superiores a distância: Determinações presentes na legislação vigente.....</b>	<b>85</b>
<i>MARIA LUISA FURLAN COSTA</i>	
<b>Capítulo 7</b>	
<b>A gestão democrática para cursos superiores a distância .....</b>	<b>99</b>
<i>MARIA LUISA FURLAN COSTA E REGINA MARIA ZANATTA</i>	
<b>Capítulo 8</b>	
<b>Educação a Distância no Brasil: A construção de identidades para os polos do sistema universidade aberta do Brasil .....</b>	<b>111</b>
<i>MARIA APARECIDA CRISSI KNUPPEL</i>	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>129</b>



# PREFÁCIO

A educação a distância, independentemente da categoria administrativa do ensino superior, público ou privado, é uma modalidade de ensino de divulgação de universidades, centros de ensino, faculdades, institutos, e uma das responsáveis pela expansão do Ensino Superior no Brasil. Essa afirmação pode ser comprovada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, no censo de 2011<sup>1</sup>, na modalidade a distância, os quais revelam que as IES privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as públicas, 44,5%. Entre as públicas, as federais são responsáveis por 32% dos cursos de graduação e as estaduais e municipais respondem, respectivamente, por 10,6% e 9% dos cursos. Em relação à elevação das matrículas de 2010 para 2011, o crescimento equivale a 12% para o grau tecnológico, 11,6% para o bacharelado e 0,8% para a licenciatura.

Criada em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa da Diretoria de Educação a Distância, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes.

Na Universidade Estadual de Maringá, a primeira experiência na modalidade a distância teve início em 2001. Desde então, novos cursos foram criados e novos programas foram implementados, com financiamento do Ministério da Educação, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil.

Este livro é rico em subsídios sobre Educação a Distância; os textos apresentados têm como base dados e reflexões resultantes de pesquisas realizadas pelas organizadoras e demais autores.

---

1 Resumo Técnico da Educação Superior de 2011. p. 42. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2013.

Os aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos da educação a distância são abordados e descritos com reflexão acadêmica, demonstrando que a pesquisa científica fundamenta os pressupostos dessa modalidade de ensino. Em uma retrospectiva histórica, podemos analisar o crescimento e a expansão da modalidade da educação a distância no Brasil. Os autores, preocupados com a expansão, com a inserção, com a qualidade e com a competência com que se deve tratar essa modalidade, pesquisaram e debateram seus aspectos relevantes, especialmente no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996).

Pela sua magnitude, esta obra nos leva a caminhar pela legislação, desvendando impasses e dificuldades burocráticas, vencendo aspectos legais, conhecendo os programas do Ministério da Educação, aprendendo como interagir com o Moodle, avançando nas tecnologias educacionais, desmistificando a figura do tutor e descobrindo quais são suas atividades na educação a distância, permitindo compreender o processo de avaliação nos cursos superiores a distância e quais as determinações presentes na legislação vigente, e por fim, considerando os elementos que identificam a gestão e os fundamentos que norteiam seu processo democrático.

Pesquisadoras com a capacidade de muito bem sistematizar, socializar a experiência para que outros também possam beneficiar-se de um longo caminho percorrido com dignidade, com ética e compromisso com a educação na modalidade a distância, assim são as organizadoras Maria Luiza Furlan Costa e Regina Maria Zanatta, as autoras e autores dos capítulos deste livro, que cumprem o propósito de instigar no leitor o desejo de conhecer e de provocar o debate sobre as temáticas relacionadas à modalidade de ensino em foco, promovendo o desenvolvimento da prática e da pesquisa com a determinação de contribuir efetivamente para a formação de profissionais com conhecimento técnico, capacidade crítica e autônoma de tratar com as ideias, de buscar o saber, de descobrir e de produzir conhecimento.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusa Altoé



# APRESENTAÇÃO

Observamos, nas duas últimas décadas, a expansão sem precedentes da modalidade de educação a distância no Brasil, especialmente no que se refere às ações desencadeadas, financiadas e coordenadas diretamente pelo Ministério da Educação (MEC).

Essa expansão deve ser acompanhada, a nosso ver, de estudos e pesquisas que propiciem amplo debate acerca dos aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos da educação a distância enquanto modalidade de ensino que se faz presente, cada vez mais, no cenário educacional brasileiro, particularmente quando tomamos como ponto de partida o processo de oficialização, desencadeado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Esse é, justamente, o objetivo central deste livro. A intenção é provocar uma discussão sobre temas que ainda precisam ser estudados, pesquisados, investigados, descortinados, enfrentados, questionados e, por que não dizer, retomados de outra perspectiva de análise.

Na tentativa de atingir o objetivo proposto, organizamos o livro em oito capítulos, os quais, por proximidade dos assuntos tratados, poderiam ser agrupados em duas partes. A primeira trata dos aspectos históricos, legais e políticos da educação a distância no Brasil e, a segunda, apresenta uma reflexão sobre os aspectos metodológicos dessa modalidade de ensino, como os ambientes virtuais de aprendizagem, o sistema de tutoria, o processo de avaliação da aprendizagem e a gestão de cursos e polos da modalidade de educação a distância.

Assim, no primeiro capítulo, Maria Luisa Furlan Costa apresenta algumas ações que se destacam no registro da história da Educação a Distância (EaD) no Brasil, tomando como ponto de partida as iniciativas desenvolvidas no início do século XX.

Regina Maria Zanatta, no capítulo 2, apresenta os aspectos legais da modalidade de educação a distância no Brasil, procurando contextualizar historicamente os documentos considerados de maior relevância.

No capítulo 3, Gláucia da Silva Brito traz elementos para uma discussão conceitual sobre o termo tecnologia e trata de modo mais específico de sua utilização na educação a distância.

Os cinco últimos capítulos do livro objetivam discutir aspectos que se relacionam com a parte metodológica do desenvolvimento de um curso ofertado na modalidade a distância, com ênfase para aqueles que têm provocado amplo debate entre os especialistas da educação. As temáticas consideradas relevantes foram os ambientes virtuais de aprendizagem, o sistema de tutoria, o processo de avaliação, a gestão dos cursos e dos polos de apoio presencial.

No capítulo 4, José Luis Ferreira discorre sobre algumas características da rede mundial de computadores e sua importância para a EaD, assinalando o papel dos ambientes virtuais de aprendizagem nesse cenário, especificamente em relação ao ambiente Moodle.

Na sequência, Ana Lúcia Tomaz Cardoso e João Batista Pereira, no capítulo 5, tecem considerações sobre a complexidade do sistema de tutoria, enfatizando as funções que comumente lhe são delegadas na legislação educacional vigente.

No capítulo 6, Maria Luisa Furlan Costa pontua as determinações legais quanto à avaliação da aprendizagem em cursos ofertados na modalidade a distância, realçando as polêmicas presentes no cenário educacional brasileiro no que tange à avaliação presencial.

No capítulo 7, Maria Luisa Furlan Costa e Regina Maria Zanatta tratam das especificidades da gestão da modalidade de cursos a distância e dos fundamentos que norteiam o seu processo.

No capítulo 8, Maria Aparecida Crissi Knuppel apresenta uma discussão a respeito da identidade social nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil a partir da análise da nomenclatura desse espaço onde se desenvolvem a maior parte das atividades pedagógicas dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Não temos a pretensão de esgotar o debate acerca dos temas de cada capítulo, porém esperamos que este livro possa instigar o desenvolvimento das reflexões sobre Educação a Distância no Brasil que passa, necessariamente, pela revisão das políticas, das práticas, dos projetos e, principalmente, da legislação educacional vigente.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Maria Luisa Furlan Costa

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apontar aspectos relevantes da história da Educação a Distância (EaD) no Brasil que tem como marco cronológico os primeiros anos da era republicana, mais precisamente, um anúncio da primeira edição do *Jornal do Brasil* de 1891, que, na seção de classificados, registrou a oferta de um curso de datilografia por correspondência.

Esse anúncio do *Jornal do Brasil* não é considerado por especialistas em EaD que buscam organizar os dados dispersos sobre a história dessa modalidade de ensino no Brasil. Mesmo fazendo referência ao anúncio supracitado, Alves (2001, p. 2) ressalta, no texto *Educação a distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*, “[...] que inexistem registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil. Tem-se como marco histórico a implantação das Escolas Internacionais em 1904, representando organizações norte-americanas”.

### Cronologia Histórica da EaD no Brasil

João Vianney (2003), ao organizar uma cronologia da EaD no Brasil, cita como ponto de partida da trajetória histórica o ano de 1904, com referência a cursos pagos, divulgados em anúncios de jornais na cidade do Rio de Janeiro, oferecidos no país pela representação de uma escola norte-americana.

Saraiva (1996) considera como marco inicial da EaD no Brasil a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação.

Para além da iniciativa de Roquette-Pinto destacam-se, na história da educação a distância no Brasil, duas instituições que, embora criadas no final da década de 1930 e início da década de 1940, são comumente citadas como exemplos de pioneirismo de EaD: o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

Na perspectiva de Saraiva, contudo, é a partir da década de 1960 que se encontram registros, alguns sem avaliação, de programas de EaD desenvolvidos no Brasil. Nessa época foi criado, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Esse órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), extinta posteriormente. Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SARAIVA, 1996).

Ainda com relação a esse período, há uma série de iniciativas de EaD desenvolvidas no Brasil, as quais utilizavam metodologias diversas, como o ensino por correspondência e os programas veiculados pelo rádio:

A Diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base, que foi um marco na EaD não formal no Brasil. Em 1962 foi fundada, em São Paulo, a *Occidental School* [...]. Na área de educação pública, o IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal – iniciou suas atividades de EaD em 1967, utilizando a metodologia de ensino por correspondência. A Fundação Padre Landell de Moura criou, em 1967, seu núcleo de EaD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio (ALVES, 2001, p. 2).

No tocante aos programas de educação veiculados pelo rádio, Nunes (2010) afirma que, entre as primeiras experiências de maior destaque, encontra-se, certamente, a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos por meio das ‘escolas radiofônicas’, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Desde seus primeiros momentos, o MEB distinguiu-se pela utilização do rádio e pela montagem de

uma perspectiva de sistema articulado de ensino com as classes populares. Porém, a repressão política, que se seguiu ao Golpe de 1964, desmantelou o projeto inicial, fazendo com que a proposta e os ideais de educação popular de massa daquela instituição fossem abandonados.

Josias Ricardo Hack (1998) também indica alguns projetos que utilizaram o rádio para a instrução da população brasileira, salientando que a opção pela utilização do rádio ocorreu em função de este se constituir em um meio de comunicação de massa de grande abrangência e praticidade. Entre os projetos citados pelo autor, está justamente o Projeto Minerva, cujo “[...] intuito era proporcionar a interiorização da educação básica, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal em regiões onde o número de escolas e professores era escasso” (HACK, 1998, p. 4).

O Projeto Minerva, implementado pelo Governo Federal no ano de 1970, pretendia utilizar o rádio para atingir o homem onde ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, tanto como ser humano, quanto como cidadão participativo e integrante da sociedade. O intuito do projeto era proporcionar a interiorização da Educação Básica, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal, em regiões onde o número de escolas e de professores era insuficiente. Ademais, o projeto consistia em uma tentativa governamental de enfrentar o alto índice de analfabetismo nacional, evidenciado pelo censo de 1970, que deixava exposta uma acentuada desigualdade regional em relação à taxa de escolarização; enquanto o Estado da Guanabara apresentava uma taxa de 91,8% de alfabetizados, o Acre possuía uma taxa de 34,5%.

Blênio César Severo Peixe ([20--?]), ao apontar a Educação a Distância como possibilidade da democratização do saber para a implementação definitiva da educação profissional continuada, descreve um elenco de experiências desapontadoras de ensino a distância no Brasil, chamando a atenção para o fato de que as principais foram incentivadas pelo governo durante o regime militar. Entre tais experiências, cita o Projeto Minerva como “o primeiro programa criado, como solução de curto prazo para os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do País” (PEIXE, [20--?]).

Ao tratar da EaD no Brasil, Alonso (2012) também destaca que o Projeto Minerva foi constituído como solução de curto prazo para o enfrentamento dos problemas de desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como fundo um período de crescimento econômico, conhecido como o milagre brasileiro, em que o pressuposto da

educação era a preparação de mão de obra para fazer frente a esse desenvolvimento e à competição internacional.

A autora reconhece, todavia, que na prática o Projeto Minerva muito contribuiu para a compreensão e a proposição de novas tecnologias educacionais. Se as críticas apontam, de um lado, o fracasso do projeto, por outro lado, apontam quais os cuidados que deveriam ser tomados em outras propostas que viessem a ocorrer na EaD.

No que tange às iniciativas de EaD desenvolvidas no Brasil na década de 1970, Alonso (2012) trata das que tiveram forte intervenção governamental. Essa intervenção era justificada, à época, pela necessidade de ampliação das ofertas educacionais que tinham por base a formação mínima para o mundo do trabalho:

Desde a década dos anos 70 assistimos às tentativas de organização de experiências em EaD, sem que isto viesse a se consolidar na criação de um sistema de ensino baseado nesta modalidade. Estas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, trazendo componentes ideológicos necessários a manutenção do regime militar brasileiro que ocupava naquele momento o poder de estado. Grande parte das resistências a esta modalidade de ensino está associada ao regime ditatorial e a difusão dos chamados modelos tecnológicos tão em voga nesta mesma época (ALONSO, 2012).

Na mesma perspectiva, Nunes (2010) enuncia que uma das características que marca a história da EaD no Brasil é a descontinuidade dos projetos, especificamente no período de repressão militar:

Desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso, mas que, entretanto, em nossa cultura chama a atenção um traço constante nessa área: descontinuidade dos projetos, principalmente os governamentais. Entre as primeiras experiências de maior destaque encontra-se certamente, a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos através das ‘escolas radiofônicas’, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Desde seus primeiros momentos, o MEB distinguiu-se pela utilização do rádio e montagem de uma perspectiva de sistema articulado de ensino com as classes populares. Porém, a repressão política que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou o projeto inicial, fazendo com que a proposta e os ideais de educação popular de massa daquela instituição fossem abandonados (NUNES, 2010, p. 2).

De acordo com Alves (2001), no fim da década de 1980 e início dos anos 1990, nota-se um grande avanço da EaD brasileira, em decorrência dos projetos de informatização, bem como da difusão das línguas estrangeiras. O autor sublinha que, no início do século XXI, já se registrava no país um número incontável de cursos que ofereciam, por meio de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, formas de autoaprendizagem.

Entre os projetos de EaD de maior destaque na década de 1990, Sanchez (2005) indica o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, ativo desde 1995:

[...] trata-se de material impresso com versão em vídeo, distribuído por editoras licenciadas, que podem ser acompanhados pelo estudante em conjunto com teleaulas transmitidas em emissoras como a TV Globo e o Canal Futura. O estudante pode prestar exames (inclusive de cada matéria em separado) para o ensino fundamental e médio nas secretarias de educação de cada estado, realizadas segundo calendário e em locais apropriados, a fim de receber seu certificado de conclusão. A Fundação não é uma instituição credenciada oficialmente, mas seu material didático atende ao currículo obrigatório definido pelo MEC. É uma fórmula que já atingiu mais de quatro milhões de pessoas nos últimos dez anos, segundo a instituição (SANCHEZ, 2005, p. 78).

Com relação ao desenvolvimento da educação a distância na década de 1990, Vianney (2003) salienta que, nesse período, as instituições brasileiras mobilizaram-se para o uso dessa modalidade de ensino com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação, o que contribuiu para sua consolidação do ponto de vista legal, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da EaD se converte em objeto formal, consubstanciado em quatro artigos que compõem um capítulo específico: o primeiro determina a necessidade de credenciamento das instituições; o segundo define que cabe à união a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas e o terceiro disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância, e o quarto faz referência a uma política de facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implementação [...] (VIANNEY, 2003, p. 32).

A partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), a Educação a Distância deixa de ter um caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento legal em uma série de documentos que procuram definir critérios e normas para a criação de cursos e programas nessa modalidade pelas instituições de ensino.

Paralelamente ao processo de normatização da EaD, foi criada, em 27 de maio de 1996, por meio do Decreto nº 1.917 (BRASIL, 1996b), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) como órgão integrante da estrutura regimental do Ministério da Educação (MEC). Em 2011 essa secretaria foi extinta por meio de uma reforma ministerial da presidenta Dilma Roussef, sendo que seus programas migraram para outras instâncias do próprio MEC.

A criação da SEED, em 1996, representava a clara intenção do Governo Federal de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, de universalização e democratização da educação e do conhecimento, mediante programas de formação inicial e continuada a distância e de infoinclusão, para todos os níveis e modalidades de ensino.

A oficialização da EaD contribuiu, de forma significativa, para o crescimento da oferta de cursos na modalidade de educação a distância, no final da década de 1990 e início do século XXI. Mas o que marca esse período, a nosso ver, é o envolvimento das Instituições de Ensino Superior com essa nova modalidade de ensino e a ação mais efetiva do MEC para a implementação de políticas públicas no campo da EaD.

No texto *Noções de Educação a Distância*, Nunes (2010) reconhece que as experiências brasileiras, governamentais, não-governamentais e privadas são muitas e representam, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de técnicos e recursos financeiros nada desprezíveis. Entretanto, seus resultados ainda não foram suficientes para gerar um processo de irreversibilidade na aceitação governamental e social da modalidade de educação a distância no Brasil. Os principais motivos apresentados pelo autor são a descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública brasileira e certo receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos.

No mesmo texto, o autor discorre sobre os problemas que impediram o progresso e a massificação da modalidade de EaD.

- Organização de projetos-piloto, sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Falta de critérios de avaliação dos programas e projetos e inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- Descontinuidade dos programas, sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência de projetos e a prestação de contas de seus objetivos;



- Programas desvinculados das necessidades reais do país e organizados sem qualquer conexão exata com programas de governo;
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional.

Nunes (2010) revela que o maior problema é que, historicamente, a EaD foi tratada como modalidade de ensino utilizada como “panacéia para todos os males da educação brasileira” (ALVES, 2001). A seu ver, a educação a distância em muito pode contribuir para o desenvolvimento educacional de um país, notadamente de uma sociedade com as características brasileiras, em que o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer.

Kenski (2002) também tece considerações acerca dos problemas enfrentados no Brasil para a consolidação da EaD, entre os quais se encontram as rupturas bruscas e a descontinuidade dos projetos governamentais:

A análise dos projetos em EaD desenvolvidos no Brasil, sobretudo pelo governo, no passado, nos mostra suas rupturas bruscas e descontinuidades. Trata-se de projetos políticos, mais do que educacionais, planejados por um determinado grupo e que eram sumariamente encerrados quando da mudança da orientação política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo. A determinação política e a elaboração ‘em gabinete’ destes projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. [...] Esta defasagem entre quem pensa e quem faz, resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e com o oferecimento de recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo, etc.) descompassados dos programas oferecidos pelas mídias (rádio e tv) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino (KENSKI, 2002, p. 7).

Detectar os problemas e apontar caminhos para a sua superação é, a nosso ver, um exercício de fundamental importância para que a EaD possa se consolidar como modalidade de ensino presente, de fato, no cenário educacional brasileiro, ultrapassando os limites da oficialização e alcançando um grau maior de aceitação no interior das instituições oficiais de ensino.

Por isso mesmo, finalizamos este texto com a afirmativa de Saraiva (1996), extremamente atual e bastante significativa para demonstrar que a oficialização e o crescimento da EaD devem levar, necessariamente, à reflexão constante sobre o caminho até aqui percorrido:

Desde a década de 20, o Brasil vem construindo sua história de EaD. A partir da década de 70 ampliou-se a oferta de programas de teleeducação e, no final do século, estamos assistindo ao consenso de que um país com a dimensão e as características do nosso tem que romper as amarras do sistema convencional de ensino e buscar formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada seja direito de todos (SARAIVA, 1996, p. 27).

Destacamos que, nos últimos anos, novos programas foram implementados pelo Ministério da Educação, novas tecnologias estão sendo utilizadas e novos resultados alcançados, enriquecendo, cada vez mais, a história da EaD no Brasil que tem como uma de suas bandeiras a democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A retomada história da criação e desenvolvimento da educação a distância no Brasil mostra um crescimento considerável nos últimos anos, com indícios de que em um futuro próximo o espaço a ser ocupado pelos cursos ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial será ainda maior.

A inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na educação abre inúmeras possibilidades para que, cada vez mais, os cursos a distância possam cumprir sua função social no processo de democratização do ensino público e de qualidade.

A garantia da qualidade passa, necessariamente, por um processo de discussão sobre os aspectos históricos, legais e metodológicos que marcam a história da educação a distância no Brasil

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a distância no Brasil: a busca de identidade**. [Mogi das Cruzes, SP: UMCPOS], 2012. Disponível em: <[http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/25\\_10\\_2012\\_164/Texto\\_1\\_EDUCACAO\\_A\\_DISTANCIA\\_NO\\_BRASIL\\_-\\_A\\_busca\\_de\\_identidade.doc](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/25_10_2012_164/Texto_1_EDUCACAO_A_DISTANCIA_NO_BRASIL_-_A_busca_de_identidade.doc)>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 1996a.
- BRASIL. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.
- HACK, Josias Ricardo. **Novas tecnologias de comunicação e educação a distância: algumas considerações**. [S. l.: s. n., 1998]. Disponível em: <<ftp://200.137.71.3/Cursos/EnsinoMedio/InformaticaBasica/Helaine/PROEJA%20-%20EAD/PROEJA%20com%20refer%EAncias/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20DE%20COMUNICA%C7%C3O%20E%20EDUCA%C7%C3O%20A%20DIST%C2NCIA%20-%20ALGUMAS%20CONSIDERA%C7%D5ES.doc>>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 13-23, mar./ago. 2002.
- NUNES, Ivônio Barros. **Noções de Educação a distância**. [S. l.: s. n., 2010]. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- NUNES, Ivônio Barros. **Introdução à Educação a distância**. [S. l.: s. n., 20--?]. Disponível em: <[http://www.intelecto.net/ead\\_textos/ivonio1.html](http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html)>. Acesso em: 15 abr. 2003.
- PEIXE, Blênio César Severo. **Educação a distância: busca da democratização do saber para implementação definitiva da Educação profissional continuada**. [S. l.: s. n., 20--?]. Disponível em: <<http://www.crcpr.org.br/new/content/publicacao/revista/revista133/educacao.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

SANCHEZ, Fábio (Org.). **Anuário brasileiro estatístico de Educação aberta e a distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SARAIVA, Terezinha. A Educação a distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 16-27, abr./jun. 1996.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Unisul, 2003.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

**Regina Maria Zanatta**

### **INTRODUÇÃO**

As primeiras manifestações, no Brasil, para atender a uma demanda maior de alunos nas escolas públicas iniciam-se com a preocupação popular sobre o direito à educação e à igualdade de oportunidades, nas décadas de 40 e 50 do século XX, quando o perfil nacional começa a apresentar significativas mudanças.

