

1 INTRODUÇÃO

A disseminação global das informações é uma realidade da sociedade pós-moderna¹, tornando os limites espaciais cada vez mais tênues em todos os contextos. A medida em que avança a informatização e o acesso à informação não acompanha esse processo, tornam-se maiores as desigualdades sócio-econômicas existentes na sociedade contemporânea, denominada por alguns autores – Massuda, Malin, Marengo, Naisbitt- como a do conhecimento. Dois terços da população mundial vivem em condições indignas, os excluídos sociais, e, ficando cada vez mais difícil adentrar neste mundo tecnológico, ganham o *status* de excluídos digitais.

Tais problemas vivenciados na contemporaneidade apontam para a necessidade de um novo paradigma epistemológico², já que o paradigma metafísico é limitado para interpretar a nova realidade complexa e relacional, para propiciar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidas neste início de século. Por conta disso, a educação deve instruir a população para enfrentar novos desafios, alicerçando-se na criticidade, na autonomia, na criatividade, no espírito investigativo e colaborativo, tendo o aprendiz como sujeito do processo. A contemporaneidade passa a ter um novo capital: o conhecimento. Isso faz com que a universalização da educação seja estratégica para a competitividade dos profissionais, das empresas e das nações.

Menos de 20% dos jovens entre 18 e 24 anos tem acesso à educação superior em

¹ A referência à sociedade pós-moderna não representa a adoção de matrizes teóricas que sustentam a superação da era moderna pela pós-modernidade, o que traria implicações epistemológicas significativas ao trabalho. Trata-se, apenas, de uma referência a uma sociedade que assume novas possibilidades, dentre elas a difusão da informação.

² Vide, neste sentido, Boaventura de Souza Santos (1987).

todo o mundo. No Brasil, em 2005, 4 milhões de jovens cursavam o ensino superior, ou seja, 11 % de todos os jovens entre 18 e 24 anos. Na Bahia esse índice cai para 4,5 % dos jovens dessa faixa etária. É evidente a necessidade de expansão do acesso à educação superior em todo o mundo.

A pressão demográfica da demanda não atendida no nível superior em conjunto com a importância da formação do conhecimento neste novo milênio vêm introduzindo uma nova modalidade de educação no terceiro grau: a educação a distância (EAD).

A EAD é o subsetor educacional que cresce com maior velocidade em todo mundo, incentivada pelas possibilidades introduzidas pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Essa modalidade de ensino gera condições para disseminar o aprendizado em regiões de difícil acesso, de grande volume de aprendizes ou de população com baixo poder aquisitivo, onde apenas os meios tradicionais não são capazes de solucionar os problemas críticos da educação. A EAD, cada vez mais, tem sido apresentada em congressos internacionais como a tecnologia da esperança devido ao fato de poder gerar um reforço às políticas públicas das nações interessadas no desenvolvimento sustentável, o que, neste novo milênio, seria impossível de ser conquistado sem o apoio de uma educação global competente e de vanguarda (NISKIER, 2000).

A popularização da Internet junto às Instituições de Ensino Superior (IES), aliada à edição da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996, que oficializa a EAD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, fez com que as universidades e as faculdades brasileiras se dedicassem à pesquisa e oferta de cursos superiores a distância, bem como ao uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de aprendizagem, alcançando nestes primeiros anos do novo século – entre 2000 e 2004 – 114 cursos de terceiro grau ofertados segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância de 2006 (ABRAEAD, 2006), mais de 1,2 milhões de pessoas estudaram a distância em 2005. O número de instituições de ensino credenciadas, neste mesmo ano, chegou a 217; um incremento de 30,7 %.

A universidade do Século XXI tem a prática da EAD como uma grande aliada para disseminar o acesso ao terceiro grau de ensino e incentivar o aprendizado contínuo de toda a população. O tema pesquisado, portanto, gira em torno da abrangência desse novo formato de educação superior na Bahia e o quanto pode servir para catalizar o acesso à

educação superior da população estudantil buscando equidade da região. Foi assim intitulado: “Educação a distância: catalizadora do acesso à educação superior na Bahia”.

Cabe agora demonstrar sua delimitação, sua problematização, hipóteses de pesquisa e tratar dos demais aspectos de ordem metodológica.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Com as políticas neoliberais instituídas pelo Brasil, o Estado deixa de intervir diretamente na economia, deixando de participar dos ativos de produção para exercer uma atividade regulatória, incluindo, por imposição de órgãos econômicos mundiais (UNESCO e Banco Mundial), alguns setores básicos para a garantia da cidadania. No que diz respeito à educação, tais órgãos exigem que os países em desenvolvimento adotem como principal meta da política educacional a universalização do ensino fundamental através de sua oferta obrigatória e gratuita, atribuindo a responsabilidade da oferta do ensino superior à iniciativa privada.

Apesar dos números do Inep demonstrarem que, desde 2003, a quantidade de vagas ofertadas no ensino superior ultrapassa os egressos do ensino médio, ainda é grande o número de brasileiros que aspira a uma formação superior e, por diferentes razões – principalmente, econômicas e geográficas – não encontram condições de ingressar nos cursos atualmente oferecidos, visto que as instituições de ensino superior (IES) públicas contribuem apenas com 19,75% das vagas ofertadas e encontram-se instaladas nos grandes centros. Na Bahia, apesar da interiorização das universidades estaduais, existe uma grande faixa da população que não tem acesso ao ensino superior. O número de vagas ofertadas no ensino superior público é de 25 % do total de vagas ofertadas no ensino superior presencial de todo o estado. Apenas 4,5% dos jovens entre 18 e 24 anos possuem acesso ao terceiro grau no estado da Bahia.