Nesse período, as transformações econômicas ocorridas no contexto internacional impulsionaram as mudanças no cenário brasileiro, provocando a expansão das indústrias. Essa expansão, por sua vez, propiciou a concentração populacional e o crescimento demográfico nos centros urbanos, ocasionando o surgimento de problemas sociais mais intensivos e confrontos ideológicos que deflagraram sucessivas discussões políticas, religiosas e educacionais.

No interior das discussões, surge um movimento populacional de adesão à escolaridade, se configurando como uma nova demanda social que, ao tomar consciência do seu direito educativo, acredita nos benefícios que a educação poderia oferecer. É diante desse quadro que evidenciamos a necessidade de atender a essa nova demanda educacional. Nesse sentido, a educação, para poder atender a essa reivindicação popular, precisava

expandir suas instituições; no entanto, a União e os Estados, sem poder acompanhar o ritmo das transformações econômicas, políticas e sociais, não conseguiram expandir seu sistema educacional (NISKIER, 2000).

Tendo em vista a impossibilidade de realização da expansão escolar, algumas tentativas educativas foram empreendidas para alcançar a população. Entre elas, podemos destacar o desenvolvimento radiofônico, que se tornou um aliado educativo e foi utilizado para a transmissão de alguns programas educacionais. Para eventos como este, no ano de 1934 foi criada a Rádio Escola, no Rio de Janeiro, promovida por Roquete-Pinto. Os cursos que se desenvolviam pela radiofonia possibilitavam aos alunos realizar seus estudos por meio de folhetos que continham os assuntos e os esquemas de aula que seriam apresentados na rádio e que lhes eram entregues antecipadamente. Os contatos entre alunos e professor, muitas vezes, eram realizados por meio de correspondência. Além da Rádio Escola, outros programas radiofônicos foram desenvolvidos, entre eles a Universidade do Ar, criada em 1941. Os programas eram elaborados visando a favorecer aqueles que não podiam estar nos bancos escolares por falta de oportunidade ou por insuficiente número de escolas que pudessem atender à demanda. Os programas radiofônicos eram organizados e transmitidos por professores renomados. Citamos como exemplo Jonathas Serrano (1898-1945), professor da Universidade do Brasil, no curso de Direito, e do Colégio Pedro II, da Escola Normal, ambos localizados no Rio de Janeiro, e vice-diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, período em que Fernando de Azevedo era o diretor. Asseveramos que esses programas radiofônicos foram os primeiros cursos a ser ofertados a distância, depois dos cursos por correspondência (ZANATTA, 2005).

O Brasil conheceu diferentes etapas da EaD, assim como outros países da Europa, desde os cursos por correspondência, os de transmissão radiofônica e os de televisão, até a utilização do telefone e da informática. Nos dias atuais, conjuga processos da telemática e da multimídia.

Os cursos por correspondência, primeira forma de modalidade a distância, eram ofertados por escolas privadas internacionais e seu início foi no ano de 1904, no Brasil. Eram cursos que formavam profissionais técnicos e que possibilitaram o ingresso de muitas pessoas no mercado de trabalho. A partir da década de 1970, a EaD tornou-se mais significativa, com a oferta de programas de teleeducação, como, por exemplo, os desenvolvidos por Roberto Marinho.

Os processos de escolarização realizados por meio do rádio, da correspondência, da televisão e de outros meios de comunicação eram os que atingiam a demanda crescente, de 1904 até 1970. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 5.692, de 1971, reconheceu a EaD, ainda que de forma supletiva. Mesmo já transitando por meio da Lei, essa forma educativa realizada por meio da tecnologia e reconhecida como fator de educação ainda era discriminada como educação de menor qualidade (BRASIL, 1971).

Podemos acrescentar que, na década de 1940 e na subsequente à de 1950, a expansão da escola pública ocorreu de modo gradativo, mas não de maneira satisfatória que pudesse atender à demanda necessária. A falta de legislação que favorecesse outra modalidade de educação que não a presencial impedia o atendimento a um número maior de alunos e permitia o crescimento da demanda que estava fora dos bancos escolares.

### **A Modalidade a Distância no Período Pós-LDB**

Somente no ano de 1996 a EaD passou a ser considerada possibilidade de complementação da aprendizagem ou utilizada em situações emergenciais pela Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 32 § 4º, no qual consta que: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

O Artigo 80 dessa mesma Lei trata especificamente da oferta da EaD e preconiza que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada [...]” (BRASIL, 1996) e nele ainda está explícito que os municípios, os Estados e a União deverão “[...] prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996). Com esse artigo, ocorre a abertura para o encaminhamento legal pelo qual se constituem os cursos ou programas em EaD.

O §1º. do Artigo 80 da LDBEN determina que o credenciamento das instituições que ofertarão cursos a distância efetivar-se-á por meio da União e que os cursos deverão ser organizados e abertos em regimes especiais. No §2º, estabelece que a oferta e a certificação dos cursos a distância ocorrem por instituições credenciadas:

[...] os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim (BRASIL, 1996).

Para que os cursos de graduação na modalidade EaD possam funcionar, são necessários, portanto, a autorização e o credenciamento da instituição, efetuados pelo Ministério de Educação (MEC). A autorização para o funcionamento dos cursos de EaD acompanha o mesmo trâmite exigido para os cursos presenciais.

É no §2º do Artigo 80 que se explicita que os requisitos necessários para a realização de exames e de registro de diplomas dos cursos de educação a distância são regulamentados pela União. No mesmo parágrafo, declara-se que as normas de produção, controle e avaliação dos programas de educação a distância e a autorização para a sua implementação são de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Ainda mencionando o Artigo 80, o §4º assinala que a educação a distância gozará de tratamento diferenciado. Esse tratamento inclui custos reduzidos para a transmissão em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas, e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelas concessionárias de canais comerciais (BRASIL, 1996).

O Artigo 80 da LDBEN (9.394/96) foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no Diário Oficial da União DOU, em 11 de fevereiro de 1998), e possibilitou a criação de novas modalidades de cursos que incorporassem novos conteúdos, práticas pedagógicas inovadoras e procedimentos de avaliação. Esse Decreto definiu, também, o que é a EaD e dispôs sobre as normas operativas dos programas em treze artigos (BRASIL, 1998a).

Esse Decreto que regulamentou a EaD não privilegiou todos os setores educacionais, uma vez que não incluiu o programa de Mestrado e o de Doutorado nessa modalidade e tampouco se referiu aos cursos que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental, Médio e Superior de graduação, bem como os abrangidos pela educação profissional (BRASIL, 1998a). O Decreto delegou às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino a competência para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições quando da oferta de cursos a distância dirigidos à Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio (BRASIL, 1998a).

Nesse Decreto, a obrigatoriedade de credenciamento não se estendeu aos cursos de educação a distância de natureza livre e aos cursos de pós-graduação profissionais. Estes foram dispensados da prévia autorização para o seu funcionamento. O mesmo não ocorreu



para os cursos de docência de Ensino Superior (BRASIL, 1998a). A vigência do Decreto nº 2.494/98 se estendeu até o ano de 2005, quando foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005).

No mesmo ano da promulgação do Decreto nº 2.494/98 foi criada a Portaria Ministerial de nº 301, em 07 de abril de 1998, para normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade a distância. A Portaria estabeleceu os procedimentos necessários para os processos de credenciamento, incluindo a realização da análise da Secretaria de Ensino Superior ou da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC e o Parecer do Conselho Nacional de Educação. O ato do Poder Executivo era procedido após esse trâmite (BRASIL, 1998c).

Podemos citar ainda o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no DOU, de 28/04/1998), que teve a incumbência de regulamentar o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, alterando a redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98. O credenciamento das instituições vinculadas ao sistema federal de Ensino Superior, da educação profissional em nível tecnológico, e do Ensino Superior dos demais sistemas (disposto no Artigo 11) passou a ser de competência do Ministro de Estado da Educação e do Desporto. O Artigo 12, na alteração objetivada, estipulou que o credenciamento das instituições para a oferta de cursos a distância, dirigidas à Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e educação profissional de nível técnico, passou a ser de competência das autoridades integrantes desse sistema (BRASIL, 1998b).

Considerando as alterações efetuadas na Lei nº 9.394/96, em 18 de outubro de 2001 foi criada a Portaria nº 2.253, a qual determinou que as instituições de Ensino Superior do Sistema Federal poderiam introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores a oferta de disciplinas, que em seu todo ou em parte utilizassem o método não presencial, sem poder exceder 20% do tempo previsto para integração do currículo (BRASIL, 2001). Posteriormente, essa Portaria foi revogada e substituída pela Portaria nº 4.054, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução nº. 01, de 03 de abril de 2001, que definiu as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (BRASIL, 2001). O Artigo 11 dessa Resolução (CNE 01/2001) postula que os cursos de graduação *lato sensu* devem incluir, necessariamente, provas e atividades presenciais (BRASIL, 2001).

Esse mesmo conselho, em 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica no nível Médio - Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 2.253/01, anteriormente mencionada, foi revogada pela Portaria de nº 4.054, de 10 de dezembro de 2004, que passou a normatizar os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos (BRASIL, 2004). Essa Portaria permitiu que as instituições de Ensino Superior, não apenas as Federais, introduzissem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizassem a modalidade semipresencial. A Portaria caracterizou, também, o que podemos chamar de ensino semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. Reafirmou que as disciplinas ofertadas, integral ou parcialmente nessa modalidade, poderiam efetivar-se desde que não ultrapassassem 20% da carga horária total do curso. Propôs, também, que as avaliações das disciplinas ofertadas nessa modalidade devem ser realizadas presencialmente (BRASIL, 2004).

Em vista disso, a Portaria confirma a oferta das disciplinas na modalidade semipresencial e reforça a necessidade de se incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos. Os encontros presenciais e atividades de tutoria são previstos nessa Portaria. A menção sobre o atendimento tutorial para as disciplinas semipresenciais põe em destaque a necessidade de docentes de qualificação compatível ao proposto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Em 2004, a Portaria Ministerial nº 4.361 revogou a Portaria nº 301/98, já referida, e incluiu os procedimentos para o credenciamento dos cursos solicitados pelas instituições. O MEC passou a adotar o processo de protocolo, por intermédio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. Esse sistema informatizado possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet, com utilização de tecnologias de informação; além disso,

permite a interação entre as Instituições de Educação Superior e os órgãos do Ministério da Educação no decorrer da tramitação dos processos, para seu acompanhamento e controle (BRASIL, 2004b).

Segundo a Portaria nº 4.361/2004, os processos de credenciamento das instituições de ensino, a autorização dos cursos superiores e o aumento das vagas devem conter uma proposta específica que contemple, além de uma análise crítica, os critérios de necessidade e de responsabilidade social das instituições de educação superior, redução das desigualdades sociais e regionais e ações afirmativas na promoção da igualdade de condições com vistas à inclusão social (BRASIL, 2004b).

Em 2005, foi promulgado o Decreto 5.622, revogando os Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o de nº 2.561, de 27 de abril de 1998, publicado no D.O.U., de 20/12/05. Esse Decreto nº 5.622/2005 passou a regulamentar os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 nas questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de Educação a Distância. No Artigo 1º desse Decreto está a definição do que se considera como educação a distância:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O Decreto (5.622/05) preconiza que o credenciamento de instituições para a oferta de educação na modalidade a distância (EaD) deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, e o Artigo 9º do referido Decreto (BRASIL, 2005).

O pedido de credenciamento para a EaD deverá ser encaminhado com os documentos necessários que possam comprovar a existência de estrutura física e tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, de acordo com os requisitos fixados por esse mesmo Decreto, bem como atender aos referenciais de qualidade próprios (BRASIL, 2005). Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo a avaliação, os estágios, a defesa de trabalhos ou a prática em laboratório, segundo

o Artigo 1º, §1º, do Decreto nº 5.622/05, serão efetuados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados (BRASIL, 2005). Acrescenta, também, que a oferta de cursos superiores em EaD está sujeita à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensando a autorização para as instituições que gozam de autonomia, com exceção dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e de Psicologia (BRASIL, 2005).

É exigência do Decreto que os cursos em EaD, ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estadual, devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional apresentado pela instituição por ocasião do credenciamento (BRASIL, 2005). Esse Decreto determina, ainda, que a instituição interessada em oferecer curso a distância deverá comprovar capacidade para essa oferta quando da solicitação do credenciamento. Exige que os cursos e programas a distância demonstrem seu alinhamento em relação aos fins, aos princípios e aos objetivos da educação nacional, às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais e aos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. Esses Referenciais são definidos pelo Ministério da Educação tendo como objetivo o desenvolvimento e a avaliação dos processos de ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2007g).

No que concerne à Educação Básica de Jovens e Adultos na modalidade EaD, determina que a matrícula pode ser feita independentemente da escolarização anterior. A idade mínima deve ser respeitada e o educando deve ser avaliado para que sua inscrição seja realizada na etapa adequada, conforme regulamenta o respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2005). Em relação aos aspectos avaliativos do desempenho dos estudantes para fins de promoção, declara que deverão ser realizados no processo, mediante o cumprimento das atividades programadas e da realização de exames presenciais periódicos de responsabilidade da instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios estipulados no projeto pedagógico do curso ou no programa (BRASIL, 2005).

As avaliações que conduzem à promoção, conclusão de estudos e à obtenção de diplomas ou de certificados devem estar especificadas no projeto pedagógico, de modo que o resultado final de exames presenciais predomine sobre o resultado de outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Esse Decreto prevê ainda a revalidação dos diplomas de cursos realizados em instituições estrangeiras, determinando que os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação a distância emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em

convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados por universidade brasileira, segundo a legislação vigente (BRASIL, 2005).

Ainda citando esse Decreto, a universidade pode exigir do portador de diploma estrangeiro, para fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, que se submeta à complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação (BRASIL, 2005).

Nas Disposições Finais e Transitórias desse Decreto está determinado que os cursos a distância para a Educação Básica de Jovens e Adultos autorizados com duração inferior a dois anos, no Ensino Fundamental, e um ano e meio, no Ensino Médio, deverão inscrever seus alunos em exames de certificação para fins de conclusão do respectivo nível de ensino (BRASIL, 2006a). Os exames destinados à certificação de conclusão de curso de nível médio serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas (BRASIL, 2005).

Em sete de abril de 2006, foi instituída a Portaria nº 873, que autoriza, em caráter experimental (BRASIL, 2006c), com base no Artigo 81 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior como programa de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC. Essa autorização experimental tem prazo de vigência de dois anos.

Ainda no ano de 2006, foi criado o Decreto nº 5.773 (09 de maio), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Esse Decreto dispõe que a criação de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia e em Psicologia, na modalidade EaD, inclusive em universidades e centros universitários, deve ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a).

Nos termos desse Decreto, no Artigo 67, está estabelecido que o pedido de credenciamento de instituição de educação superior para EaD tramitará em conjunto com o pedido de autorização de, pelo menos, um curso superior na modalidade a distância. No que se refere ao credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de Mestrado e Doutorado na modalidade a distância, determina que estes fiquem sujeitos à competência

normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à expedição de ato específico que o autorize (BRASIL, 2006a).

O ato de autorização de credenciamento para EaD, resultante do processo de solicitação protocolado na forma do Artigo 1º, explicita que a abrangência para a atuação da instituição de Ensino Superior na modalidade de educação a distância, para fins de realização dos momentos presenciais obrigatórios, envolve a sede da instituição, acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, define o polo de apoio presencial como a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL, 2006b).

Ainda pelo mesmo Decreto foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, permitindo que um número maior de instituições fosse credenciado quase que simultaneamente. Os processos foram enviados mediante a abertura de editais específicos (BRASIL, 2006b).

Pelo Artigo 1º desse Decreto ficou instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de desenvolver a modalidade de educação a distância e tendo como finalidade a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006b).

Esse sistema procura cumprir finalidades e objetivos socioeducacionais, em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância, por instituições públicas de Ensino Superior em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL, 2006b).

O polo de apoio presencial é caracterizado, no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como no Decreto nº 5.773/2006, como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2006a).

Esse polo de apoio presencial deverá possuir uma infraestrutura e recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB; a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB serão coordenados pelo Ministério da Educação.

Em 10 de janeiro de 2007, foi criada a Portaria Normativa nº 2, definindo os procedimentos de regulamentação e avaliação da educação superior na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007f).

Em 8 de junho de 2007, foi elaborada a Resolução nº 1, do CNE/MEC, que estabelece as normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, cursos de especialização, declarando, no Artigo 6º, que “os cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no §1º, art. 80 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2007a).

Essa Resolução, no seu § Único, propala que os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais. Sobre o Trabalho de Conclusão ou Monografia, assinala que deve ser apresentado por meio de defesa presencial e individual (BRASIL, 2007a).

Diante das transformações realizadas no processo de implantação da EaD no Brasil, não podemos deixar de mencionar a preocupação do Ministério da Educação com a garantia da qualidade dos cursos ofertados. Essa preocupação está explícita, por exemplo, na última versão dos Referenciais de Qualidade, divulgada em agosto de 2007 (BRASIL, 2007a), bem como nos instrumentos de avaliação do INEP para a Educação Superior a Distância.

Os instrumentos de avaliação foram homologados em 08 de novembro de 2007 pelas Portarias nº 1.047 (BRASIL, 2007c), nº 1.050 (BRASIL, 2007d) e nº 1.051 (BRASIL, 2007e), as quais definiram os critérios para o credenciamento de instituições para oferta de EaD, credenciamento de polos de apoio presencial e autorização de cursos na modalidade a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exigiu, no ato da sua promulgação, que todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior (OLIVEIRA, 2006). Estabeleceu ainda que o atendimento para essa formação se realizasse até o ano de 2007, exigência decorrente da constatação de que um número superior a 800.000 professores da Educação Básica não possuía curso superior, segundo dados divulgados pelo MEC. A apresentação do número necessário de vagas na demanda dos cursos de Pedagogia para a formação de professores não era compatível com a realidade dos cursos de graduação para atender à meta de prazo restrito no modo presencial (GONZALEZ, 2005). Daí a prioridade do MEC em aprovar e certificar cursos de graduação na modalidade a distância.

Mediante as exigências da LDB, o alto número de profissionais sem curso superior para trabalhar com a educação, mesmo a voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries (antes exigido apenas o nível médio de formação de professores, realizado em Institutos de Educação ou em Escolas Normais), e a disponibilidade tecnológica para dar

suporte a essa demanda gerou possibilidades e expectativas para que os professores atualizassem seu currículo profissional. No entanto, o enfrentamento diário da rotina profissional não animou os profissionais a retornar aos bancos escolares dos cursos presenciais. E, somado a essa indisposição, poucas instituições de Ensino Superior tomaram a iniciativa de oferecer programas especiais para essa demanda.

Em 1997, o Brasil tinha apenas um curso de licenciatura em EaD aprovado pelo MEC. Já em 1998, foram oito solicitações para credenciamento de cursos. Em 1999, mais catorze cursos foram solicitados. E até janeiro de 2002, havia 67 solicitações, que correspondiam ao total de 75 cursos de graduação.

No período de 2003 a 2006, segundo o Censo da Educação Superior, a EaD cresceu significativamente. O número de solicitações de credenciamento de cursos em EaD chegou a 1.867. Esses dados foram divulgados, no final de 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em 2003, a EaD tinha, em consonância com o estudo, 21.873 alunos inscritos nos cursos, enquanto que em 2006 esse número aumentou para 430.229 inscritos. Já no número de matrículas entre 2003 e 2006 o crescimento foi de 315%; passou de 49.911, em 2003, para 207.206 matriculados em 2006. De acordo com a pesquisa, foi significativo o crescimento do número de instituições que passaram a oferecer EaD; em 2003 eram 38 instituições, e em 2006 chegou-se a 77 instituições com cursos ofertados na modalidade de EaD. Em 2008, para atender à formação inicial e continuada dos profissionais docentes foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme o Decreto nº 6.755:

Art.1º- Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

Entre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consta, no inciso IV do Artigo 2º, a preocupação com a qualidade dos cursos de formação, incluindo-se os de modalidade a distância: “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas distintas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (BRASIL, 2009).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o rol de legislação que faz menção à EaD apresentada neste capítulo, podemos afirmar que essa modalidade educativa vai se tornando a força necessária com o espírito da lei que a anunciou, como forma de democratização do saber, como possibilidade de atender a uma demanda crescente que almeja preparar-se no campo educacional.

Frente a essa realidade, a legislação vai se conformando e alterando suas disposições para dar atendimento e soluções aos problemas que surgirem no cumprimento da Lei Maior, no caso, a Constituição e a LDB que responde, especificamente, sobre os encaminhamentos educacionais. Assim, as alterações mencionadas são provas das necessidades que vão se apresentando no cenário educacional, o que não podemos considerar como puro deleite ou vontade política. A vontade política tem seu peso na mudança da legislação, mas encontra-se vinculada a interesses e necessidades sociais que não consegue reprimir ou esconder.

Diante das dificuldades de atendimento à demanda que solicita sua entrada no sistema educacional e ao disposto na Lei nº 9.394/96, no que diz respeito à formação de grau superior dos profissionais da educação, percebemos que na última década do século XX e início do século XXI uma verdadeira expansão da EaD se desenvolveu, atenuando os preconceitos criados ao seu redor.

A EaD era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada e sua qualidade educativa suscitava desconfiança. Atualmente, a necessidade de mudanças em todas as instâncias sociais, ocasionada pelo desenvolvimento e pela utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação, pela demanda crescente, atraída para o processo educacional, e pela proposta da LDB, para que os professores da Educação Básica adquiram formação adequada em curso superior, impulsionou o crescimento da EaD e, ao mesmo tempo, reduziu os preconceitos.

Assim, a EaD, antes cercada de preconceitos hoje é reivindicada por fortes empresas e sindicatos que atestam a sua validade. E a sala de aula, que era valorizada pela presença do professor, considerado como ensinante, cede lugar a um canal de interação em que educandos e educadores, separados por certa distância e, às vezes, pelo tempo, encontram-se virtualmente e entrelaçam conhecimentos com a ajuda de ferramentas tecnológicas apropriadas para o ensino e a aprendizagem a distância. Desta maneira, abriram-se as fronteiras

para a EaD e o Sistema de Universidade Aberta, instituído no Brasil, reforçou o processo e expôs concretamente uma forma adequada para suprir as lacunas ainda existentes no cumprimento da meta objetivada na LDBEN/96 de democratização do ensino.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 41/2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1/01**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494/98**. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 2.561/98**. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773/2006**. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800/2006**. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. [Brasília, DF: s. n., 1971]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)).
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 301/1998**. Brasília, DF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 2.253/2001**. [Brasília, DF, 2001]. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Acesso em: 16 set. 2003. (Revogada pela Portaria 4.054, de 10 de dezembro de 2004). Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>).

BRASIL. **Portaria nº 4.054/2004**. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 4.361/2004**. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.047/2007**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.047/2007**. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=08/11/2007>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.050/2007**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.051/2007**. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 2/2007**. Brasília, DF, 2007f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 873/2006**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF: 2007g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

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

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ZANATTA, Regina Maria. **Jonathas Serrano e a escola nova no Brasil: raízes católicas na corrente progressista**. 2005. 201f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.



# TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AMPLIANDO O CONCEITO

**Glaucia da Silva Brito**

### **INTRODUÇÃO**

Em uma rápida busca na internet, no dia 10 de fevereiro de 2014, com as palavras-chave *tecnologias e educação a distância*, obtivemos, aproximadamente, 2.400.000 resultados em 0,33 segundos. Fazendo-se uma busca nos dez primeiros artigos que aparecem na lista, encontramos as palavras tecnologia, tecnologia educacional, recursos tecnológicos, tecnologia na educação, tecnologias de informação e comunicação, mídias digitais, etc. Essas palavras muitas vezes são utilizadas erroneamente como sinônimos ou como acepções diferentes, causando, assim, confusões no entendimento do texto.

Por isso, neste capítulo fazemos uma reflexão sobre o conceito de tecnologia na Educação a Distância. Esta reflexão se faz necessária pois as tecnologias vão muito além de meros equipamentos e, quando bem utilizadas, têm um papel importante não só como meio para distribuir as informações na EaD, mas também como um meio de construção de conhecimentos e como facilitadoras da interação e cooperação necessárias aos processos educativos.

### **Ampliando o conceito de tecnologia na EaD**

Para denominar esta sociedade, atualmente são utilizados termos diversos, tais como sociedade da aprendizagem, sociedade do conhecimento, sociedade da informação

sociedade em rede. Considerando que a sociedade encontra-se estabelecida na informação e no uso das tecnologias de informação e comunicação, nossa escolha é pela denominação de sociedade de informação, pois

desde, o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital (KENSKI, 2003, p. 48).

Kenski (2003) afirma que o atual momento de mudanças da sociedade, da comunicação, da cultura e da forma como se aprende evidencia novas demandas. Essas demandas, para a autora, seriam quanto aos valores, ao social, ao tecnológico, destacando que para sua efetivação toda a sociedade passa por um necessário repensar, porque:

As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade (KENSKI, 2003, p. 50).

A Educação a Distância (EaD) é considerada pela sociedade da informação como uma possibilidade para o acesso educacional, atendendo à crescente demanda por mais educação, maior carga horária de formação e mais alunos. No final do século XX e nos anos iniciais do século XXI, surgiram inúmeras instituições de ensino que ofereceram, e oferecem até hoje, cursos a distância e que necessariamente se utilizam dos recursos tecnológicos para a ação educativa com os alunos. Todavia, muitas dessas instituições utilizam o termo ensino a distância e educação a distância como sinônimos. Concordamos com Maroto (1995) quando afirma que, enquanto ensino expressa treinamento, transmissão de informações e instrução, a educação é estratégia essencial para a formação humana, em um processo de aprender a aprender, criar, inovar, participar, enfim, construir conhecimento.

Moran (2002) conceitua educação a distância como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem, pois professores e alunos não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias.



Pretti (1996, p. 27) chama a atenção para não confundirmos a educação a distância com o instrumental, com as tecnologias que utilizamos. A EaD é compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca ao educador com uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais da sociedade de informação.

Moore e Kearsley (2010) dividem a EaD em cinco gerações, considerando os recursos tecnológicos ali utilizados, como reproduzimos no Quadro 1.

**Quadro 1** - Divisão da EaD em cinco gerações, conforme Moore e Kearsley (2010).

GERAÇÕES DE EAD		
Geração	Forma	Recursos instrucionais e tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, Livros, Apostilas
Segunda	Transmissão por Rádio e Televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas Cassetes
Terceira	Universidades Abertas	Materiais impressos, TV, Rádio, Telefone, Fitas Cassete
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	Internet/web	Internet, MP3, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Vídeos, Animações, Ambientes 3D, Redes Sociais, Fóruns, Chats ...

Fonte: Fernandes (2014, p. 22).

Peters, citado por Fernandes (2014), divide a história da EaD em três períodos, considerando as necessidades e características da sociedade a cada época, sendo eles:

1. Educação por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho, preenchendo lacunas e compensando as deficiências do sistema educacional, especialmente no treinamento profissional, e facilitando o primeiro curso alternativo para a preparação para a entrada na universidade.
2. Educação a distância nos anos 1970, 1980 e 1990, que ajudou as universidades nos países industrializados e nos países em desenvolvimento

a canalizarem um crescente número de alunos que não completaram o segundo grau para a educação superior. Não apenas expandiu a capacidade das universidades, como também desenvolveu novas formas da combinação de trabalho e estudo, introduziu estudos universitários regulares na educação de adultos e inspirou e efetuou importantes inovações pedagógicas.

3. Educação a distância informatizada, que nos permite reagir e lidar com as principais mudanças sociais [...]. Isso representa o maior desafio do futuro. Ela agora irá assumir a maior importância, já que pode contribuir substancialmente por meio de suas abordagens, técnicas, estratégias, avanços para o desenvolvimento da universidade do futuro (FERNANDES, 2014, p. 23).

Fernandes (2014) afirma que nesses períodos há uma caracterização da EaD a partir das necessidades da sociedade e das tecnologias educacionais disponibilizadas a cada época.

Em uma rápida busca na internet, no dia 10 de fevereiro de 2014, com as palavras-chave 'tecnologias e educação a distância', obtivemos, aproximadamente, 2.400.000 resultados em 0,33 segundos. Fazendo-se uma busca nos dez primeiros artigos que aparecem na lista, encontramos as palavras tecnologia, tecnologia educacional, recursos tecnológicos, tecnologia na educação, tecnologias de informação e comunicação, mídias digitais, etc. Essas palavras muitas vezes são utilizadas erroneamente como sinônimos ou como acepções diferentes, causando, assim, confusões no entendimento do texto.

Defendemos que se faz necessária a reflexão sobre o conceito de tecnologia, pois de acordo com Brito e Vermelho (2014), a presença da palavra tecnologia exige, no contexto da EaD, um exercício contínuo do ato reflexivo que permeia as linguagens na educação a distância.

Na busca de autores que tratam dos fundamentos da tecnologia observamos que estes partem, primeiramente, do conceito de técnica para depois descrever os fundamentos da tecnologia. Vargas (1994, p. 171), por exemplo, sublinha que o homem sem técnica seria uma abstração tão grande como a técnica sem homem, acrescentando que “[...] só é humano aquele ser que possui a capacidade de se comunicar pela linguagem e habilidade de fabricar utensílios pela técnica”. Bueno (1999, p. 81), por sua vez, percebe a técnica como integrante e precursora da tecnologia que temos hoje, a tecnologia moderna em suas várias facetas e destaca que “[...] a técnica faz parte do cotidiano do ser humano, no agir, no pensar, pois este ao intervir na natureza está produzindo um trabalho que eventualmente, buscou para isso uma técnica que faz parte do ser humano e também, faz parte de seu conhecimento”.

A esse respeito, Vargas (1994, p. 18) assinala que o termo tecnologia surgiu com os gregos e foi muito confundido com a *techné*:

[...] a “techné” não se limitava à pura contemplação da realidade. Era uma atividade cujo interesse estava em resolver problemas práticos, guiar os homens em suas questões vitais, curar doenças, construir instrumentos e edifícios, etc. As “techné” gregas eram, em princípio, constituídas por conjuntos de conhecimentos e habilidades transmissíveis de geração a geração. ... O que, entretanto, designamos hoje, de forma geral, por técnica não é exatamente a “techné” grega. A técnica no sentido geral é, tão antiga quanto o homem; pois aparece com a fabricação de instrumentos... E essa fabricação já corresponderia a um saber fazer: uma técnica.

O ser humano utilizou elementos da própria natureza para obter sucesso em sua tarefa e os transformou em algum objeto que o auxiliasse em seu trabalho, desenvolvendo um saber técnico, específico àquela criação (ALVES; MANCEBO, 2006, p. 45-46). Essa afirmação mostra a importância da relação do ser humano com a natureza, utilizando e produzindo tecnologia. É importante lembrarmos que determinada tecnologia é produzida em determinada cultura, por determinado povo e para determinada finalidade (EAGLETON, 2005; ALVES; MANCEBO, 2006; LEMOS, 2010).

Nessa discussão de produção e utilização de tecnologia, Gama (1986, p. 205) descreve o que não seria tecnologia:

- Não é um conjunto de técnicas ou de todas as técnicas, e nem é uma sofisticação da técnica. A passagem da técnica para a tecnologia (e esta não exclui a primeira) não é a questão da gradação ou desenvolvimento interno ao campo das técnicas: é a questão que se refere à formação sócio-econômica em que se realiza.
- Não é a “maneira como os homens fazem as coisas” porque, em primeiro lugar, não se distingue desse modo *técnica* de *tecnologia* e, em segundo lugar, há muitas coisas que os homens fazem que não são técnicas.
- Não é o conjunto de ferramentas, máquinas, aparelhos ou dispositivos quer mecânicos quer eletrônicos, quer manuais, quer automáticos.
- Não é o conjunto de invenções ou qualquer uma delas individualmente. O avião não é uma tecnologia, como não é o rádio, o radar ou a televisão, muito embora seja esta a aceção mais difundida em marketing.

As duas últimas afirmações, segundo Bueno (1999, p. 85), convergem com o pensamento de Vargas, pois:

[...] o uso da palavra tecnologia referindo-se a máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação, ou a utilização ou manejo deles. É verdade que há uma tecnologia embutida em qualquer instrumento e implícita em sua fabricação; mas isto não é razão para se considerar o saber embutido num objeto, ou implícito na sua produção, com o próprio objeto da indústria. Um derivado desse mal uso é o emprego da palavra tecnologia para significar a organização, o gerenciamento e, mesmo, o comércio desses aparelhos. Por uma razão ou outra essa confusão apareceu na área da computação e da informática, onde a máquina é tão importante quanto o saber de onde ela se originou. Há, então, o perigo de se confundir toda a tecnologia, isto é, o conhecimento científico aplicado às técnicas a aos seus materiais e processos com uma particular indústria ou comércio.

Para Brito e Vermelho (2014), essa confusão já existe, porque autores da Sociologia Crítica já alertavam

que as mudanças sociais e tecnológicas que a sociedade experimentava inebriada, também imprimiam mudanças na subjetividade, no processo de formação e de individuação. A forma como as sociedades foram lidando com a dialética da satisfação dos desejos dos indivíduos e os recalamentos necessários para uma vida em coletividade foram estabelecendo as condições nas quais os sujeitos eram formados na sua dimensão psíquica e material.

Portanto, o sistema econômico que habitamos é que gera a demanda da configuração da cultura de que TECNOLOGIA é ‘algo físico’, ou seja, a estrutura econômica a que somos submetidos diariamente é que nos leva a crer que ‘tecnologia é igual a objeto’. Estes objetos podem ser comprados, adquiridos e deixam de ser usados muito rapidamente, gerando um imenso lucro para poucos. Assim, é muito importante para a manutenção de nosso sistema econômico que continuemos pensando que tecnologia se resume a objetos e, portanto, se posso comprar, posso ter tecnologia.

Ao pensarmos assim, reduzimos o seu conceito, pois tecnologia é:

um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (BUENO, 1999, p. 87).

O termo tecnologia, portanto, vai muito além de meros equipamentos, permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis, tais como, sentimentos e emoções.

Em outra linha de raciocínio, Sancho (2001) acentua que na sociedade da informação, o termo tecnologia tem sido utilizado de três formas, a saber:

- ‘Tecnologias físicas’: são as inovações de instrumentais físicos, tais como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, a Química, a Biologia, etc. (equipamentos);
- ‘Tecnologias organizadoras’: são as formas de como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia organizadora (relações com o mundo);
- ‘Tecnologias simbólicas’: estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à maneira como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação (interfaces de comunicação).

Consideramos que essas tecnologias, na educação a distância, estão intimamente interligadas e são interdependentes, principalmente quando nos referimos às escolhas de uma plataforma eletrônica (‘tecnologia física’) para estruturar e planejar (‘tecnologia organizadora’) um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual “pessoas interagem mediadas por tecnologias de informação e comunicação objetivando a aquisição do conhecimento” (*tecnologia simbólica*) (BRITO; SIMONIAM; SILVA, 2013, p. 57).

Para além desses três termos citados por Sancho (2001) que se vinculam aos AVAs, os artigos pesquisados por nós citam as tecnologias de informação e comunicação, as quais podem ser definidas

como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TIC são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância) (PACIEVITCH, 2014, p. 13).

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) se constituem, assim, em importantes instrumentos na educação presencial e a distância, como auxiliares dos docentes

e tutores, uma vez que, “[...] por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão, a internet), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo” (KENSKI, 2003, p. 21).

Quando nos artigos pesquisados são especificadas as tecnologias utilizadas na educação, verificamos uma tendência de os autores se referirem somente ao recurso computador e às ferramentas da internet. No entanto, as tecnologias na educação abarcam todos os artefatos e recursos que fazem parte da realidade de muitas escolas do nosso país e que são utilizados no processo de ensino e aprendizagem tanto presencial como a distância. Corroboram com essa ideia Thiagarajan e Paigna citados por Leite (1996), os quais dividem as tecnologias usadas na escola em dois grandes grupos: os independentes e os dependentes. Os autores consideram a dependência ou não dos elementos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou execução. Assim, no campo das tecnologias independentes, segundo os autores, estão o cartaz, o álbum seriado, o flanelógrafo, o mural, o quadro de giz, entre outros, e no campo das tecnologias dependentes o retroprojetor, a televisão, o computador, o rádio, etc.

As tecnologias dependentes podem ser caracterizadas como mediáticas, e se caracterizam por serem mais do que simples suportes. Como exemplo, citamos a internet, que interfere diretamente em nosso modo de pensar, sentir, agir e relacionar socialmente e adquirir conhecimentos, criando assim o que chamamos de ciberespaço. Este último, por seu turno, pode ser entendido sob duas perspectivas:

como o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (realidade virtual), e como o conjunto de redes de computadores, interligadas ou não, em todo o planeta, a internet. Estamos caminhando para uma interligação total das duas concepções do ciberespaço e, assim, uma entidade real, parte vital da cibercultura planetária que está crescendo sob os nossos olhos (LEMOS, 2004, p. 128).

Dessa forma, tratamos das novas relações que se estabelecem entre as tecnologias e a cultura, em que o

fenômeno da internet e seu impacto na vida das pessoas seriam, neste sentido, apenas uma manifestação a mais, e com toda certeza não a última, do novo, paradigma tecnológico e das transformações socioeconômicas e socio-culturais a ele associadas (COLL; MONEREO, 2010, p. 16).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo tecnologia como algo mais amplo do que apenas equipamentos e dispositivos eletrônicos, devemos realizar pesquisas e estruturar propostas de Educação a Distância que tragam inovações nas estruturas tecnológicas e pedagógicas dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Estes AVAs, na educação a distância, devem ser constituídos como algo que vai além de meras ferramentas ou equipamentos tecnológicas, se configurando como espaços, cenários onde as pessoas interagem e cooperam mediadas por tecnologias, tendo como objetivo a construção do conhecimento.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Priscila Pires; MANCENO, Deise. Tecnologias e subjetividade na contemporaneidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, EDUFRN, v. 11, n. 1, p. 45-52, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n1/06.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele; SILVA, Monica Caetano Vieira da. Ambiente virtual de aprendizagem: o trajeto para sua efetivação como tecnologia educacional na Educação a distância In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013. p. 53-70.

BRITO, Glaucia da Silva; VERMELHO, Sônia Cristina. A incorporação das tecnologias no Ensino Superior: formar os professores que formam professores. In: AREU, Graciela Ines Presas; FOFONCA, Eduardo. **Integração das tecnologias e da cultura digital na Educação: múltiplos olhares**. Curitiba: Editora CRV, 2014. (no prelo).

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da Educação tecnológica**. 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia)-Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

COLL, César; ONRUBIA, Teresa Mauri e Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na Educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

FERNANDES, Frederico Fonseca. **O uso de tecnologias digitais na modalidade EaD: um estudo sobre cursos de formação inicial de professores de Matemática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o trabalho na História**. São Paulo: Nobel; Editora da USP. 1986.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela Tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

LEITE, Lígia Silva (Org.). **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.



- LEMOS, André. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social má cultura contemporânea. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LEMOS, André. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MAROTO, M. L. M. Educação a distância: aspectos conceituais. In: INFORME CEAD – Centro de Educação a Distância Senai, Rio de Janeiro, ano 2, n. 08, jul./set. 1995.
- MOORE, M., KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- MORAN, J. M. **O que é Educação a distância**. [S. l.]: [s. n.], 2002. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/dist.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/dist.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. [S. l.: s. n., 20--?]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- PRETTI, O. Educação a Distância: início e indícios de um percurso. In: PRETTI, O. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.
- SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VARGAS, Milton. **Para uma Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.



# MOODLE: UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

**José Luís Ferreira**

### **INTRODUÇÃO**

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) constituem, hoje, novos espaços de ensino e aprendizagem em que, com a mediação das tecnologias como a Internet, concebem-se práticas pedagógicas que buscam a construção do conhecimento por meio da interação, da colaboração e da motivação, para que os alunos adquiram autonomia no processo de aprendizagem.

O cenário propiciado pelas novas tecnologias de informação e comunicação favoreceu a modalidade de ensino da Educação a Distância (EaD). Com o surgimento de novos recursos baseados na infraestrutura da Internet, como os AVA, ampliaram-se as possibilidades de expansão da oferta dos cursos dessa modalidade, oportunizando novas dinâmicas para o processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem Moodle tornou-se conhecido e disseminado em diversas partes do mundo por ter sido desenvolvido a partir de princípios pedagógicos bem definidos e adotada a filosofia do *software* livre, o que tem conquistado a grande comunidade internacional de usuários, que cresce a cada dia.

Partindo dessas considerações, apresentamos alguns aspectos da rede mundial de computadores e sua importância para a EaD, discorrendo acerca de alguns conceitos e ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, com ênfase no ambiente Moodle e em suas principais características.

### **Internet e Educação a Distância**

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nas últimas décadas, promoveu grandes transformações em todos os segmentos da sociedade, impactando fortemente áreas como a cultura e a educação. Na perspectiva de Mehlecke e Tarouco (2003, p. 1), esse desenvolvimento tem sido: “[...] um agente relevante de aprendizagem que conduz à expansão das oportunidades de combinação de recursos tecnológicos e humanos”.

A protagonista dessas mudanças é a tecnologia da Internet, uma rede mundial que interliga redes de computadores espalhadas por todo o mundo. Esse recurso tecnológico começou a ser desenvolvido no final na década de 1960, por meio do projeto Arpanet, criado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, com objetivos militares, no período em que a Guerra Fria pairava no ar entre as duas maiores potências da época, os Estados Unidos e a ex-União Soviética.

Depois desse período, a Internet passou a ser usada pelas universidades, onde estudantes, professores e pesquisadores poderiam trocar, de forma ágil, os resultados de seus estudos e pesquisas. No entanto, o conteúdo multimídia e a interatividade só foram possíveis com as contribuições dos cientistas do CERN (Centro Europeu de Pesquisas Nucleares).

É evidente o fato de que a Internet é um fenômeno recente, bem como o seu potencial para uso na educação; isto tem sido objeto de diversas pesquisas e experiências nos mais diversos cenários educacionais.

Comassetto (2006) registra o surgimento dos novos espaços com o advento da Internet e da virtualização dos processos e serviços, uma vez que as instituições, as empresas e os governos estão modificando a forma de apresentar e distribuir as informações. Nesse sentido, a rede está sendo usada como veículo de comunicação, principalmente para o comércio, para o entretenimento e para a educação. O novo espaço proporcionado pela Internet, segundo a autora, é um lugar virtual, em que se utilizam ferramentas e instrumentos virtuais, que pode ser denominado ciberespaço.

Esse cenário favoreceu a educação na modalidade de Educação a Distância (EaD) que Moran (2002, p. 1) define como um “[...] processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

Nessa perspectiva, percebemos que a sala de aula pode vencer as barreiras do espaço e do tempo, permitindo que professores e alunos se encontrem em um novo espaço e, mesmo estando separados fisicamente, o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediado por tecnologias.

A EaD surgiu muito antes das novas tecnologias, como a Internet, essa modalidade de ensino não depende exclusivamente desses recursos, mas pode ser potencializada por eles, como afirma Resende (2005) ao identificar o uso da Internet como ferramenta potencial na mediação do processo de ensino e aprendizagem a distância.

Os recentes avanços tecnológicos possibilitaram à EaD dar passos mais profundos e irreversíveis, apropriando-se dos recursos da Internet. A rede mundial de computadores foi se tornando um dos principais recursos dos atuais cursos ofertados na modalidade de educação a distância (CAPARRÓZ; ALVES, 2007).

### **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

A necessidade de organizar o espaço virtual para promover o processo de ensino-aprendizagem, no cenário propiciado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, favoreceu o surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sistemas baseados em tecnologia de Internet que rodam por meio de um servidor e são acessados por um navegador web.

Para Vieira e Luciano (2005), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são:

[...] cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem (VIEIRA; LUCIANO, 2005, p. 2).

Essas aplicações também são conhecidas como Sistemas de Gerenciamento de Cursos (SGC) que fornecem, ao professor, ferramentas para que crie cursos baseados em sítios web (PULINO, 2005).

No SGC, compete ao professor o papel de coordenar o processo educacional, tendo privilégios administrativos para a manutenção dos recursos e atividades disponíveis no ambiente virtual, para produzir materiais didáticos e para organizar cursos, promovendo a interação e a participação dos alunos, como mediador no processo de ensino-aprendizagem:

Na modelagem de ambientes de EaD é preciso redefinir os papéis tanto do professor quanto do aluno. O professor não é apenas o organizador do processo de aprendizagem, ou seja, ele deve ser o mediador das ações dos alunos. Assim, ele deve provocar e propiciar as atividades do aluno; permitindo ao aluno realizar a ação de análise e reflexão crítica (FRANCIOSI et al., 2005, fl. 1).

Nesse processo, pretende-se que os alunos sejam sujeitos da sua aprendizagem e não seu objeto. Para tanto, devem-se criar situações para que os alunos adquiram autonomia e organizem seus estudos (PETERS, 2001).

O ambiente virtual deve ser organizado pedagogicamente pelos gestores do curso, de maneira que proporcione atitudes e ações de participação ativa e oportunidades de interação entre os alunos, para que possam cooperar com o grupo e se sentirem desafiados a desempenhar seu papel na construção do conhecimento:

A interação em um ambiente virtual de aprendizagem é fundamental para que os alunos possam organizar suas ideias, compartilhar seus conhecimentos tornando-se sujeitos autônomos de sua aprendizagem (MEHLECKE; TAROUCO, 2003, p. 2).

Uma abordagem importante para um AVA é o Construcionismo Social, baseado na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção do conhecimento, pelo ato de construir alguma coisa para outros. O termo processo social sugere que a aprendizagem é alguma coisa que se faz em grupo (PULINO, 2005).

### **O Ambiente Moodle e suas Principais Características**

O ambiente Moodle adotou a abordagem do construcionismo social em sua estrutura pedagógica. Essa proposta é inovadora, na opinião de Pulino (2005), uma vez que muitos ambientes virtuais de aprendizagem são elaborados e construídos em torno de ferramentas computacionais.

O construcionismo social, na visão de Comassetto (2006), está embasado em quatro conceitos principais da pedagogia: o construtivismo, o construcionismo, o construtivismo social e o comportamento conectado e separado.

O construtivismo sustenta que as pessoas constroem novos conhecimentos ativamente à medida que interagem com seu ambiente. O construcionismo defende que a aprendizagem é particularmente efetiva quando se constrói alguma coisa para outros experienciarem. O construtivismo social estende as ideias anteriores para um grupo social, construindo coisas umas para as outras, criando, de forma colaborativa, uma pequena cultura de objetos compartilhados, com significados compartilhados. O comportamento conectado e separado trabalha a ideia de observar mais a fundo as motivações das pessoas em uma discussão em que o separado representa a pessoa que tende a defender suas próprias ideias, usando a lógica para encontrar furos nas ideias de seus oponentes, e o conectado trabalha uma abordagem mais empática que aceita a subjetividade, tentando ouvir e fazer perguntas em um esforço para entender o ponto de vista do outro (MOODLE, [20--?]).

O desenvolvimento do ambiente Moodle foi realizado pelo australiano Martin Dougiamas que, com sua formação acadêmica em Informática e Educação, conseguiu unir modernas técnicas e recursos computacionais de desenvolvimento com a pedagogia do construcionismo social, resultando em um ambiente virtual focado na aprendizagem.

Outro princípio adotado por Dougiamas é a filosofia do *software* livre que, além de torná-lo gratuito, fez com que o seu sistema possua o código fonte aberto, ou seja, pode ser baixado de seu site oficial (moodle.org), ser instalado e modificado pelos usuários conforme suas necessidades.

O Moodle (acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um AVA que opera sobre uma diversidade de sistemas operacionais, desde que tenham suporte para a linguagem de programação PHP. Necessita apenas de um banco de dados, mas aceita trabalhar com uma variedade de banco de dados, inclusive os que são baseados em software livre, proporcionando solução totalmente livre de custos de licença de software. Por essas características, é uma aplicação portátil, ou seja, compatível com diversos ambientes operacionais e pode ser instalado facilmente sobre um servidor web.

Além dessas características, no guia de funcionalidades disponível no site oficial do Moodle (moodle.org) encontra-se a descrição de outras funcionalidades importantes desse

ambiente. São elas:

- Moodle é desenhado de forma modular e permite grande flexibilidade para adicionar, configurar ou remover funcionalidades, em vários níveis.
- Moodle permite *upgrade* simplificado de uma versão para outra mais recente: possui uma sistemática interna que admite a atualização de suas bases de dados e reparar-se automaticamente.
- Moodle enfatiza a integridade dos dados: os formulários são sempre checados, datas validadas, *cookies* criptografados etc.
- Moodle promove a interação socioconstrutivista, que inclui colaboração, reflexão crítica, aceitando máxima interação e integração entre a comunidade virtual.
- Moodle pode ser aplicado como opção totalmente virtual ou como complemento/suporte a cursos presenciais.
- Moodle tem uma interface clara, limpa e simples, compatível com qualquer browser (navegador web), sem maiores exigências de tecnologia.
- Moodle destaca a lista de cursos, mostrando a descrição sumária dos cursos disponíveis, informando, inclusive, se admite o acesso de visitantes. Os cursos podem ser enquadrados em categorias.
- Moodle possui áreas para entrada de textos (pesquisas, postagem para fórum, entradas diversas de textos), permite edição (negrito, imagens, sublinhados etc.) de forma fácil, usando uma interface html bem simples (WYSIWYG HTML), acessível a qualquer usuário.

### **Ferramentas do Moodle**

As ferramentas do ambiente Moodle são estruturadas em módulos, o que possibilita configurar e adicionar novas ferramentas a partir da instalação padrão.

Dentre o rol de ferramentas síncronas e assíncronas do Moodle, listamos as principais, discorrendo sobre algumas de suas funcionalidades:

- ‘Fórum’: nos fóruns, acontecem as maiores interações dos cursos. Eles podem ser estruturados de forma diferente e podem incluir avaliações das postagens efetuadas. Podem, também, exibir imagens e arquivos anexados. Os participantes têm a possibilidade de solicitar assinatura dos fóruns para receber as notificações das novas mensagens por e-mail. A comunicação, no fórum, ocorre de forma assíncrona, ou



seja, as pessoas não precisam estar simultaneamente *on-line*, o participante pode destinar um tempo pessoal para elaborar sua participação em uma discussão.

- *Chat* (bate-papo): o *chat* permite aos participantes a interação síncrona, ou seja, em tempo real. É necessário que todos os participantes estejam conectados no ambiente no mesmo instante, para que haja comunicação. Essa ferramenta oferece uma maneira útil para promover a troca de ideias e discussões sobre os assuntos apresentados no curso.
- ‘Tarefa’: as tarefas permitem aos professores dar notas eletronicamente e, ao mesmo tempo, fornecer *feedback* de materiais enviados ao ambiente pelos alunos ou a atividades realizadas ou entregues pessoalmente em encontros presenciais (tais como trabalhos, apresentações etc.).
- ‘Escolha (pesquisa de opinião)’: o professor propõe uma pergunta, semelhante à enquete, e disponibiliza múltiplas respostas. Pode ser útil em votações, coleta de opiniões sobre determinado tema, entre outras aplicações.
- ‘Questionário’: esse módulo consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões (verdadeiro-falso, múltipla escolha, associação etc.) são arquivadas por categorias, em uma base de dados, e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos. Os *feedbacks*, para cada tipo de resposta fornecida, podem ser configurados pelo professor.
- ‘Materiais’: essa ferramenta possibilita que os materiais possam ser arquivos preparados e arquivados via *upload* no curso, páginas editadas no próprio Moodle ou páginas web externas, criadas para ser exibidas como parte do curso. Disponibiliza links para arquivos guardados no site, com atribuição automática de ícone correspondente ao tipo de arquivo. A ferramenta Rótulo é um tipo especial de material que permite inserir HTMLs em qualquer lugar, para exibir a página principal do curso. Pode incluir gráficos, animações, figuras, tabelas etc.
- ‘Lição’: uma lição exibe conteúdo de uma maneira flexível e interessante, baseada em ramificações e rotas de acesso. Consiste em um número de páginas que contém, ao final, uma questão, redirecionando o aluno pelo conteúdo disponível. Pode ser um módulo bastante complexo. Fornece um painel de navegação, que é como uma tabela de estrutura, de ramificações de conteúdo, que o professor pode utilizar para estruturar sua aula, em tópicos, dentro daquela lição.

- ‘Glossário’: nos glossários, os participantes podem criar e manter uma lista de definições, como um dicionário. As entradas podem se autolinkar com outros conteúdos do Moodle. Elas podem ser exibidas de várias formas. O professor também pode editar um glossário próprio de um tema ou para determinado curso, categorizando os termos e bloqueando edições.
- ‘Wiki’: um wiki é uma página web que pode ser editada colaborativamente, ou seja, qualquer participante pode inserir, editar, apagar textos. Oferece suporte a processos de aprendizagem colaborativa. As versões antigas das páginas são arquivadas e podem ser recuperadas a qualquer momento.
- ‘Pesquisa de avaliação’: o módulo de avaliações sobre o curso disponibiliza um número de instrumentos de pesquisa já verificados e considerados úteis para estimular o processo de aprendizagem em ambientes educacionais à distância. A plataforma tem dois tipos de questionários de avaliação de curso específicos, desenvolvidos para a avaliação de percursos de aprendizagem online, baseados em teorias construtivistas. Com base nos resultados desses questionários, podem-se identificar os fenômenos sociais e tendências individuais que caracterizam os processos de aprendizagem ao longo do curso, com o objetivo de avaliar a adequação das práticas adotadas e otimizar estes processos.
- ‘SCORM’: sigla de *Shareable Content Object Reference Model*, é um modelo padrão que define como fazer e como executar cursos baseados na web. O SCORM é um conjunto de especificações que, quando aplicadas ao conteúdo de um curso, produz objetos de aprendizagem (LO’s) pequenos e reutilizáveis.

No site oficial do Moodle ([moodle.org](http://moodle.org)), há diversas ferramentas criadas pela comunidade internacional dos desenvolvedores do Moodle, disponíveis para *download*, que podem ser baixadas gratuitamente e adicionadas na instalação.

## Gerenciando o Moodle

Como assinalamos anteriormente, as características do Moodle oferecem diversas vantagens e facilidades para o seu gerenciamento. No processo da instalação, é definido um administrador para o ambiente, com amplos privilégios e funções, que permitirão configurar e gerenciar todas as funcionalidades do sistema.

Dentre as funções de gerenciamento, enumeramos as seguintes:

- configurar o leiaute geral do ambiente, que pode ser facilmente alterado a partir de temas pré-configurados, com fontes, cores e padrões podendo ser modificados e adaptados às necessidades de cada organização;
- adicionar, retirar e configurar módulos e *plug-ins*, que podem ser adicionados a partir da instalação inicial do Moodle;
- gerenciar os pacotes de idioma do ambiente, permitindo adicionar ou retirar idiomas, de acordo com a necessidade. Os pacotes podem ser baixados do site oficial do Moodle;
- alterar o código fonte do programa, caso seja necessário, para adaptar-se às necessidades; essa tarefa é possível por se tratar de código aberto (software livre);
- gerenciamento completo das contas de usuários e da criação e configuração de cursos.

### **Administração de Usuários**

A administração de contas dos usuários do Moodle, conforme descrito no guia de funcionalidades, disponível no site oficial do Moodle ([moodle.org](http://moodle.org)), possui as seguintes características:

- objetiva minimizar a necessidade de envolvimento do administrador apenas ao necessário;
- suporta uma gama de mecanismos de autenticação por módulos *plug-in* de autenticação, permitindo fácil integração com sistemas já existentes na organização;
- método de postagem de e-mail padrão: os usuários podem criar suas próprias contas de *login*. Os endereços são validados por confirmação;
- banco de dados externo para autenticação: qualquer banco de dados contendo pelo menos dois campos pode ser usado como fonte externa de autenticação;
- método LDAP: contas de usuários podem ser checadas via servidor LDAP. O administrador pode especificar qual o campo que deseja usar;
- Imap, POP3, NNTP: contas de usuários são checadas em servidor de e-mail ou news. SSL, certificados e TLS são também suportados;
- cada pessoa necessita de apenas uma conta, por meio da qual poderá ter diferentes acessos;

- conta de administrador controla a criação de cursos e cria instrutores relacionando usuários a cursos;
- cada conta do tipo criação de cursos pode criar cursos e agir neles, com papel de instrutores;
- professores podem ter privilégios editados de forma que não se possa editar/excluir conteúdos de cursos (útil para instrutores não fixos);
- segurança: professores podem gerar ‘chaves de acesso’ aos cursos, de forma a não permitir que não alunos acessem suas aulas. Eles podem passar essas chaves de acesso por e-mail;
- professores podem inscrever e excluir alunos manualmente, se desejar;
- alunos podem ser excluídos automaticamente, caso ultrapassem período de inatividade definido pelo administrador;
- alunos são estimulados a criar um perfil online, incluindo fotos, descrição, *hobbies* etc. E-mails podem ser protegidos de exibição, caso solicitado;
- cada aluno pode escolher a língua que preferir (inglês, francês, português, espanhol etc.);
- professor também pode ‘forçar’ uma língua para um curso específico.

### **Administração dos Cursos**

A administração de cursos, no ambiente Moodle, papel do administrador, pode ter funcionalidades de configuração delegadas pelo administrador a um professor, dando, ao mesmo, pleno controle sobre todas as configurações de um curso, incluindo restrição a outros professores.

No guia de funcionalidades, disponível no site oficial ([moodle.org](http://moodle.org)), encontramos a descrição das peculiaridades da administração de cursos no Moodle, aqui descrito.

Na criação de um curso, podem ser escolhidos três formatos de seu andamento ou condução:

- Curso controlado por semana – o curso é organizado por semana, com datas específicas de início e fim. Cada semana engloba determinadas atividades.
- Curso controlado por tópicos de estudo – similar ao semanal, mas cada espaço da semana passa a ser um tópico, sem limite de tempo vinculado.
- Curso aberto, focado em discussões entre os participantes – esse formato é orientado

por um fórum principal, o Fórum Social, que aparece listado na página principal. É aplicável para conteúdos ou situações que exigem formato mais livre, aberto, e necessariamente não precisam ser cursos, mas espaços para debates, fechamento de ideias etc. Como os demais formatos, podem agregar várias funcionalidades, como *chats*, boletins, enquetes, pesquisas, *workshops* etc.

Além dos formatos de curso fornecidos, as funcionalidades da administração de cursos ainda possibilitam:

- as últimas alterações dos cursos podem ser informadas na página principal de *login* dos usuários;
- as interações (fóruns, questionários, pesquisas de opinião e tarefas) podem ser visualizadas em um painel único, na página principal, ou 'baixadas' como arquivo de grade de tarefas;
- relatórios completos de atividades por aluno – com *logins* e percursos de navegação efetuados (últimos acessos, número de leituras, postagens em fóruns e controle das diversas atividades);
- integração via e-mail – cópias de postagens aos fóruns, *feedback* dos professores etc.;
- escala de desempenho customizáveis – os professores podem definir as próprias escalas para graduação em fóruns, por exemplo;
- cursos podem ser compactados em um único arquivo, utilizando a função backup e serem restaurados em qualquer ambiente Moodle, em qualquer servidor.

## **Comunidade Moodle**

A comunidade internacional do Moodle cresce a cada dia e, de acordo com os dados retirados do site oficial ([moodle.org](http://moodle.org)), em outubro de 2014 os usuários desse ambiente estão presentes em 240 países, comunicando-se em mais de 78 idiomas, e o número de usuários dos sites registrados já atingiu a marca de 76.000.000.

No site da comunidade internacional do Moodle ([moodle.org](http://moodle.org)), organizado em uma instalação do Moodle, além das últimas versões do sistema, há diversos módulos de atividades e temas (usados para alterar a aparência do ambiente) gratuitos e disponibilizados para *download*, que podem ser baixados e adicionados na instalação-padrão do Moodle. No site, encontramos também pacotes de tradução para vários idiomas e documentação sobre o uso do sistema.

O registro no site é gratuito, permitindo ao usuário a participação na comunidade, por meio dos fóruns de discussão que estão divididos em categorias como: Resolução de Problemas Técnicos; Pedagogia e Atividades no Moodle; Desenvolvedores; Tradutores. A comunidade brasileira do Moodle é acessada por meio do link *other languages* (outras linguagens), selecionando a opção “Moodle Brasileiro”. Nesse link, há fóruns de discussão com os usuários brasileiros, documentação em português, além de novidades e notícias afetas a esta comunidade.

A abordagem pedagógica do Moodle e a filosofia adotada do software livre, aliadas a essa enorme comunidade internacional de usuários, dissemina, incentiva novos usuários e contribui para o desenvolvimento desse ambiente, traduzindo a documentação para diversos idiomas, descobrindo e solucionando falhas, criando novos módulos e distribuindo-os gratuitamente. Esses são fatores que têm produzido a fórmula do sucesso do Moodle e provocado a disseminação de sua utilização em diversas partes do mundo.

### **Adoção do Moodle**

No Brasil e no mundo, como apresentamos, o número de usuários do Moodle cresce a cada dia, fortalecendo a sua comunidade. Um grande número de instituições de ensino da rede pública e da iniciativa privada tem adotado o ambiente Moodle, tanto para suporte a cursos da modalidade de educação a distância quanto para complemento de cursos presenciais.

As empresas privadas e os órgãos governamentais também estão usando esse ambiente de aprendizagem nos cursos de capacitação e qualificação profissional, com o objetivo de formar e qualificar o quadro de funcionários. Além do suporte a cursos, com esse ambiente é possível realizar o desenvolvimento de projetos de pesquisas, criar grupos de discussão e de trabalho, unindo pessoas de diversas áreas e segmentos profissionais em projetos e trabalhos colaborativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes virtuais de aprendizagem têm contribuído para a oferta de cursos *on-line* da modalidade de Educação a Distância não apenas como suporte tecnológico, mas auxiliando os professores e gestores de cursos na construção de metodologias que dão nova dinâmica pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem.

Os processos de comunicação e interação, possibilitados pelos AVA, têm propiciado a abordagem de construção do conhecimento de forma coletiva, em que a colaboração e a participação são atitudes valorizadas e estimulam os alunos a serem agentes do seu processo de aprendizagem.

O Moodle tem demonstrado ser um AVA adequado para o suporte de cursos online. Com estrutura baseada na pedagogia do Construcionismo Social, apresenta grande número de ferramentas já experimentadas e testadas pela grande comunidade de usuários, provando sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

## REFERÊNCIAS

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho ; ALVES, Denisia de Souza. *Motivação em cursos a distância que utilizam o ambiente Moodle*. In: MOODLEMOOT BRASIL, 1., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: MoodleMoot, 2007. p. 164-171.

COMASSETTO, Liamara Scortegagna. **Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos**. 2006. 152f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FRANCIOSI, Beatriz et al. **Modelando ambientes de aprendizagem a distância baseado no uso de mídias integradas: um estudo de caso**. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/677/2005/11/modelando\\_ambientes\\_de\\_aprendizagem\\_a\\_distancia\\_baseado\\_no\\_uso\\_de\\_midias\\_integradas\\_um\\_estudo\\_de\\_caso](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/677/2005/11/modelando_ambientes_de_aprendizagem_a_distancia_baseado_no_uso_de_midias_integradas_um_estudo_de_caso)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. *Ambientes de suporte para Educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa*. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 2003.

MOODLE. [S. l.: s. n., 20--?]. Disponível em: <<http://moodle.org>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MOODLE. **Guia de funcionalidades Moodle**. [S. l.: s. n., 20--?]. Disponível em: <<http://ead.uem.br/course/view.php?id=5>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a distância**. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/dist.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/dist.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2014.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PULINO, Athail Rangel. **Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos**. Brasília, DF: Universidade de Brasília. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, 2005.

RESENDE, Regina L. S. M. *Fundamentos teórico-pedagógicos para EaD*. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.



VIEIRA, Martha B.; LUCIANO, Naura A. **Construção e reconstrução de um ambiente de aprendizagem para educação a distância.** [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/643/2005/11/construcao\\_e\\_reconstrucao\\_de\\_um\\_ambiente\\_de\\_aprendizagem\\_para\\_educacao\\_a\\_distancia](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/643/2005/11/construcao_e_reconstrucao_de_um_ambiente_de_aprendizagem_para_educacao_a_distancia)>. Acesso em: 22 abr. 2014.



# O TUTOR E A ATIVIDADE DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Lucia Tomaz Cardoso e João Batista Pereira

### INTRODUÇÃO

Um breve olhar sobre a História da Educação permite constatar que a cada tipo de sociedade equivale um tipo de educação. Em outras palavras, a cada momento histórico a educação teve o papel de formar determinado tipo de homem. As constantes mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho também ocasionaram mudança na educação; a qual deixou de ter como principal objetivo a conscientização social e política, passando a ter como foco uma aprendizagem direcionada às necessidades do modelo socioeconômico vigente<sup>1</sup>.

A reforma educacional, realizada no Brasil a partir da década de 1990, teve o propósito de garantir a oferta de educação para todos. De acordo com o discurso oficial, tratava-se de uma medida que visava propiciar à população brasileira o mínimo de conhecimentos, uma

---

1 Não é objetivo verticalizar a discussão sobre a educação para o trabalho *versus* instrução. Porém, cabe apontar que essa discussão existe e é fruto de inúmeros estudos. Como exemplo desse fato, Dermeval Saviani, em artigo intitulado *Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos*, afirma que, com a Revolução Industrial, ocorreu a divisão entre instrução e trabalho produtivo. A instrução, que requer a compreensão teórica, iria preparar uma elite dirigente, enquanto os demais teriam apenas “[...] uma formação prática, limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se os domínios dos respectivos fundamentos teóricos [...]” (SAVIANI, 2007, p. 159). Atualmente, as propostas educacionais buscam uma solução para a dicotomia entre saber ‘enciclopédico’ e o saber ‘prático’, voltado às atividades do mundo do trabalho.

vez que “atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos de 1990” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56). Essa reorientação estava subjugada às demandas impostas pelos organismos internacionais, que vinculando os propósitos educacionais aos econômicos, impuseram o que Marília Fonseca (1998) denomina ‘condicionantes cruzadas’<sup>2</sup>. Nesse sentido, o País abriu-se a essas novas tendências, buscando o ‘preparo’ para a inserção na nova fase do capitalismo.

O Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tem como objeto a Educação a Distância (EaD), e pode ser considerado como o marco inicial para a regulamentação da EaD, que a partir do referido artigo deixou de ter um caráter emergente e supletivo:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

---

2 Em 1989, ocorreu um encontro na cidade de Washington (EUA), que embora sem caráter deliberativo, acordou dez pontos que deveriam ser adotados para os países da América Latina. Esse encontro ficou conhecido como o ‘consenso de Washington’. Os organismos financeiros internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) ‘auxiliaram’ na aplicação dos referidos pontos, iniciando a utilização das chamadas ‘condicionantes cruzadas’, e cada entidade passaria a exigir, nos contratos de empréstimos a países do terceiro mundo, que fosse cumprida a agenda da globalização. Essa interferência se daria, inclusive, na legislação dos países em desenvolvimento e tomadores de empréstimos (FONSECA, 1998).

Após a promulgação da LDB em questão, foi publicado o Decreto nº 2.494/98, posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.622/05. Na leitura dos decretos, notamos a preocupação do Governo Federal em regulamentar o Artigo 80 da LDB, inclusive conceituando o que seria a EaD.

O Decreto nº 2.494/98, em seu artigo primeiro, aponta que:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Já o Decreto nº 5.622/05 assim conceitua a EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

É possível constatar uma sutil mudança no conceito, pois na redação do Decreto nº 5.622/05, a mediação pedagógica ocorre através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e em lugares e tempos diversos, o que não estava expresso no Decreto nº 2.494/98. Essa mudança, apesar de aparentemente não ser significativa, proporcionou a expansão da EaD no Brasil.

Nesse contexto de mudanças econômicas e educacionais, a Educação a Distância reapparece no cenário educacional como alternativa à democratização da educação, ganhando novo impulso, ancorado no aparecimento e disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação, que, atreladas à Internet, propagaram formas alternativas de geração e aquisição de conhecimentos.

### **O Papel do Professor no Contexto Atual da EaD**

A EaD, antes era centralizada em textos impressos, cedeu espaço para as diferentes formas eletrônicas de informação: fórum, *chat*, videoconferência, entre outros, possibilitando inesgotáveis fontes de aprendizagem. Jaeger e Accorssi (2004), discorrendo sobre a EaD no estágio atual, propõem que se trata de uma

[...] modalidade de educação que vem assumindo, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário educacional da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, os recursos, tanto humanos, quanto tecnológicos, capazes de facilitar a aprendizagem precisam acompanhar esta transformação (JAEGER; ACCORSSI, 2005, p. 1).

Diante do exposto, o tradicional papel do professor, do aluno e da escola precisam ser ressignificados para integrarem-se às mudanças que se impõem com o advento das novas tecnologias. Entretanto, devemos tomar o cuidado para não reduzir a EaD aos meios tecnológicos, como se eles pudessem responder pela qualidade da educação no Brasil. Propagar a EaD exige muito mais do que o conhecimento das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas. Exige pensar a educação com suas concepções pedagógicas e os alunos como agentes do seu processo de ensino e aprendizagem.

As concepções pedagógicas que permeiam os projetos pedagógicos de EaD devem considerar que sua clientela ainda é composta, em sua grande maioria, de educandos adultos, com experiências de vida, turmas heterogêneas e a utilização de recursos tecnológicos diversos. O uso de diferentes meios tecnológicos deve ser previsto no projeto pedagógico, desde que tratados de maneira integrada, visando a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, considerando sua disponibilidade para o público-alvo, de forma a não excluir aqueles que não têm possibilidade de acesso a um determinado tipo de recurso tecnológico.

Os professores responsáveis pela produção dos materiais didáticos a serem utilizados nos cursos de EaD devem estar preparados para fazer um trabalho diferenciado, produzindo textos que dialoguem com os alunos, que sejam facilmente compreendidos e assimilados, de forma a eliminar a distância entre o aluno e o tutor. O tutor, por sua vez, precisa ser capacitado quanto à utilização da linguagem que influencia na comunicação, assim como na abordagem individualizada dos alunos, os sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem.

Basicamente, os docentes de EaD têm duas funções que podem ser exercidas por grupos distintos. A primeira refere-se ao planejamento do curso, tratando da definição da metodologia, do conteúdo, da avaliação e do formato final do material de estudo e aprendizagem. A segunda é a tutoria, que, durante todo o processo de ensino e aprendizagem dedica-se à orientação individual e ao esclarecimento de dúvidas. Ambas as funções apresentam desafios, pois a atividade docente a distância é mais complexa do que na educação presencial.

A EaD redefine substancialmente o papel do professor, diferentemente daquele conhecido historicamente<sup>3</sup>. Como elemento central no processo ensino/aprendizagem, aparece a figura do tutor que, segundo Landim (1997), é [...] elemento importante e indispensável que vincula os alunos à instituição de ensino promotora do curso, pois, além de manter a motivação dos alunos, possibilita a retroalimentação acadêmica e pedagógica do processo educativo (LANDIM, 1997, p. 125).

A fim de apreender o real significado dos termos tutoria e tutor e sua importância na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e no desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma dos alunos, propomos uma sucinta reflexão sobre sua figura no contexto da EaD, enfatizando suas funções.

### **O Tutor e a Tutoria**

A tutoria pode ser compreendida como ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo visando à orientação acadêmica, ao acompanhamento pedagógico e à avaliação da aprendizagem dos alunos a distância, podendo ser considerada como o espaço, o meio e a ação do tutor, a saber: ‘espaço’ onde ele atua; ‘meio’ de comunicação com os alunos, e ‘ação’ como resultado de seu trabalho (GONZALEZ, 2005).

Assim, o sistema tutorial compreende o conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obter crescimento intelectual e autonomia para ajudá-los a tomar decisões, tendo em vista o desempenho e as circunstâncias de sua participação como aluno.

A tutoria, enquanto método de ensino apareceu no século XV, na universidade, como forma de orientação de caráter religioso aos estudantes, no sentido de infundir a fé e a conduta moral, cabendo ao tutor o acompanhamento dessa orientação junto aos estudantes (MACHADO; MACHADO, 2004).

Nos primórdios do século XX, quando os cursos eram ofertados por meio de correspon-

---

<sup>3</sup> Apesar de apresentar a tutoria como atividade docente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) delimita as atribuições do Professor e do Tutor, sendo este último apresentado como um “orientador acadêmico” (BRASIL, 2008). A figura do Tutor ainda necessita de discussões pormenorizadas para que possa ser devidamente definida. Apesar da distinção efetuada pela UAB, o Tutor é compreendido como um educador e, consequentemente, como um Professor.

dência, o ensino a distância era baseado na transmissão de informações e no cumprimento dos objetivos propostos pelo curso. O aluno estudava por módulos instrucionais que creditava a função de ensinar. Nessa forma de ensino, a figura do tutor era praticamente inexistente e pouco valorizada, já que ele desempenhava apenas papel de acompanhante do processo de aprendizagem do aluno (MACHADO; MACHADO, 2004).

Segundo Litwin (2001, p. 56), na perspectiva tradicional da educação a distância, era atribuída ao tutor “[...] a função de dirigir, orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos, mas não de ensinar, pois quem ensinava eram os materiais e ao tutor cabia somente assegurar o cumprimento dos objetivos propostos pelo curso”.

No final do século XX, o papel do tutor deixa de ser de acompanhante e passa a ser de orientador dos trabalhos acadêmicos e, para Sá (1998, p. 7), foi “[...] com este mesmo sentido que foi incorporado em muitos programas de educação a distância atuais”. A partir da década de 1980, as mudanças no mundo do trabalho, e consequentemente na sociedade, aliadas ao surgimento de novas concepções de ensino e aprendizagem, acarretaram alterações na EaD, a qual adequou-se à nova realidade.

A ênfase da modalidade de EaD, que antes era centrada na transmissão de informação, foi substituída pela construção do conhecimento e dos processos reflexivos, e o tutor passou a ser visto como aquele que dá apoio, incentiva, colabora e é o parceiro do aluno no processo pedagógico (PETERS, 2001).

Passou-se de uma forma de ensino a distância, baseado no processo fordista de ensino, para uma forma moderna e atual, cujos objetivos e estratégias visam ao ensino mais aberto, flexível e humanista, mas não de baixa qualidade (PETERS, 2001).

Nessa nova fase de EaD, o tutor passa a ser considerado um dos elementos fundamentais para o bom desempenho do aluno e tem recebido diversas denominações, de acordo com as concepções pedagógicas do curso no qual está inserido, tais como orientador, facilitador, animador de rede, entre outros. Não há um modelo padrão de tutor, pois cada sistema organiza o seu, em conformidade com as necessidades específicas dos cursos ofertados e a clientela atendida.

Mesmo não tendo um padrão preestabelecido, a figura do tutor na educação a distância é de extrema importância, tendo em vista que os estudantes de EaD formam um conjunto disperso geograficamente, com ritmos de estudos distribuídos em diferentes tempos, e a ação do tutor, nesse contexto, é vital para aglutinar, motivar e assessorar os estudantes em sua trajetória acadêmica.



Na EaD, as dimensões tempo e espaço deixam de ser restrições e adquirem flexibilidade. Se na forma presencial o aluno é obrigado a se deslocar para um mesmo espaço em horários pré-determinados, sendo exigida a frequência para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, no ensino a distância essas regras diferenciam-se e são postas outras, cuja premissa é atingir um grande contingente de alunos de forma eficaz, levando o conhecimento antes restrito aos grandes centros a lugares distantes<sup>4</sup>.

A EaD passa a constituir importante estratégia para o enfrentamento das constantes mudanças no mundo do trabalho, diante do acelerado avanço científico e tecnológico da sociedade contemporânea, na medida em que proporciona a oportunidade de acesso ao Ensino Superior e cursos de especialização e/ou capacitação a populações que, sem essa modalidade poderiam não ter essa oportunidade. Podemos afirmar que a modalidade a distância reduz as fronteiras espaciais e temporais. Para Lima (2002), criar um ambiente de aprendizagem, na educação a distância, é uma

[...] tarefa bem mais complexa do que a criação de um ambiente interativo presencial entre alunos e professor. O aluno está distante fisicamente do professor, e é preciso criar uma infra-estrutura que permita a máxima interação possível entre os personagens responsáveis diretamente pelo processo de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, o tutor assume uma posição de destaque. É ele que atua junto ao aluno com a responsabilidade de orientá-lo e acompanhá-lo no desenvolvimento dos seus estudos, auxiliando-o no sentido da aquisição de estratégias de aprendizagem, ajudando-o a adquirir autonomia de estudo e práticas auto-avaliativas (LIMA, 2002, p. 1).

A ação do tutor poderá ocorrer de duas formas: presencial ou a distância. Na primeira, o atendimento aos estudantes ocorre, geralmente, em encontros semanais pré-definidos, com o objetivo de esclarecer dúvidas, promover a interação entre tutor/alunos e alunos/alunos e para fornecer aos alunos o sentido de pertencimento ao grupo. Na segunda forma, o atendimento ao aluno ocorre por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), correio eletrônico, telefone, fórum, entre outros, havendo sempre a necessidade de ter um

---

<sup>4</sup> A UAB, em seu portal eletrônico, exterioriza esse preceito: “Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior” (BRASIL, 2009a).

tutor de plantão, em dias e horários preestabelecidos, e concedendo aos alunos a liberdade de fazer contato quando se fizer necessário. Em ambas as formas, é de extrema relevância o contato entre tutor e aluno para evitar o desânimo e, conseqüentemente, o abandono do curso. Segundo Lima (2002, p. 4), “[...] o tutor deverá prestar atendimento aos alunos distantes e presenciais, via e-mail, telefone, fórum, *chat* e pessoalmente no que se refere tanto a questões de conteúdos quanto questões técnicas”.

*A priori*, o cabedal de conhecimentos do tutor não difere de um bom docente, porque este precisa dominar a estrutura do assunto que ensina, os princípios de sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras do conhecimento na área. A formação teórica do tutor deve abranger, no mínimo, em consonância com Litwin (2001, p. 103), o “[...] conhecimento do conteúdo a ser ensinado; conhecimento sobre os contextos educacionais; e das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas”.

As intervenções do tutor na educação a distância diferem daquelas praticadas pelo docente em sala, pautadas em três dimensões analisadas por Litwin (2001):

Tempo – o tutor deverá ter habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo, o compromisso e o risco de sua tarefa aumentam.

Oportunidade – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que, caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem que oferecer a resposta específica quando houver oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a tê-la.

Risco – aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea, sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo (LITWIN, 2001, p. 102).

Os ambientes de EaD requerem do tutor o papel de mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal (ALMEIDA et al., 2001), não como reproduzidor do docente tradicional e nem como um pseudotutor cuja responsabilidade se limita a auxiliar na aprendizagem. Os tutores costumam ser cobrados para fazer aulas expositivas, conforme o modelo presencial. Como um

dos objetivos da EaD é a busca da autonomia, o estímulo deve se centrar na mudança de comportamento de um aluno leitor, muito mais ativo e independente em seu processo de aprendizagem. Iranita Sá (1998) apresenta as diferentes funções do professor convencional e as do tutor.

Percebemos, a partir da Tabela 1, que o professor, como repassador de informações da educação presencial, cede espaço para o tutor, que atua como mediador da aprendizagem na educação a distância, podendo agir de maneira a solucionar questões teóricas e situações do cotidiano.

A EaD não está ancorada nos mesmos moldes metodológicos do ensino presencial. Na metodologia dos cursos a distância, o foco não está no conhecimento do professor, como na modalidade presencial, mas no aluno que não pode esperar o momento da tutoria presencial para ler e aprender o conteúdo do material disponibilizado.

Machado e Machado (2004, p. 5) assinalam que o papel do professor como repassador de informações deu lugar a “ [...] um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e até da sua autoaprendizagem”. Tendo sua “importância potencializada e sua responsabilidade social aumentada”. Iranita Sá vai mais além e afirma que:

[...] exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais, pois este necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal. Na formação acadêmica, pressupõem-se capacidade intelectual e domínio da matéria, destacando-se as técnicas metodológicas e didáticas (SÁ, 1998, p. 46).

A valorização do tutor é fundamental na EaD, visto que, além da responsabilidade de atender a um número infinitamente maior de alunos, em condições adversas, em muitos casos está mais vulnerável a críticas. O tutor deve proporcionar ao educando estímulo e orientação individual, de forma a facilitar as situações de ensino e aprendizagem e ajudá-lo nas dificuldades encontradas no material, estimulando-o a buscar conhecimentos que o ajudem na compreensão do material estudado.

TABELA 1 – Diferenças entre o Professor Presencial e o Tutor.

EDUCAÇÃO PRESENCIAL PROFESSOR	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA TUTOR
Conduzida pelo professor.	Acompanhada pelo tutor.
Predomínio de exposições, o tempo inteiro.	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve que fala.
Processo centrado no professor.	Processo centrado no aluno.
Processo como fonte central de informação.	Diversas fontes de informações, (material impresso e multimeios).
Convivência em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro.	Interatividade entre aluno e tutor de outras formas, não descartada a ocasião para os <b>momentos presenciais</b> .
Ritmo ditado pelo professor.	Ritmo determinado pelo aluno, dentro de seus próprios parâmetros.
Contato face a face entre professor e aluno.	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face.
Elaboração, controle e correção das avaliações do professor.	Avaliação de acordo com parâmetros definidos em comum acordo, pelo tutor e aluno.
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula.	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos.

Fonte: Sá (1998, p. 47).

Aretio (2001) atribui três funções para o tutor: a primeira é a ‘função de orientação’, que está mais centrada na área afetiva; a segunda, a ‘função acadêmica’, relacionada ao aspecto cognoscitivo; e a terceira, a ‘função institucional’, que se refere ao relacionamento burocrático entre o aluno e a instituição à qual está vinculado.

A função orientadora, para Aretio (2001), fundamenta-se nos processos de ‘integralidade’, no qual a orientação seria dirigida a todas as dimensões da pessoa; ‘universalidade’, em que a orientação seria dirigida a todos os educandos; ‘continuidade’, a orientação passaria todo o processo de ensino e aprendizagem; ‘oportunidade’, na qual a orientação seria realizada nos momentos mais críticos da aprendizagem; e ‘participação’, em que o

tutor deve participar de todo o processo de ensino e aprendizagem do educando, acompanhando-o em sua trajetória acadêmica e dando a ele o devido suporte pedagógico e institucional.

Para desempenhar a função orientadora, Aretio (2001) pontua que o tutor deverá realizar as seguintes tarefas:

[...] informar os alunos sobre os diferentes aspectos que configuram o sistema de educação a distância; evitar que o aluno se sinta isolado, proporcionando o contato com outros educandos do curso; respeitar as diversidades e particularidades de cada aluno; incentivar os alunos, a fim de evitar a ansiedade e, conseqüentemente, a desistência; estimular a interação do grupo; tornar familiar a metodologia, o material e as ferramentas disponíveis; propor diferentes técnicas de trabalho, objetivando à aquisição de conhecimentos; comunicar-se constantemente com os alunos, utilizando diferentes meios de comunicação; sondar a existência de problemas pessoais que possam interferir na aprendizagem; orientar o ritmo de aprendizagem, a fim de detectar necessidades, interesses, limitações e dificuldades com a disciplina estudada (ARETIO, 2001, p. 71).

As tarefas anteriormente relacionadas podem ser desenvolvidas presencialmente ou a distância. Quando presencial, as atribuições do tutor têm por finalidade elucidar questões referentes à metodologia ou ao conteúdo do curso, individualmente ou em grupo. Os encontros presenciais são importantes, pois ajudam a esclarecer dúvidas em relação aos aspectos estruturais do curso como provas, trabalhos acadêmicos, estágios, atividades práticas, entre outros.

Em relação às atribuições do tutor a distância, este deve enviar constantemente mensagens encorajadoras de incentivo e de estímulo aos alunos, dar o devido retorno aos trabalhos apresentados, tomando cuidado com os comentários tanto para os erros quanto acertos, porque podem se constituir em desestímulo quando feitos de forma inadequada, e constituir-se em grande fonte de motivação quando realizados de forma correta.

Na EaD, mais do que na modalidade presencial, é preciso suavizar tais obstáculos pela assistência e pelo acompanhamento do tutor, conduzindo o aluno a não se sentir sozinho, sobretudo nos casos de alunos que, em função de experiências negativas anteriores de fracasso no processo de ensino e aprendizagem, sintam-se desestimulados.

Aretio (2001) enuncia que nem sempre as mensagens devem ser realizadas por correio eletrônico, visto que nem tudo pode ser expresso facilmente por escrito, considerando que

nem todos têm facilidade para redigir mensagem eletrônica. Recomenda o telefone, que permite a relação imediata e interpessoal com a mesma rapidez com que aconteceria em sala de aula. Em muitos casos, a tutoria por telefone é uma forma de superar a sensação de solidão e isolamento do aluno, comum a essa modalidade, além de resolver dúvidas, dar instruções, estabelecer contato oral entre aluno e tutor, resolver problemas pontuais, como discutir ideias e gerar reflexões.

A segunda função atribuída ao tutor por Aretio (2001) é a acadêmica, na qual ele tem que desenvolver um plano de trabalho a fim de alcançar bons resultados com os alunos. Podemos destacar as seguintes orientações para a composição do plano:

[...] planejar e organizar a informação a ser estudada na disciplina; ser claro quanto aos objetivos que se pretende alcançar; apresentar conteúdos significativos aos educandos; estar constantemente solicitando a participação dos alunos; ajudar os educandos a planejarem seus estudos; orientar a compreensão do material por meio de discussões e explicações; incentivar a auto-aprendizagem; fomentar uma aprendizagem ativa e interativa; organizar grupos de estudos; supervisionar as atividades práticas, projetos e estágios; respeitar a diversidade e ritmo do grupo e do indivíduo, no processo ensino e aprendizagem; corrigir atividades e provas dos alunos, apontando erros e acertos (ARETIO, 2001, p. 74).

Quase sempre essas orientações são percebidas nas atividades desempenhadas pelo tutor, independente da instituição à qual esteja atrelado. Peters (2001, p. 66) aponta três concepções essenciais às atividades acadêmicas do tutor: a) ‘diálogo’ – que consiste na interação entre tutor e aluno; b) ‘estrutura’ – que são os programas de ensino preparados previamente e c) ‘autonomia’ – que possibilita ao estudante decidir sobre seu estudo.

Peters (2001, p. 68) expõe que o diálogo tem diferentes atribuições no ensino e na aprendizagem a distância: 1) comunicar os conhecimentos apreendidos para a comunidade acadêmica; 2) incentivar a reflexão sobre os problemas científicos; 3) interligar linguagem, pensamento e ação, a fim de desenvolver o individual e o social do ser humano; 4) potencializar a socialização do indivíduo.

Em relação à estrutura do curso, a forma de organização está relacionada, para Peters (2001), aos modelos teóricos da economia e sociologia industriais, sintetizados no fordismo e no pós-fordismo. A estrutura do curso significa que “[...] os objetivos de ensino e aprendizagem são selecionados e definidos; assim como os conteúdos e estratégias a fim de tornar o processo mais eficiente” (PETERS, 2001, p. 88).

A autonomia, em termos de aprendizagem, diz respeito à autodeterminação dos alunos, pois os mesmos são “[...] autônomos e estão em condições de decidir sobre seu estudo por iniciativa própria” (PETERS, 2001, p. 90). A autonomia refere-se ainda ao ritmo, ao tempo e ao método de estudo escolhidos pelo aluno.

O conceito de autonomia de Peters (2001) difere do conceito de autonomia de Freire (1997); enquanto o primeiro enfatiza o aspecto cognitivo, o segundo baseia-se em uma visão política, histórica, filosófica e didático-pedagógica, em que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...]” (FREIRE, 1997, p. 121), e a liberdade de tomar suas próprias decisões traz em seu bojo consequências que evidenciam a responsabilidade que esse processo representa.

Pontuamos que, muitas vezes, o trabalho do tutor fica reduzido diante da autonomia de aprendizagem do aluno, haja vista que muito da função acadêmica já se encontra no próprio material didático, na forma de atividades, recomendações de leituras e indicações de como proceder aos estudos. Todavia, salientamos que a principal meta do tutor é “[...] capacitar o aluno para que trabalhe por si mesmo, pense por si mesmo e construa seu próprio conhecimento sobre a disciplina que estuda” (MALVESTITI, 2005, p. 2). A presença do tutor é de vital importância para a EaD, porque o contato humano é exigência de todo processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando Aretio (2001), a função institucional desempenhada pelo tutor consiste em ser intermediária entre a instituição de ensino e o aluno, cabendo ao tutor cuidar dos aspectos administrativos e burocráticos, mantendo os educandos atentos no que se refere ao período de matrícula, rematrícula, datas de entrega de trabalhos, de provas, nova oportunidade de prova, exame final, prazos do estágio, entre outros. É tarefa do tutor “[...] mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes” (GONZALEZ, 2005, p. 40).

Com o aparecimento do ensino pela Internet, muitos acreditavam que bastava o acesso à tecnologia para ensinar. A prática tem demonstrado que essa forma de pensar é um grande equívoco. Nesse contexto, a participação do tutor é indispensável para a educação de qualidade, uma vez que é ele quem vai dar apoio e orientação aos estudos, incentivar a leitura crítica, o estudo autônomo, a autodisciplina do aluno, além de proporcionar a interação e a construção conjunta do conhecimento.

A relevância e a complexidade do papel do tutor nos programas de Educação a Distância demonstram a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas. Espera-se que o tutor, além de possuir domínio da política educacional da instituição na qual está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas de responsabilidade, exerça, em consonância com Gonzalez (2004, p. 1), “[...] uma sedução pedagógica adequada no processo educativo”.

Há necessidade de o tutor extrapolar os limites conceituais, já que representa o tênue fio de ligação entre os extremos da modalidade a distância, instituição/aluno, e a distância impõe o aprimoramento e fortalecimento constante desse elo, pois sem ele não há distância e nem educação.

No desempenho de sua função, o tutor visa a capacitar o aluno para que trabalhe por si mesmo, pense por si mesmo e construa seu próprio conhecimento sobre a matéria que estuda e, por isso, o tutor tem que possuir duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de resposta às questões suscitadas pelo aluno.

Para tanto, faz-se necessário que o tutor apresente características consideradas importantes por Sá (1998), Niskier (1999), Peters (2001) e Malvestiti (2005) para o desempenho de sua função:

- conhecer tanto o conteúdo do curso quanto as ferramentas técnicas envolvidas no ambiente educacional;
- ser comprometido com o aprendizado do aluno;
- ser bom comunicador, pois a comunicação é fundamental no processo, devendo ser clara e objetiva;
- estar presente, demonstrando, por meio de participação efetiva junto aos alunos, respondendo rapidamente às questões colocadas, de forma contextualizada à realidade do aluno;
- ter persistência, não desanimando nos momentos de dificuldade, porque trabalhar com tecnologias é sempre desafiante;
- saber equilibrar a atenção individual e a atenção coletiva, incentivando o trabalho em grupo, mas apoiando individualmente as angústias apresentadas;
- ter empatia com o grupo e com cada aluno, em particular;



- desafiar os alunos na busca de respostas e soluções apresentadas pelo material. Saber relacionar a teoria à prática e à realidade dos alunos para tornar o ensino mais significativo;
- saber identificar os momentos em que os alunos precisam de orientação e fazê-lo de forma correta;
- ajudar os alunos, apoiando-os nos momentos de dificuldades, no processo do ensino e aprendizagem;
- respeitar a autonomia do aluno;
- saber ouvir os educandos para poder compreendê-los;
- estar constantemente preocupado com seu próprio aprendizado.

Dentre todas as características apresentadas, não resta dúvida de que a mais importante é o tutor estar focado na efetiva aprendizagem do aluno de forma ampla e completa, porque essa é a meta de todo processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos, notadamente o desenvolvimento das TIC's, aliados às demandas do modelo econômico vigente, proporcionaram uma expansão da EaD e uma ressignificação da prática ali desempenhada.

Nesse âmbito, o Brasil promulgou a nova LDB (Lei nº 9.394/96), que teve como premissa a 'educação para todos'. Era necessário, sob a ótica do legislador, preparar o país para sua inserção no mundo globalizado e competitivo, e a educação teria papel preponderante nesse processo. O Artigo 80 da LDB, regulamentado *a posteriori*, apontou para a utilização da EaD como uma modalidade educacional.

Entretanto, a EaD não é invenção da contemporaneidade. A forma como é levada a efeito, com a utilização das TIC's, é que proporcionaram alterações significativas, alterações estas que incidem sobre a prática pedagógica do Professor e do Tutor.

É necessário compreender, portanto, que os recursos comunicacionais existentes são, como o próprio termo indica, 'recursos' para atingir fins pedagógicos. Torna-se imprescindível, por conseguinte, repensar a ação pedagógica e que seja alterada a forma como, geralmente, se concebe o processo de ensino-aprendizagem. A EaD pressupõe a construção

do conhecimento por parte do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Tal objetivo dificilmente será atingido com a chamada ‘educação bancária’.

Há que termos claro, contudo, que Educação a Distância não significa ‘educação solitária’ ou ‘educação distante’. Nesse sentido, o papel do professor e do tutor tem que ser ressignificado sob o risco de se cair no mesmo erro que, muitas vezes, permeia a educação presencial. Ao professor cabe preparar o material de forma dialógica, pensar o planejamento da disciplina de maneira condizente com a modalidade da educação em questão, estar disponível para atender às dúvidas. Ao tutor – que não é mais aquele que ‘guia’ – cabe ser um educador no sentido *lato* da palavra. Ou seja, não basta apenas ter o domínio dos conteúdos, mas também ter facilidade nas relações humanas, conhecimentos sobre o curso e a Instituição de Ensino Superior que está vinculado e comprometimento com o que faz.

Esperamos, com a discussão apresentada, termos contribuído para que uma reflexão sobre a EaD, com o objetivo de que essa modalidade cresça e se consolide, mas sem abrir mão da qualidade que qualquer modalidade educacional demanda.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José et al. **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: Projeto Nave, 2001.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494/98**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de setembro de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. **Competências e responsabilidades**. [Brasília, DF, 20--?]. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=56](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=56)>. Acesso em: 30 out. 2008.
- BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. **Sobre a UAB: apresentação**. [Brasília, DF, 20--?]. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GONZALES, Mathias. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/hm/001-TC-A1.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a distância**. [S. l.]: Abed, 2005. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/700/2005/11/tutoria\\_em\\_educacao\\_a\\_distancia\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/700/2005/11/tutoria_em_educacao_a_distancia_)>. Acesso em: 23 abr. 2014.

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

LIMA, Rosângela Lopes. **A tutoria**: uma importante função na implementação de projetos de qualidade em EaD. 2002. [S. l.]: TveBrasil, 20--?]. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt4b>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. [S. l.]: Abed, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MALVESTITI, Mirela Luiza. L. **Tutoria em cursos pela Internet**. [S. l.]: Abed, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/032ted5.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências da discussão em uma visão internacional. Porto Alegre: Unisinos, 2001.

SÁ, Iranita. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: CEC, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 14, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# PROCESSO DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA: DETERMINAÇÕES PRESENTES NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

**Maria Luisa Furlan Costa**

### **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento e o crescimento da oferta de cursos na modalidade de educação a distância têm sido acompanhados, de forma sistemática, pelo debate em torno da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, o que tem levado à discussão frequente sobre o processo de avaliação mais adequado à modalidade de educação a distância.

Em função disso, na legislação educacional vigente existem diversas determinações e recomendações no que tange à avaliação da aprendizagem para os cursos ofertados nessa modalidade. O debate acerca do processo de avaliação da aprendizagem em cursos ofertados a distância deve ter como ponto de partida as peculiaridades dessa forma de ensino.

Dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, buscamos refletir sobre algumas questões que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem em cursos mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, com ênfase no sistema de avaliação comumente empregado. Na segunda parte, concentramos esforços para observarmos em que medida as determinações presentes na legislação vigente, especificamente no que se refere

à obrigatoriedade da avaliação presencial, podem contribuir para a garantia do ensino de qualidade.

### **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância**

É notório que existe vasta produção teórica relativa à avaliação da aprendizagem, mas isso não significa afirmar que, na prática cotidiana, a questão ocorre de forma tranquila. Se isso é um fato que pode ser facilmente constatado no ensino presencial, a questão torna-se ainda mais complexa nos cursos ofertados na modalidade de educação a distância.

Picanço (2003) apresenta uma série de questões para problematizar a discussão referente à avaliação na modalidade a distância, e essas mesmas questões podem ser utilizadas aqui como ponto de partida para a reflexão acerca da obrigatoriedade da avaliação presencial nos cursos a distância:

Como deve ser 'medido' ou 'mensurado' o processo de aprendizagem/assimilação do aluno que está separado fisicamente do professor? Como garantir a originalidade dos resultados apresentados pelos alunos? Como comprovar/certificar o desenvolvimento de quaisquer habilidades? (PICANÇO, 2003, p. 128).

A resposta a essas perguntas ainda não foram dadas, porque a própria autora reconhece que se tem buscado certo rigor no processo avaliativo, com o intuito de evitar “[...] possíveis fraudes quanto ao reconhecimento da aprendizagem adquirida” (PICANÇO, 2003, p. 131). Em função disso, corre-se o risco de fazer da avaliação um momento de ruptura com o processo educativo, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Essa separação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem na EaD pode, inclusive, comprometer aspectos essenciais da modalidade a distância, como a flexibilidade de espaço e de tempo:

O grau de independência da avaliação, nesse caso, acaba rompendo com vários aspectos que caracterizam a EaD. Rompe-se, principalmente, com a flexibilidade de espaço, uma vez que os exames devem ser prestados presencialmente. Também se rompe com a flexibilidade de tempo, uma vez que os alunos devem sincronizar seu ritmo de estudos aos prazos definidos para apresentação de resultados do processo de aprendizagem/assimilação. Entre outras inflexões, é considerável ainda a ruptura em termos de linguagem, multimidiática no caso dos sistemas de EaD, em contraposição a práticas de

avaliação centradas na expressão escrita, com base em instrumentos e técnicas alheios aos percursos da formação (PICANÇO, 2003, p. 132).

Na perspectiva de Picanço (2003), essa ruptura é estimulada pelas prerrogativas legais que determinam que a avaliação do rendimento do aluno deve ser realizada no processo mediante exames presenciais.

A questão central da discussão concernente à avaliação em cursos a distância deve ser pautada pela possibilidade que se abre, cada vez mais, de se desenvolver atividades avaliativas por meio dos recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. É bastante ilustrativo o excerto do artigo de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, no qual se apontam subsídios para a reflexão sobre avaliação em educação a distância com suporte em ambientes digitais de interação e de aprendizagem:

Ressalta-se o desafio da avaliação tendo em vista que os alunos se localizam em diferentes espaços e têm acesso ao ambiente em tempos distintos. Mais uma vez, o uso das TIC em EaD traz uma contribuição essencial pelo registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito a acompanhar o desenvolvimento do aprendiz e respectivas produções ou analisar a atividade em si mesma. A par disso, mesmo após a conclusão das interações, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação (ALMEIDA, 2003, p. 336).

Nesse raciocínio, Souza (2005) reforça a ideia de que é possível, por meio das ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, acompanhar, de forma sistemática, o desempenho do aluno:

Com a inserção de ambientes informatizados de apoio à aprendizagem, abriu-se a possibilidade de uma avaliação mais processual e qualitativa, inclusive com a criação de ferramentas próprias, diversas formas de acompanhamento, como: diários, *portfólios*, nível e quantidade de interação, incidência e qualidade de mensagens, dia, data e hora do envio de atividades e trabalhos, entre outros. O aumento da possibilidade de acompanhamento deve ser pautado por uma abordagem avaliativa coerente, ao contrário pode-se estar implementando um sistema de avaliação sofisticado, mas extremamente tradicional e mecanicista, mais voltado para o exame e constatação do que para a avaliação no seu sentido amplo (SOUZA, 2005, p. 92).

Segundo Almeida (2003), o *design* de um curso a distância que se desenvolve em um ambiente virtual de aprendizagem poderá direcionar-se para o controle do desempenho do aluno de forma mais eficiente do que em atividades presenciais, tendo em vista que o registro da participação do aluno e suas respectivas produções permitem acompanhá-lo, identificar suas dificuldades, orientá-lo, propor questões que desestabilizem suas certezas inadequadas, encaminhar situações que possam ajudá-lo a se desenvolver, orientar suas produções e desenvolver processos avaliativos participativos. Assim, o aluno tem oportunidade de perceber o que já sabe, o que precisa aprender e como se desenvolve ao longo do curso. Atribuir um conceito que reflita a evolução do aluno no curso é apenas a consequência de sua efetiva participação em determinado curso, disciplina ou módulo.

A contribuição de Almeida (2003) abre espaço para o desenvolvimento de um processo de reflexão em que possamos, talvez em um futuro próximo, romper definitivamente o vínculo criado entre os exames presenciais e a garantia da qualidade dos cursos ofertados a distância, embora a legislação educacional preconize, em praticamente todos os documentos, a preponderância da avaliação presencial.

### **Avaliação Presencial na Educação a Distância**

Nos documentos legais, sobressaem as determinações para que sejam realizadas avaliações presenciais que devem prevalecer, necessariamente, sobre as avaliações a distância ou avaliações online. Isso significa que, em qualquer situação, o maior peso e a maior importância devem ser atribuídos à avaliação presencial.

As primeiras determinações quanto à forma de se avaliar o rendimento do aluno em cursos a distância estão presentes no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Esse Decreto foi revogado em 2005, mas não foram observadas grandes mudanças no tocante às normas e procedimentos a serem adotados para a avaliação da aprendizagem.

No primeiro Artigo do Decreto nº 2.494, a educação a distância é definida como a forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.



O Artigo 7º do referido documento determina que a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, de acordo com os procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Em 2002, foi publicado o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (nomeada pela Portaria MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002), cujo conteúdo reforça, mais uma vez, os procedimentos recomendados pelo Ministério da Educação no que diz respeito à avaliação da aprendizagem:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade (BRASIL, 2002, p. 20).

Ao apontar a avaliação como um dos aspectos fundamentais para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade, o relatório apresenta uma série de recomendações que devem ser observadas pelas instituições responsáveis pela oferta de cursos a distância:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;
- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicas referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto durante o curso (avaliação no processo), como nas avaliações finais;
- estabelecer como será feita a recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação;
- considerar como será realizada a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado bem como a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;

- tornar públicas todas as informações relacionadas às avaliações, desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados.

Ao finalizar o documento, a Comissão Assessora para Educação a Distância, formada por representantes do Ministério da Educação e especialistas externos, apresentou uma proposta de regulamentação para a educação a distância, ressaltando alguns aspectos que deveriam ser criteriosamente observados. Entre os tópicos destacados, foi incluída a avaliação:

Há que ser considerada a existência de uma dupla avaliação: uma avaliação consagrada à análise do aproveitamento dos alunos; e outra dedicada à aferição e contribuição à melhoria da qualidade institucional. Naquilo que concerne à avaliação do aproveitamento dos alunos constata-se a necessidade de coibir fraudes. Nesse sentido, a exigência de momentos presenciais em alguns momentos do processo avaliativo da educação a distância se revela indispensável. No mais, a avaliação deverá ser efetuada ao longo do curso, como desdobramento necessário de seu caráter avaliativo, e não só ao final das atividades (BRASIL, 2002, p. 31).

Em 2004, o Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES) foi nomeado pelo Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004, o qual teria por objetivo trabalhar na preparação do documento *Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional*:

Art. 1º Criar Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES) com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação a Distância (EaD), a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Art. 2º Compete ao Grupo de Trabalho de que trata o artigo anterior realizar estudos, pesquisas, debates, palestras, seminários regionais ou nacionais com a participação das IES, sociedades científicas, empresas e outros setores organizados da sociedade, direta ou indiretamente envolvidos com a Educação a Distância, com vistas à preparação do Documento 'Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional' (BRASIL, 2005, p. 1).

Foram definidos, pelo Grupo de Trabalho, alguns temas que sintetizam os consensos e as recomendações do grupo de trabalho. No que se refere à avaliação em EaD, três pontos foram considerados pelo grupo: a) processo de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento; b) desempenho escolar: modelos, procedimentos, instrumentos e critérios; e c) desempenho docente: modelos, procedimentos, instrumentos e critérios.

Com relação à avaliação do desempenho escolar, após expressar diversas considerações, o grupo fez a seguinte proposta:

[...] que se fomentem formatos inovadores de aprendizagem e avaliação que levem em conta o seu caráter histórico, flexível, interativo inclusive aprofundando as questões pendentes tais como a avaliação presencial, a presença física e as perspectivas da 'presença' virtual, possibilitada pelas inovações tecnológicas, entre outros (BRASIL, 2005, p. 4).

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho é finalizado com a indicação de tópicos que deveriam ser analisados e definidos para a constituição de uma lei que pudesse tratar do credenciamento, aprovação e avaliação de cursos a distância.

Mais uma vez, a questão da avaliação é realçada, e são interessantes as considerações do Grupo de Trabalho que aponta justamente para a necessidade de se definir o grau de importância da avaliação presencial:

1. Caberá debate mais abrangente, dentro da comunidade acadêmica, e estudos aprofundados e teoricamente consistentes sobre o grau de presencialidade física nos cursos a distância por meios digitais ou não.
2. Além disso, como se dará o sistema de provas presenciais e sua composição proporcional na aprovação do aluno? O debate se faz necessário pela falta de clareza do que é a presença real neste domínio. O problema se complica quando se sabe que há a lei maior que define presença e suas múltiplas interpretações e necessidades de adaptações (BRASIL, 2005, p. 10).

Apesar da indicação do documento para que se discutisse com maior profundidade o sistema de provas presenciais e sua composição proporcional na aprovação do aluno, essa questão tem sido apresentada sempre da mesma forma, ou seja, a preponderância da avaliação presencial vem sendo reforçada na legislação aprovada nos últimos anos.

Destacamos, nesse aspecto, o Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que no Artigo 1º reforça que a educação a distância se caracteriza como modalidade educacional na

qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Ainda o Artigo 1º preconiza que educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

No Artigo 4º está explícito que a avaliação do desempenho do estudante, para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados, ocorrerá no processo, mediante cumprimento das atividades programadas e realização de exames presenciais. No mesmo Artigo, existe a determinação para que os exames presenciais sejam elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, conforme procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programas. Ademais, os resultados dos exames presenciais deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância.

No documento que estabelece os parâmetros de qualidade para os cursos ofertados na modalidade de educação a distância, cuja última versão foi publicada em agosto de 2007, consta que a avaliação deve ser presencial. Os Referenciais de Qualidade não têm força de lei, mas circunscrevem-se no ordenamento legal vigente e devem ser vistos como documento norteador para subsidiar atos legais do Poder Público no tocante aos processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

O documento descreve, de forma detalhada, como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem [...] As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância

e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação (BRASIL, 2007, p. 116-117, grifos do autor).

É importante acrescentar que, em todas as versões dos Indicadores de Qualidade, a necessidade da avaliação presencial é reforçada. Na versão publicada em 2001, no livro organizado por Francisco J. S. Lobo Neto (2001), encontramos, sem nenhuma alteração, a mesma redação que é repetidamente transcrita em praticamente todos os documentos legais que tratam da avaliação em cursos ofertados na modalidade a distância.

Mais recentemente, o Ministério da Educação publicou três portarias que compõem os instrumentos de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para educação superior a distância que permitiram operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES instituiu, a partir de 2004, a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. Homologados pelas Portarias nº 1.047, nº 1.050 e nº 1.051, de 07 de novembro de 2007, os instrumentos de avaliação são utilizados pelo INEP para o credenciamento de instituições para oferta de EaD, credenciamento de polos de apoio presencial e autorização de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c).

As Portarias nº 1.047 e nº 1.050 aprovam, em extrato, as diretrizes para a elaboração dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial para a modalidade de educação a distância. Em seu conjunto, elas estipulam as condições para que as Instituições de Ensino Superior e seus polos de apoio presencial possam ser credenciados para a oferta de cursos superiores a distância.

A Portaria nº 1.051, por sua vez, aprova o instrumento de avaliação para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância, e, no que se refere à avaliação da aprendizagem, é o documento de maior importância.

Esse documento estabelece, na escala de um a cinco, pontuação para cada item do projeto pedagógico apresentado pelas IES para obter autorização para oferta de cursos superiores a distância, em atendimento ao preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

No caso da avaliação, a IES obtém nota cinco quando o processo de avaliação do estudante propõe estratégia de avaliação continuada ao longo de todo o desenvolvimento do curso, com critérios de promoção preestabelecidos, em cuja composição do resultado final as avaliações presenciais devem prevalecer sobre as demais formas de avaliação; essa estratégia é considerada 'plenamente' adequada.

Fica clara, portanto, a preocupação constante com a realização de avaliações presenciais, as quais são consideradas na legislação vigente um fator preponderante para a garantia da qualidade dos cursos ofertados na modalidade de educação a distância.

Segenreich (2006) informa que a exigência de momentos presenciais, em alguma parte do processo avaliativo da educação a distância, vem sendo mantida e reforçada na legislação atual, para decepção de muitos que acreditam que a moderna EaD possui meios altamente confiáveis para avaliação dos alunos na regulamentação. Na realidade, essa exigência não se restringe à avaliação final e à defesa de monografia ou de trabalho de final de curso, mas também a estágios e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Reforçamos, ainda, a afirmativa da autora supracitada de que muitos estudos ainda terão que ser realizados para que seja superado o preconceito de que a avaliação a distância não tem valor porque é mais sujeita a fraude. Acompanhando experiências de qualidade em EaD, que utilizam uma eficiente rede de tutores, verificamos que é possível acompanhar a elaboração desses trabalhos a distância. Entretanto, do reconhecimento de experiências bem-sucedidas à definição de políticas públicas para o setor como um todo, a distância é bastante grande.

Comassetto (2006) reafirma, a ideia de que a avaliação do ensino e da aprendizagem certificará a seriedade e a credibilidade dos cursos ministrados, o que garantirá aos alunos aprovados preparação adequada para o crescimento intelectual e profissional. Essa avaliação pode acontecer de várias formas: a distância, presencial e semipresencial. Independentemente da forma da avaliação, esta deve ser contínua, flexível, qualitativa, mais que quantitativa. Deverá dar ênfase ao alcance dos objetivos propostos e à construção do conhecimento pelo aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações aqui apresentadas não devem ser compreendidas como tentativa de romper com as determinações presentes na atual legislação educacional, porém como apontamentos que indicam a necessidade de se aprofundar o debate acerca da avaliação da aprendizagem em cursos a distância e, quem sabe, instigar a realização de pesquisas científicas e de campo que apontem caminhos para o estabelecimento de critérios mais adequados às especificidades dessa modalidade que, em muitos aspectos pedagógicos, difere completamente do ensino presencial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494/1998**. [Brasília, DF], 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014..

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. [Brasília, DF] Mec, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Relatório final da Comissão Assessora para Educação superior a distância (Portaria Ministerial nº 335/2002)**. [Brasília, DF]: 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Documento de recomendações: ações estratégicas em educação a distância em âmbito nacional**. [Brasília, DF, 20--?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. [Brasília, DF], 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. [Brasília, DF, 20--?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.047/2007**. [Brasília, DF], 2007. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.050/2007**. [Brasília, DF], 2007. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.051/2007**. [Brasília, DF], 2007. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 20



CAMASSETTO, Liamara Scortegagna. **Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância**: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos. 2006. 152f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira (Org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília, DF: Plano Editora, 2001.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Para que avaliar na educação a distância? In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 125-134.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Desafios da educação a distância ao sistema de Educação Superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a11n28.pdf> >. Acesso em: 23 abr. 2014.

SOUZA, Alba Regina Battisti. **Movimento didático na educação a distância**: análises e percepções. 2005. 223f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.



# A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA

**Maria Luisa Furlan Costa e Regina Maria Zanatta**

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos que identificam a gestão para cursos superiores na modalidade a distância e os fundamentos que norteiam seu processo.

A efetivação da gestão do Ensino Superior tem sua base legal definida por lei e os princípios que a caracteriza são os da gestão democrática. Esses princípios encontram-se delimitados em Leis, Planos e Decretos, documentos que determinam os eixos norteadores para todo o Sistema Educacional. A Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Decenal para Todos, com os resultados das recomendações apresentadas na reunião organizada pela Unesco, em Jomtien, na Tailândia em 1993, o Plano Nacional de Educação, os documentos dispostos pelo Conselho Nacional de Educação, como as Diretrizes Curriculares e outros trazem em si os suportes legais que determinam o caminho democrático para a gestão educacional brasileira.

### **Gestão Democrática na Educação a Distância**

A gestão democrática, como princípio constitucional (1988) para os estabelecimentos de ensino, explicita a participação da sociedade na educação. É esse o ponto de partida pelo qual a gestão educacional deve se pautar, por meio da legislação maior que é a Constituição Federativa de 1988 (BRASIL, 1988). No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I –, no Artigo 205, está definido que a sociedade deve

colaborar para promover e incentivar a educação brasileira. Eis o que propõe o texto:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será **promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A sociedade deve ser compreendida como toda e qualquer relação social na qual o indivíduo está inserido; portanto, é o contexto do qual este participa. A participação da sociedade no setor educacional, como sugerida nos termos da lei, impõe uma nova perspectiva para o campo da administração e da gestão educacional. Tal base legal até então não havia sido explicitada e valorizada em termos sócio-político-educativos. Isto redimensiona o setor educacional na forma de pensar a sua gestão. O Artigo 206 indica os princípios que devem nortear o ensino nacional, reforçando o artigo anterior e estabelecendo, no inciso VI, o princípio da gestão democrática para o ensino público. Esse princípio, por sua vez, confirma a participação da sociedade na educação, sendo essa declaração, em forma de legislação, a primeira que procurou fazer a integração entre a sociedade e a educação de uma forma política. Diante disto, pode-se postular que a Constituição Federal de 1988 marcou o início de uma nova concepção de gestão: a democrática. Essa concepção traz em si a oposição à gestão autoritária assumida até então pelos dirigentes educacionais.

As discussões que ocorreram em congressos internacionais promovidos pela Unesco, das quais resultaram encaminhamentos político-econômico-educacionais e firmados acordos estabelecidos entre os países presentes, contribuíram para traçar muitas das metas incluídas na Reforma Educacional, culminando na promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB (Lei nº 9.394/96) é o documento que reforçou o princípio do Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil – inciso VI que dispõe sobre a gestão –, ao citar, no Artigo 3º, inciso VIII (LDB), que a gestão do ensino público deve ser realizada de forma democrática. Prosseguindo, essa mesma lei anuncia, no Artigo 14, que os sistemas de ensino propõem as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, ressaltando, no inciso I, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico. Esse aspecto não só enfatizou a ação coletiva que deve emanar dos educadores na produção do projeto pedagógico, mas introduziu

também o princípio da responsabilidade para assegurar a qualidade do ensino. Nesse sentido, a gestão coletiva do projeto pedagógico assumiu o princípio da garantia do padrão de qualidade da educação que se encontra no Artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal. Ainda na LDB, Artigo 14, introduziu o inciso II, que trata da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, aspecto que também reforçou o espírito democrático, o qual tem na prática participativa e participante a demonstração da sua dinâmica (BRASIL, 1996).

Essa mesma Lei, no Artigo 15, procurou assegurar às unidades escolares públicas de Educação Básica, integrantes dos sistemas de ensino público, graus progressivos de “[...] autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]”, acrescentando que devem ser “[...] observadas as normas gerais de direito financeiro público [...]”, o que se constituiu em aspecto positivo para os sistemas de ensino.

As enunciações anteriormente apresentadas reforçam o aspecto da gestão democrática na Educação Básica e, conseqüentemente, reforçam também nos sistemas de educação superior nas diversas modalidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é outro documento que faz referência aos aspectos da gestão democrática, e sua concepção teve como eixo norteador, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995. Essa Emenda instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O PNE considerou, ainda, o Plano Decenal de Educação para Todos (Unesco) e levou em conta a mobilização regional e nacional que discutiu as bases para o PNE, além de outras entidades que contribuíram para a sua viabilidade. Um dos objetivos explicitados no PNE é a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais (BRASIL, 2001).

A legislação apresentada tornou-se a base política educacional enfatizada pela concepção de democracia participativa. A operacionalização dessa política foi se realizando por meio da implementação e acompanhamento de programas, em regime de colaboração, cooperação e corresponsabilidade com as entidades representativas dos sistemas de ensino (CAFISE, 2007).

A palavra gestão inserida no contexto educativo pode ser explicitada como uma via administrativa. No entanto, não é a mesma via da administração clássica ou tradicional:

atualmente, a gestão implica um novo formato educativo para superar a burocracia, para dar e receber apoio dos profissionais envolvidos, para encaminhar ações que possam ser traduzidas pela eficiência e pela eficácia. Por se caracterizar como democrática, focaliza o diálogo, a transparência, a participação e a própria democracia, se distanciando, assim, da administração tradicional.

A gestão democrática se institui a partir do estado democrático de direito, que reconhece o poder popular como “[...] componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio estado” (CURY, 2004, fl. 1). O processo decisório é realizado mediante a participação e a deliberação pública, e essa forma de deliberação proporciona o desenvolvimento do indivíduo, do cidadão e fortalece o espírito democrático.

Podemos afirmar, ainda, que o exercício da gestão democrática envolve novos processos de organização e de gestão em uma dinâmica que se realiza pela participação e pelo respeito à coletividade. Isto implica, sobretudo, a formação dos gestores educacionais para que possam atuar de acordo com os princípios da gestão democrática. Nesse caso, as Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de Licenciatura em Pedagogia, seja no modo presencial, seja na modalidade a distância, têm sua parcela de responsabilidade na formação do pedagogo gestor.

A formação do pedagogo deve abranger o conhecimento das funções de planejamento, de organização, de direção e de controle, que fazem parte das atribuições do gestor. O grau de conhecimento adquirido pelo gestor sobre esses aspectos poderá permitir que as ações executadas no processo educativo sejam eficientes e ao mesmo tempo eficazes. A eficiência é reconhecida quando o instrumental disponibilizado (organização do curso com toda estrutura física e equipamentos necessários para sua efetivação) no processo educativo e os recursos disponíveis adquirem certo equilíbrio. A eficácia é reconhecida quando o processo educativo atinge os objetivos propostos (atendimento ao Projeto Institucional e ao Político Pedagógico do curso) na sua integralidade (RUMBLE, 2003).

Os cursos superiores na modalidade a distância, no que diz respeito à gestão do processo educativo, têm seus princípios delineados, como já apontamos, na Lei Maior, na LDB e no PNE; no entanto, possuem especificidades que se diferenciam de um curso superior presencial. A especificidade do curso em EaD é regida pelo Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o Artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esse Decreto estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e no capítulo I, Artigo 1º, define a educação a distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Continuando, o mesmo artigo declara, no § 1º, que a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, instituindo a obrigatoriedade de momentos presenciais para as avaliações dos estudantes, para os estágios obrigatórios, para a defesa de trabalhos de conclusão de curso e para as atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

Essa legislação demarca que o curso superior na modalidade EaD deve possuir locais para os procedimentos obrigatórios. Em vista dessa diferenciação, a gestão do sistema educacional na modalidade de EaD se processa de forma descentralizada, que se apresenta composta, tanto por atores educacionais que se localizam na Instituição de Ensino Superior que oferta o(s) curso(s) (Coordenadores de Curso, professores responsáveis pelas disciplinas, e tutores a distância), quanto por profissionais da educação que atuam no polo: os coordenadores e os tutores presenciais. Logo, os coordenadores de polo<sup>1</sup> e os tutores presenciais têm sua disponibilidade educativa em locais diferenciados da Instituição.

Cabe salientar que os polos devem estar estruturados conforme as exigências da legislação, para que possam atender a sua finalidade, que é a de ser “[...] o ‘braço operacional’ da Instituição de Ensino Superior na cidade do estudante ou mais próxima dele onde acontece os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais” (BRASIL, 2005).

---

1 O portal do Sistema Universidade Aberta do Brasil define o Polo de Apoio Presencial como sendo “[...] um local situado no Município onde se desenvolve os cursos a distância, com infraestrutura para atender tanto as necessidades das instituições de ensino ofertantes dos cursos, quanto às necessidades dos estudantes” (BRASIL, [20--?]).

O polo é organizado pelo município em convênio com o MEC e com a instituição pública de ensino superior para a realização do curso ou programa de EaD. Ao município compete, especialmente, oferecer a infraestrutura local do polo de apoio presencial, incluindo a oferta de espaço físico adequado, o atendimento aos alunos via tutor presencial e os laboratórios necessários à especificidade do curso e, ainda, os laboratórios de informática com equipamentos disponibilizados ao uso dos alunos e com conexão via Internet. Essa estrutura física deve estar em sintonia com as diretrizes enunciadas na legislação, para que possa dar condições de acolhimento ao trabalho pedagógico das instituições proponentes dos cursos e ou programas.

Tendo em vista o atendimento a essas exigências, os cursos cujas vagas são ofertadas nos municípios nos quais há polos cadastrados para os cursos em EaD, de forma descentralizada, requerem a adoção de um processo de gestão pedagógica e administrativa capaz de assegurar o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas nos polos de apoio presencial. Além disto, é preciso ter presente que os cursos superiores a distância atendem, normalmente, a um grupo de alunos que apresentam peculiaridades que devem ser consideradas no processo de gestão. Esses alunos, muitas vezes, caracterizam-se como aqueles que não conseguiram, pelas mais diversas razões, frequentar Instituições de Ensino Superior presenciais quando tinham a idade em que normalmente se adentra a um curso superior e que, mesmo depois de adultos, também podem não ter tido essa oportunidade.

Nesse âmbito, considerando o atendimento aos alunos, também de modo peculiar, é que a localização dos polos se faz de maneira descentralizada em relação à sede da instituição que promove o curso, em municípios interiorizados, conveniados com a instituição de ensino superior. Essa característica impõe uma diferença fundamental para a gestão educacional a distância comparada à gestão educacional presencial. Enquanto a segunda tem seus docentes e alunos localizados no mesmo espaço e tempo, a primeira tem seus docentes e alunos em local e tempo diversos. Assim também estão posicionados os tutores a distância para atenderem os alunos nas dúvidas acarretadas pela incompreensão do conteúdo em lugares e tempo diferenciados, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou Internet, conforme recurso adotado pelo curso. E os tutores presenciais que fazem atendimento nos polos são os que mantêm certa proximidade com os alunos, auxiliando-os nas suas manifestações necessárias, nos polos escolhidos no ato do processo seletivo e da matrícula. Além do coordenador de polo, do tutor a distância e do tutor presencial,



fazem parte da gestão do curso superior em EaD o coordenador do curso e os docentes responsáveis pelas disciplinas.

Nesse caso, a gestão de um curso a distância se realiza pelas atribuições relacionadas nos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007), que dá enfoque especial aos tutores presenciais e a distância. Aqui, destacamos também as seguintes atribuições que constam na Resolução n. 26, do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), de 05 de junho de 2009 (BRASIL, 2009):

- a) da Coordenação do curso que, além de coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso, deverá participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino; participar do grupo de trabalho para o desenvolvimento da metodologia, da elaboração do material didático que será adotado pelo curso, do sistema de avaliação do aluno; planejar e desenvolver as atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso; orientar e supervisionar o corpo docente na elaboração das avaliações que serão aplicadas aos alunos; participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação; planejar e desenvolver o processo seletivo de alunos; acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; verificar “in loco” o andamento do curso; acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores, dos professores e dos coordenadores de polo;
- b) do coordenador de polo, que tem a incumbência de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos tutores, participar das atividades de capacitação e atualização dos tutores; acompanhar o planejamento e o desenvolvimento do processo seletivo de tutores, em conjunto com o coordenador de curso; acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no processo; acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores; encaminhar à coordenação do curso o relatório semestral contendo o desempenho da tutoria;
- c) do tutor a distância, que deve atuar a partir da instituição, sua função é de mediar o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes, pertencentes aos polos de apoio presencial; esclarecer as dúvidas por meio das ferramentas disponíveis no sistema de gerenciamento de cursos AVA, em fóruns e chat; promover espaços de construção coletiva de conhecimento; selecionar material de apoio e

- sustentação teórica para aprofundamento dos conteúdos; participar, quando necessário, dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem;
- d) do tutor presencial, que deve realizar a mediação entre os conteúdos ministrados pelo professor da disciplina e os alunos do curso, os conteúdos apresentados no livro ou módulo da disciplina adotado pelo curso; acompanhar e orientar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do aluno no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhá-los à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações;
- e) O tutor presencial e o tutor a distância deverão conhecer o conteúdo específico da disciplina que ficará sob a sua responsabilidade, para que possam auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como no uso das tecnologias disponíveis. Deverão participar dos momentos presenciais obrigatórios para os alunos, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados. E, ainda, deverão manter contato permanente tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso (coordenação de curso, coordenação de polos e tutores em geral).

Os tutores presenciais e a distância, para poderem realizar as suas atribuições em um curso de EaD, devem participar das capacitações durante todo o curso. Essas capacitações podem ser realizadas por meio de reuniões pedagógicas, de encontros que buscam o aprofundamento sobre aspectos teóricos e práticos dos conteúdos das disciplinas e mesmo sobre a modalidade de EaD. Isto possibilitará ao tutor maior clareza sobre o papel da tutoria, do processo de avaliação, da metodologia de trabalho, do AVA e de toda sua funcionalidade, e ainda de outros aspectos que auxiliarão no desempenho do trabalho. Destarte, a

participação periódica dos tutores em reuniões pedagógicas com os docentes responsáveis pelas disciplinas é fundamental para planejar o seu trabalho, para discutir os aspectos mais difíceis dos conteúdos e conhecer questões estratégicas para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas que serão realizadas pelos alunos.

O trabalho dos profissionais envolvidos no curso a distância exige o conhecimento do projeto pedagógico do curso, do material didático e das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que serão utilizadas.

Considerando o que foi abordado até aqui, não podemos deixar de assinalar que a gestão de curso a distância se faz de forma diferenciada da presencial, porém seus fundamentos não devem se distanciar da legislação maior. Assim, por se tratar da gestão democrática em cursos superiores a distância, enunciamos que o processo de produção do Projeto Político Pedagógico passa por uma tramitação que envolve inúmeros conselhos da Instituição de Ensino Superior, e que cada um desses conselhos tem a prerrogativa de deliberar sobre o seu conteúdo. As deliberações para aprovação de um curso, quer seja presencial, quer seja a distância, têm sua aprovação por meio dessa tramitação, cuja base é a prática colegiada institucional que sedimenta a gestão democrática.

A escolha da concepção filosófica para um curso a distância deve estar pautada nas orientações da legislação, que requer o modelo de gestão democrática para formação de um cidadão que compreenda a sociedade, que saiba ser partícipe, crítico e assuma uma postura transformadora. O conteúdo produzido por meio de material escrito, livro ou módulo deve ser pensado de forma articulada e integrada a essa concepção, propiciando ao aluno uma compreensão que possa ser aprofundada após cada livro ou módulo, analisada e discutida nos espaços de integração do AVA, entre os pares, nos Fóruns ou nos *chats*. A qualidade do conteúdo deve estar atrelada à clareza e objetividade que facilite a compreensão e não deve, em hipótese alguma, assumir a prolixidade retórica que possa confundir o aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos aqui apresentados demonstram que a regulação e supervisão dos cursos superiores na modalidade a distância são regidos pela mesma legislação do ensino presencial, realçando as especificidades inerentes à EaD, que tem seus fundamentos definidos de forma particularizada, respeitando sempre os princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A estrutura, a organização, o planejamento e a dinâmica do curso devem ter como prioridade a formação do cidadão democrático, cujos fundamentos são o conhecimento da sociedade, a análise crítica e a postura inovadora. Os conteúdos devem oferecer aos alunos referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa e que pressuponha a qualificação para o trabalho. Para que a gestão do curso seja realizada em todos os seus aspectos, é preciso que esteja integrada às políticas, às diretrizes, aos parâmetros e padrões de qualidade e ainda priorizar, para a formação de seus alunos, a qualidade do ensino e da aprendizagem, que passa necessariamente pela preparação, orientação e competência de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Cada profissional tem sua parcela de responsabilidade para que sejam garantidos os referenciais de qualidade do curso.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Acordo governo brasileiro-Unesco para projeto de apoio ao desenvolvimento de políticas de educação básica**: Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) >. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1988.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 26, de 05 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2009a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Lei nº 10.732/2001**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Modelo de polo**. Disponível em: < [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16&Itemid=30](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30) >. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> >. Acesso em: 23 abr. 2014.
- CAFISE. **Políticas de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino**: balanço da gestão 2003-2006. Brasília, DF: 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação-Pró-Conselho**: caderno de referência. Brasília, DF: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2004.
- RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Tradução de Marília Fonseca. Brasília, DF: Unesco, 2003.



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PARA OS POLOS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

**Maria Aparecida Crissi Knupell**

### **INTRODUÇÃO**

Neste estudo, intencionamos realizar uma discussão a respeito da identidade social dos Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil a partir da análise da nomenclatura desses espaços. Realizamos tal estudo em correlação com o conceito de identidade e representatividade, com o respaldo dos princípios da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), enfocando a decadência de um planejamento a longo prazo.

Utilizamos a categoria de identidade sustentada nos postulados defendidos por Deleuze e Guattari (1976) em uma releitura desse princípio, pois estes autores, ao tratar de identidade, o fazem na perspectiva da identidade do indivíduo e realizam uma crítica à filosofia da representação (Platão, Hegel), que não é o caso para este capítulo, no qual enfocamos a identidade de um espaço público e social. Para os autores citados, a identidade traz em seu bojo a filosofia da diferença.

Tendo como base os conceitos dos autores referenciados, ao pensarmos a identidade social de um espaço cultural e múltiplo que são os Polos, o fazemos a partir da lógica da

desterritorialização, que se realiza em conexões ou em diferentes fluxos e movimentos, afastada da ideia de unidade e centralidade.

A análise evidenciada neste texto se coaduna com a perspectiva de movimento, a qual, por sua vez, opera com a diferença em oposição aos modelos estabilizados, e assim, trabalha os pressupostos da criação e recriação, pelo movimento contínuo e pela transformação. Ou seja, a identidade de um Polo caracteriza-se pelas diferenças em relação ao que é e ao devir, sem cristalizar modelos, em uma perspectiva de desterritorialização, para levar a outro patamar, frente às exigências de um mundo moderno e contraditório.

Quando Deleuze e Guattari teorizam sobre o mundo moderno, afirmam que este surge da crise da representação, da perda da identidade e assinalam que a reconfiguração do indivíduo não como sujeito, mas como indivíduo impessoal, traz a perspectiva das diferenças. A modernidade, sem dúvida, é uma época de conflitos e grandes transformações na história da humanidade, envolvendo mudanças econômicas, sociais, religiosas, das instituições e do pensamento. Baudelaire em seus textos poéticos (*Flores do Mal*, 1857) já evidenciava o conceito de modernidade ao poetizar sobre a cidade de Paris, no século XIX, que se vê em um cenário de largas avenidas, boulevards, luzes, movimentos e com o contraste entre riqueza e pobreza, liberdade e opressão. Para Baudelaire, “[...] a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1985, p. 174). Benjamin (1989) recupera algumas temáticas abordadas pelo escritor francês na obra *Ensaio sobre Baudelaire* e caracteriza a modernidade como efêmera, que passa muito depressa, não deixando cristalizar a experiência e nem revigorar a rememoração.

Outros teóricos também estudam as transformações do mundo moderno e do pensamento científico. Neste texto, a partir da ideia de modernidade e em correlação com a questão da identidade, entendida em suas transformações e diferenças, fazemos uso da categoria de decadência do planejamento a longo prazo, embasado nos princípios da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), assim evidenciado:

[...] a natureza outrora cumulativa e de longo prazo do progresso está cedendo lugar a demandas dirigidas a cada episódio em separado [...]. Numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo (BAUMAN, 2001, p. 158).



A partir dos princípios teóricos evidenciados, a problemática deste artigo localiza-se na interpretação das nomenclaturas utilizadas para designar um Polo: primeiramente, Polo de Educação a Distância; posteriormente, Polos de Apoio Presencial e Polos UAB: designações estas evidenciadas em um curto espaço de tempo, de 2005 até o momento atual.

As transformações pelas quais passam rapidamente esses espaços sociais, sem um tempo para rememoração, ensejam o desafio de se caminhar para uma nova conceituação, pela própria dinamicidade do processo nos tempos líquidos e nas rápidas transformações da tecnologia de informação e conhecimento, que preconiza novas propostas e metodologias para a educação a distância.

Partimos da hipótese de que brevemente haverá uma nova designação para os Polos, originária das necessidades específicas desses espaços, do movimento social, das discussões do marco regulatório para a EaD, das novas demandas que se apresentam para o Sistema UAB. Contudo, sabemos que projetar a possibilidade de uma nova nomenclatura para os Polos por si só é problemática. Mas na tessitura deste texto, propomos esse caminho a partir de uma trajetória já evidenciada pela legislação e pelos processos de monitoramento que passam os Polos. Dessa forma, pontuamos a necessidade de interrogar os documentos, pois suas questões movimentam interpretações e significações ao mesmo tempo em que podem se constituir como propulsores de prospecções de acordo com os estudos que focalizam os aspectos de uma determinada realidade.

O Polo, em sua organização e formalização, constitui-se como objeto de estudo ao mostrar particularidades do ordenamento de uma temática, em dada perspectiva educacional. Sendo assim, neste capítulo, ao tentarmos entender a sua organização em um determinado tempo, o fazemos pelo cotejamento com o contexto histórico e com as legislações que regularam ou regulam seu funcionamento.

No sentido apontado e para dar inteligibilidade ao tema de pesquisa, consideramos importante evidenciar aspectos históricos da EaD a partir dos movimentos da década de 1990, ou seja, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) e, posteriormente, no início do século XXI, da obrigatoriedade de Polos para o desenvolvimento da EaD no país.

## A Legislação e seus Meandros

O tema da educação a distância emerge como princípio formal no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que em quatro parágrafos caracteriza os princípios fundamentais e legais da EaD:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado,

Pelo excerto acima, percebemos que a abertura, em termos legais, para a oferta de cursos na modalidade EaD está assumida neste Artigo, e para que os cursos possam ser disponibilizados pelas instituições de Ensino Superior, exige-se credenciamento específico.

No que se refere aos Polos, embora esse espaço educacional não tenha uma legitimação formal no texto da LDB, devemos considerar que eles serão reassumidos pela sua relevância social, pois ao serem destacados no Artigo 80 o controle e a avaliação de programas de educação a distância e a facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implementação, justifica-se a instalação de Polos como estruturas inerentes ao processo de oferta de cursos e programas de graduação e pós-graduação a distância.

Sendo assim, intrinsecamente nos parágrafos destacados do Artigo 80 da LDBEN, há abertura para que se criem espaços de confluência para a efetivação da modalidade de EaD. Desta forma, os Polos nascem paralelamente à instalação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, como órgão integrante do Ministério da Educação. A criação dessa Secretaria denota a intenção do Governo Federal de elevar os índices de acesso de estudantes ao Ensino Superior por meio de programas de formação inicial e continuada ofertados na modalidade a distância.

É efetivamente com a criação da SEED que se inicia um novo período para a EaD, com a participação de um número maior de instituições de Ensino Superior públicas. E, de

alguma forma, se oficializa uma ação do governo federal em educação a distância. Por meio de seus sistemas de regulação, a SEED definiu as competências das Instituições do Ensino Superior – IES – e as necessidades dos Polos para serem realmente propulsores dessa modalidade de ensino em nosso país. A legislação da época apontava a necessidade de credenciamento das instituições para a oferta de cursos, ao mesmo tempo em que determinava a avaliação das condições dos Polos das IES para poderem ofertar cursos.

Em regulamentação específica, a Portaria nº 4.361/2004 institui os processos para credenciamento das instituições de ensino e para a autorização dos cursos superiores, que deveriam ter um projeto específico no qual estivesse claro o papel social das IES para a educação superior, bem como propor ações afirmativas para democratizar o Ensino Superior e buscar a redução das desigualdades sociais e regionais.

Em 2005, o Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 para as questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de educação a distância e definiu de forma conceitual a EaD:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Esse Decreto orienta que o pedido de credenciamento para a EaD deve conter documentos que comprovem a existência de estrutura física e tecnológica e de recursos humanos necessários para a oferta da EaD, respeitando-se os Referências de Qualidade (BRASIL, 2007a) e essa estrutura mínima passa a caracterizar a instalação dos Polos.

Tal documento, ao expor o termo lugares e tempos diversos, abre a perspectiva do trabalho nos Polos, que é complementado com o Artigo 12, em sua letra c: “[...] polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso” (BRASIL, 2005).

Percebemos que os Polos recebem a primeira denominação como Polos de Educação a Distância, constituídos em um processo mais amplo, que estimulava consórcios e parcerias, mas que ainda tinha um caráter facultativo para sua existência, porque não havia uma política de valorização dos Polos como essenciais para a EaD existiam poucos programas

de fomento à educação a distância no Brasil. Portanto, não se prefigurava uma identidade social para esse espaço. Cabe ressaltar que a grande maioria das ações realizadas em termos de EaD no período se sustentava nas experiências de instituições privadas.

Nessa mesma época, já havia uma proposição de se criar um Sistema de Educação a Distância no Brasil. Para tanto, a SEED/MEC passa a desenvolver o projeto-piloto em Administração Pública, ao mesmo tempo em que implementa uma agenda geral para a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil/ UAB.

Nas atividades propostas pela agenda, em 20 de dezembro de 2005 foi lançado um edital público de chamamento de instituições federais de Ensino Superior para submissão de propostas de cursos superiores a serem ofertados na modalidade a distância e também propostas de Polos de Apoio Presencial a serem efetivadas pelos governos municipais ou estaduais.

Segundo Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006, p. 26), “[...] a SEED contabilizou quatrocentos e nove municípios proponentes, totalizando quatrocentos e quatorze projetos de Polos de apoio presencial, em todas as vinte e sete unidades da federação”. Destes, foram selecionados 291 municípios que se converteram em Polos de Apoio Presencial.

No ano seguinte, o Decreto n.º 5800, de 08 de junho de 2006, em seu Artigo 1º institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), levando em consideração os resultados apresentados nos Programas Pró-Licenciatura Fase I e II, a operacionalização do Projeto Piloto, bem como a parceria com a Andifes e empresas estatais:

Art.1º-Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II-oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;

VII -fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de

educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Esse Artigo 1º do Decreto é primordial para entendermos os processos de constituição dos Polos, pois aventa a necessidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores públicos para as diferentes regiões do país, atendendo demandas específicas de formação de professores, de gestores e trabalhadores da educação básica, bem como de cursos estratégicos de acordo com as demandas regionais, e isso só seria possível se houvesse uma organização presencial mínima para receber os alunos, já que as universidades públicas não possuem uma rede tão delineada de *campus* ou extensões universitárias.

No sentido apontado, o Artigo 2º do referido Decreto define formalmente o Polo, dessa feita como Polo de Apoio Presencial, entendido como “[...] a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2006). O parágrafo segundo desse Artigo determina que os Polos de Apoio Presencial devem dispor de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos necessários ao atendimento dos momentos presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

No texto exposto, verificamos uma mudança conceitual e de identidade do Polo, tornando as ações pedagógicas e administrativas necessárias nesse espaço ao mesmo tempo em que evidencia o apoio presencial, ou seja, as metodologias apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior deveriam necessariamente se estender para os Polos; para tanto, há a necessidade de infraestrutura adequada e de pessoal especializado para realizar o apoio pedagógico e administrativo.

Observamos que o Polo, nessa fase, ganha relevância e se institui como um dos mecanismos que poderiam auxiliar na concretização de uma política pública de expansão da educação superior do país no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e da criação de um sistema nacional de educação superior, ofertado na modalidade a distância.

No mesmo ano da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o MEC publica um novo edital para seleção de Polos de Apoio Presencial e de cursos superiores a distância. Segundo dados da SEED, foram analisadas 805 inscrições de propostas de Polo e 123 de Instituições de Ensino Superior (federais, estaduais e municipais). Em 21 de janeiro de

2008, foi publicada, no Diário Oficial da União, uma lista com 271 Polos de Apoio Presencial pré-selecionados, os quais passariam a figurar como tal após a avaliação *in loco* das condições de oferta por especialistas indicados pelo Ministério da Educação.

Mais uma vez, ganha relevância o termo Polo de Apoio Presencial, que precisava construir uma identidade social e ter uma representatividade regional para que efetivamente as ações de EaD no Brasil, a serem executadas por Instituições Públicas de Ensino Superior, pudessem se concretizar. Nesse sentido, a perspectiva de parceria entre os órgãos federados: União, Estados e Municípios passa a ser vital. Desta forma, ao mesmo tempo em que são selecionadas as IES partícipes do Programa, se institucionaliza a parceria com os governos municipais e estaduais para o suporte das ações das IES.

Destacamos, mais uma vez, a importância de conhecermos o contexto social e a legislação em que os Polos foram forjados, pois é necessário termos claro que é somente pelo conhecimento do “contexto social, político, cultural, econômico, etc.” que emergirá de forma mais proveitosa o entendimento da prefiguração social desses espaços plurais, diversos e múltiplos que são os Polos.

Os Polos são espaços que retratam ações educacionais e culturais de um determinado tempo; logo, não são neutros, tanto ideológica quanto culturalmente. Mas por serem construídos em situações e condicionantes diversos, não estão atrelados apenas a políticas públicas e legislações específicas; estes devem ser discutidos por pesquisadores levando-se em consideração que são lugares de ações sociais, de memória de uma região e, por conseguinte, formadores de uma identidade social.

Como pontuamos anteriormente, os Polos, por serem produtos culturais que se materializam em diferentes espaços (escolas, centros educacionais, prédios locados), colaboram para a conformação de uma representação social específica e, ao mesmo tempo, são por ela constituídos.

### **As Atividades Presenciais no Polo**

A institucionalização da nomenclatura de Polo de Apoio Presencial surge em meio ao debate dos Parâmetros de Qualidade para a EaD e da necessidade de se terem mais vagas de Ensino Superior gratuitas. Para tal, emergia o desafio de consolidação de uma política de incentivo a essa modalidade que pudesse auxiliar na construção de diferentes propostas de ofertas de cursos ao mesmo tempo em que essa ação política tivesse comprometimento com a qualidade da educação.

Com a publicação do Decreto nº 6.303/2007, de 12 de dezembro de 2007, alterando o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, permanece a nomenclatura de Polo de Apoio Presencial. Assim, no Artigo 10, há uma nova redação para o processo de credenciamento das Instituições de Ensino Superior, complementada pelo §1º, nos termos que apresentamos:

O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004 (BRASIL, 2007a).

Na ocasião, os Polos foram definidos como essenciais ao desenvolvimento da modalidade de educação a distância. A legislação os definiu como unidade operacional que precisavam ter sua estrutura física e de pessoal avaliada. No entanto, para além dos pressupostos legais, deveria se pensar em um contexto maior para que essa nomenclatura como Polo de Apoio Presencial surgisse e se firmasse no cenário. Assim, apontamos quatro dimensões demarcadas naquele período:

- 1) Polo como um braço operacional dos projetos e programas das IES;
- 2) Polo estruturado em parceria com o poder executivo municipal ou estadual;
- 3) As atividades presenciais e o papel da tutoria presencial no espaço do Polo;
- 4) O processo de avaliação e monitoramento desses espaços.

Como braço operacional dos projetos e programas das IES, o Polo deve ter sua estrutura compatível às atividades acadêmicas próprias do Ensino Superior, bem como atender às exigências da modalidade. O Artigo 12 do Decreto nº 6.303/2007 expõe que o “[...] Polo de Apoio Presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007a).

Nesse contexto, observamos a valorização de uma estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica que situe o aluno em um ambiente próprio para o aprendizado e, assim, o Polo passa a se constituir como um elemento articulador na proposta de educação a distância

## das Instituições de Ensino Superior:

[...] estudos comprovam que o polo de apoio presencial cria as condições para a permanência do aluno no curso, estabelecendo um vínculo mais próximo com a universidade, valorizando a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita. Assim, o polo de apoio presencial, poderá constituir, em curto prazo, um centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos (MOTA, 2009, p. 301).

A citação acima, ao mesmo tempo em que referenda o Polo como extensão das universidades, sinaliza para a criação de uma nova identidade e representatividade ao vislumbrá-lo como um centro maior de integração e desenvolvimento para a região, fomentador de formação profissional e geração de empregos.

Contudo, para o fortalecimento desse espaço em termos de infraestrutura e de ações políticas, fez-se necessária a parceria com os mantenedores, por meio da formalização de um Termo de Compromisso com o poder executivo do Estado ou do Município, de modo a garantir as condições mínimas para a oferta dos cursos e programas. Essa parceria entre os entes federados cria uma presencialidade e uma cogestão, pois os governos municipais e estaduais se sentem partícipes da ação de interiorizar o Ensino Superior.

Da mesma forma que cabe ao mantenedor cuidar da infraestrutura física e tecnológica do Polo, lhe é imputada a responsabilidade de contratação de recursos humanos para apoio de atividades presenciais como: bibliotecário, apoio administrativo, segurança, entre outros.

Para as IES, cabe a responsabilidade de seleção de tutores presenciais para atuar nos Polos, e aqui evidenciamos de forma mais latente o qualificativo do Polo como apoio presencial. Os Referenciais de Qualidade para a EaD enfatizam que as IES devem definir os momentos presenciais necessários e obrigatórios previstos em lei, como “[...] estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais, etc.” (BRASIL, 2007c).

O papel da tutoria ganha destaque nos Referenciais ao estabelecer que esse profissional deve ser:

[...] compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007c).



Para o estudante, o apoio presencial é de suma importância e a participação dos acadêmicos no Polo é salutar para o desenvolvimento das ações em EaD, e pode ser um dos mecanismos de diminuir a evasão, pois é nesse espaço que o acadêmico interage com pessoas que podem auxiliá-lo em seus questionamentos, bem como acompanhá-lo nas práticas laboratoriais e nas atividades presenciais, incluindo as avaliações. Nesse espaço, convergem propostas pedagógicas de diferentes instituições, de diferentes cursos, com metodologias, orientações pedagógicas e administrativas específicas.

Destacamos outro documento, a Portaria nº 02/2007, que regulamentou os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância e enumerou a necessidade de momentos presenciais a serem realizados nas sedes dos Polos de Apoio Presencial. Assim, esse espaço é reforçado como forma de organização da oferta de cursos na modalidade de educação a distância.

O Polo recebe determinações e orientações emanadas dos órgãos oficiais, participa dos processos de avaliações e monitoramento dos órgãos de fomento e dos órgãos gerenciadores, responde às constantes avaliações realizadas pelas diferentes IES. Nesse âmbito, a equipe do Polo precisa articular os diferentes interesses e propostas dos atores e instituições.

Diante do exposto, verificamos que o Polo é um espaço que necessita de instalações físicas, infraestrutura tecnológica e de recursos humanos adequados para contribuir na qualidade do ensino. Contudo, advertimos que em muitos casos esse processo de organização múltiplo tem se constituído em uma tarefa difícil de se realizar, apesar das exigências do governo federal para autorização de funcionamento e das constantes visitas de supervisão realizadas por técnicos, professores e avaliadores cadastrados pelo Ministério da Educação. Um outro ponto a salientar é que somente com a análise dos aspectos de infraestrutura ou pedagógicos de um Polo, muitas vezes, não é possível dar conta da dimensão da representatividade e da identidade que esse espaço converge. Sendo assim, torna-se necessário entendê-lo em uma associação com outras facetas, outros espaços geográficos e com as dimensões sociais, educacionais e culturais de cada microrregião do Brasil.

### **Dos Polos de Apoio Presencial para os Polos UAB**

Em 2009, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio da Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009, passa a ser incorporado pela Capes, cabendo a responsabilidade de avaliação e regulação à Secretaria de Educação a Distância. Essa mudança se pautou na

necessidade de “[...] articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como de disciplinar a formação de professores para a educação básica conforme parâmetros nacionais” (BRASIL, 2009).

A transferência desse Sistema para a Capes traz outra dimensão política, pois a UAB passa a integrar um órgão institucionalizado e reconhecido no país em termos de fomento à pesquisa, articulador dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, responsável por cooperações nacionais e internacionais de inovação e pesquisa. Além disso, aponta o reconhecimento da Capes para com a modalidade a distância e o apoio à formação inicial e continuada de professores. Prerrogativa essa originária do próprio Estatuto da Capes, à época de sua criação, como princípio defendido pelo seu idealizador Anísio Teixeira.

Essas mudanças delineiam um novo planejamento para as ações de EaD no Sistema Universidade Aberta do Brasil e desvelam os projetos de natureza político-social delineados em um tempo e espaço específico. De lá para cá, houve a necessidade de um realinhamento e as perspectivas passam a ser replanejadas, pois planejar as ações de um Sistema como a UAB em um processo de longo prazo é inviável, como afirma Bauman: “[...] planejar um curso de ação e se manter fiel ao plano, esta é uma empreitada cheia de riscos, porque a ideia de planejamento a longo prazo parece ser muito perigosa” (2011, p. 25). Há, sem dúvida, que se preservar a ideia de movimento circular, em que a compreensão das estruturas sociais que a modalidade de educação a distância exige seja entendida em processos transversais, transitórios, mas em movimentos ascendentes.

Nesse replanejar, houve maior inserção de IES públicas no Sistema UAB, mudanças nas formas de organização da DED/Capes, outro modelo de monitoramento e regularização dos Polos e, assim, se delineou uma nova representatividade e identidade para os Polos UAB.

Embora a legislação que regulamenta a modalidade de EaD faça referência ao Polos com o qualitativo de apoio presencial, é muito comum ouvirmos em discursos, lermos em documentos oficiais das IES ou da DED/Capes ou ainda em placas de identificação a referência a Polos UAB.

**Figura 01 - Placa de Polo**

Fonte: <<http://uab22conquista.blogspot.com.br/2013/01/endereco-do-polo-para-cursista-ufba.html>> . Acesso em: 02 abr. 2014.

Exemplos como o exposto acima, em nosso entender, apontam um novo delineamento, o de se evidenciar os espaços dos Polos com as marcas das ações do Sistema UAB. Essa representatividade, de forma alguma, desconsidera a nomenclatura Polo de Apoio Presencial; ao contrário, as ações que se desenvolvem após a inserção do Sistema UAB na Capes, pelos desdobramentos que se efetivaram, demonstram algumas transformações para os Polos e apresentam, nesse cenário, novas dimensões.

Tendo em vista a necessidade de se ter um panorama da situação dos Polos UAB, o monitoramento desses Polos ganha um novo contorno: “[...] Esse processo tem por objetivo, mediante visitas *in loco*, verificar e cadastrar as condições de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos desses polos” (DED/CAPES, 2012). Para tanto, vários encaminhamentos foram realizados, desde a mudança no instrumento de monitoramento, como treinamentos de pessoas para realizarem visitas em Polos, culminando com a decisão de classificação dos Polos de acordo com a pontuação obtida em sua infraestrutura, legislação e documentação, entre outros aspectos.

Essa forma de monitoramento realizado em todo o território nacional, embora apresente uma série de situações que precisam ser melhoradas no que tange ao processo constituído para tal, tornou-se um processo interessante para a realização de pesquisas que mostrem as diferenças, identidades, avanços e desafios do Sistema UAB no que tange aos Polos.

Devemos considerar, ainda, que monitoramentos e avaliações, desde que processuais e bem delineados, podem se tornar uma estratégia de fortalecimento do Polo como um lugar e espaço de realização de educação superior de qualidade.

Os resultados preliminares de análise demonstram a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior que atuam nesses espaços criem mecanismos de acompanhamento sistemático das ações que lá são desenvolvidas; mostram ainda deve haver maior compromisso do mantenedor, e evidenciam a importância de investimentos dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais na revitalização, manutenção e ampliação desses espaços.

De igual forma, resultados desse processo passam a ser delineados em outras ações da própria DED/Capes, como, por exemplo, nos editais de articulação para oferta e reoferta de cursos, nos quais somente os Polos UAB que estejam classificados como AA (aptos) podem participar. Nessa mesma linha, a integração de um novo Polo UAB ao Sistema só se efetiva após a articulação do mantenedor com pelo menos uma IES do Sistema, a qual se compromete com a primeira oferta de cursos para o Polo. Se a admissibilidade da proposta se realizar, o Polo pretendente de inserção ao Sistema UAB passa pelo processo de monitoramento até que tenha sua situação definida e efetivamente integre o Sistema.

Esse mecanismo de monitoramento evidenciou a responsabilidade das IES de validar os Polos em consonância com as exigências dos Projetos Pedagógicos de Curso; ações essas que precisam ser efetivamente realizadas pelos coordenadores dos cursos ofertados no Polo.

Originária também do processo de monitoramento e de outras variáveis é uma nova representatividade para Polo, que passa pela criação de outros mecanismos que podem criar legitimidade a esses espaços, entre os quais destacamos o processo, em discussão, que prevê edital público para seleção de Coordenador de Polo, realizado a cada quatro anos, para um mandato de dois anos, renovável por igual período. Tal postura desvela a possibilidade de uma gestão mais democrática e articulada para o Polo que envolve o Conselho Gestor.

Nesse cenário, ressaltamos ainda mais a relevância de uma proposição de Gestão Articulada em lugar de Administração de Polo ou Coordenação de Polo. A ênfase no termo não se caracteriza simplesmente como um jogo de palavras, mas busca enfatizar uma

mudança conceitual que se reconfigure em nível de ações cotidianas. Nessa nova abordagem, o Coordenador de Polo deixa de centralizar as decisões e assume uma nova postura que destaca o compartilhar com colaboradores e com o Conselho de Polo, as formulações administrativo-pedagógicas. Esse novo modo de agir está associado a um novo conceito de organização, orientação e desenvolvimento dos modelos educativos que envolvem diferentes universidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso estabelecido neste capítulo mostrou as mudanças transcorridas na legislação e nos processos de implementação da EaD no Sistema UAB, bem como os movimentos que se efetivaram nos Polos. Pontuamos que a caminhada continua. Para além da identificação de Polos de Apoio Presencial ou Polo UAB, a identidade de um Polo, a nosso ver, pode avançar para uma concepção de centro de formação cultural, educacional e profissional. E com essa concepção, esperamos que se possa haver a inserção de novas parcerias para a manutenção e ampliação desses espaços, que se reconfigure o papel da tutoria e se construam verdadeiros Centros de Cultura, em que o diálogo e o debate sejam constantes, para que as pessoas que vivenciam as atividades do Polo discutam, deliberem, planejem, solucionem os problemas e avaliem suas ações.

O Polo aproxima-se, assim de uma identidade social construída e reconstruída, sustentada no debate, que a partir das antíteses originárias das diversidades de propostas e opiniões se fundamente uma nova síntese, construída coletivamente.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2011.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. [Brasília, DF], 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 1917/1996**. [Brasília, DF], 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1917.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Portaria Ministerial 4361/2004**. [Brasília, DF], 2004. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. [Brasília, DF], 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800/2006**. [Brasília, DF], 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 6303/2007**. [Brasília, DF], 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- BRASIL. Diretoria de Educação a Distância/CAPES. **Orientação sobre o processo de monitoramento de polos**. [Brasília, DF, 20-?] Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19:avaliacao-de-polos&catid=10:polos&Itemid=33](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19:avaliacao-de-polos&catid=10:polos&Itemid=33)>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- BRASIL. **Portaria nº 2/2007**. [Brasília, DF], 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 318/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 64, 3 abr. 2009.
- BRASIL. **Referenciais de qualidade para a Educação superior a distância**. [Brasília, DF], 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, Webster Spiguel. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à Educação superior pela rede pública de Educação a distância. In: CHAVES FILHO, Hélio. (Org.). **Desafios da Educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 2006. v. 1, p. 13-26.





# SOBRE OS AUTORES

## **ANA LÚCIA TOMAZ CARDOSO**

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (Unicamp).

## **GLÁUCIA DA SILVA BRITO**

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Tecnologia (UTFPR). Doutora em Linguística (UFSC).

## **JOÃO BATISTA PEREIRA**

Professor da Faculdade Maringá. Graduado em História (UEM). Mestre em Educação (UEM).

## **JOSÉ LUIS FERREIRA**

Técnico do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Desenvolvimento de Sistemas para Web (UEM).

## **MARIA APARECIDA CRISSI KNUPPEL**

Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB (Unicentro). Mestre em Educação (Unicamp). Doutora em Educação (UEM).

## **MARIA LUISA FURLAN COSTA**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Diretora do Núcleo de Educação a Distância – NEAD (UEM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE (UEM). Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB (UEM). Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB. Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (Unesp/Araraquara).

## **REGINA MARIA ZANATTA**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (USP).