Um aspecto que vem chamando a atenção nas últimas décadas é a ênfase que se tem dado à EAD como a grande esperança para dirimir os problemas geográficos, temporais e econômicos que assolam o Brasil, principalmente quando acompanhada das tecnologias desenvolvidas ao longo do Século XX. A Bahia já contempla algumas soluções

implementadas de EAD no nível superior através de universidades e faculdades locais, consórcios e parcerias.

O problema que permeia este tema está em desvendar a seguinte questão: os cursos de educação a distância ofertados pelas IES da Bahia conseguem catalizar o acesso ao ensino superior no Estado?

Desdobrando o problema da pesquisa, baseando-se na hipótese que a EAD cataliza o acesso ao ensino superior possibilitando a substituição de uma universidade de poucos, para muitos; onde seja generalizado o acesso; flexibilizado o horário do aprendizado; barateado o custo, têm-se as seguintes sub-hipóteses:

a) H1 - as ferramentas utilizadas na mediação de cursos de ensino superior a distância estão presentes nos locais onde não é possível a implementação do ensino presencial no estado da Bahia;

b) H2 - a educação a distância potencializa o acesso ao ensino superior por sua flexibilidade, que permite o estudo em horários programados pelos próprios alunos;

c) H3 - a utilização de tecnologia permite baratear os custos da educação superior a distância, podendo alcançar uma camada da sociedade até então excluída da universidade.

1.2 OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo principal verificar se os cursos de ensino superior a distância, ofertados pelas IES do Estado da Bahia, conseguem catalizar o acesso à educação superior.

O objetivo geral encontrava-se desdobrados nos seguintes objetivos específicos:

a) levantar as características e métodos da educação a distância disponíveis no estado da Bahia, em especial, aquelas voltadas para o incremento do acesso ao ensino superior;

b) verificar se as tecnologias utilizadas na educação a distância conseguem atingir os locais onde não são ofertados os ensinamentos presenciais;

c) comparar os preços da educação a distância e do ensino presencial no nível superior disponíveis no estado da Bahia; e

d) levantar se os níveis de flexibilidade adotados na educação a distância do ensino superior atendem as restrições de horários impostas por algumas atividades profissionais.

2 O CENÁRIO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2.1 O NOVO PARADIGMA EM EBULIÇÃO

Kuhn, filósofo e historiador da ciência, defendeu a idéia que qualquer campo de estudo, para ser considerada ciência, teria que possuir um conjunto de pressupostos básicos, um mapa de crenças, valores e técnicas sobre a natureza do universo partilhada pelos membros de sua comunidade científica (RAY, 1996). É um modelo que esclarece certos aspectos da realidade e possibilita a construção de teorias. Morin (1996) propõe uma definição mais ampla quando coloca que o paradigma é um conjunto de conceitos-mestres soberanos com fortes relações podendo gerar uma disjunção, conjunção ou inclusão.

A interpretação de Morin ajuda a entender melhor a evolução do conhecimento científico através da extensão, modificações e transformações advindas de rupturas na passagem entre as teorias.

A Revolução Copernicana, até então, tinha sido considerada o exemplo mais drástico de mudança de paradigma; as mudanças impostas na sua nova visão do mundo extrapolaram o domínio da ciência afetando a sociedade e todos os indivíduos que participavam dela (RAY, 1996). Toffler, Morin, Ray e outros estudiosos, acreditam que o momento de transição que a sociedade atual vive pode ser considerado a de maior importância pois implementa desafios em diferentes dimensões que vêm afetar a sociedade no plano da saúde, educação, meio ambiente, economia, relações sociais, trabalho, tecnologia e política (MORAES, 1997).

Na idade moderna, o paradigma cartesiano-newtoniano era a base para todas as ciências. Foi consubstanciado na teoria heliocêntrica de Copérnico, nas leis de Kepler, Galileu, Newton e na filosofia de Bacon e Descartes; este modelo global de racionalidade científica negava todo conhecimento que não fosse produzido através de seus princípios epistemológicos e pela sua metodologia (SANTOS, 1987). Segundo Morin (entre 1977 e 1997 apud MORAES, 1997), o racionalismo ditou uma visão de mundo onde existe perfeita concordância entre a realidade do universo e o racional, não havendo espaço para o irracional.

O paradigma da ciência moderna separa o sujeito e objeto de estudo e sugere a divisão do conhecimento na busca da especialização. A sociedade moderna, mecanicista, se sustentou neste paradigma científico que possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico presente na sociedade contemporânea. Por outro lado, a raça humana sofreu perdas significativas com relação à sensibilidade, estética, sentimentos e valores dando atenção e relevância para o mensurável e quantificável.

O contexto complexo que vive a sociedade contemporânea exige um novo modelo, um novo paradigma. Estamos diante de uma crise do paradigma que se baseia na estrutura cognitiva sujeito-objeto e, ainda que tenha passado por algumas modificações, é válido até o presente, indo de encontro às exigências dos novos tempos (MORAES, 1997). Conforme Santos (1987, p. 24), “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições”. Moraes (1997, p. 55) relata que:

Inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma.

Condições teóricas e sociais fizeram ruir os pilares do paradigma científico dominante. Santos (1987) enumera as seguintes:

a) Einstein, com a publicação de dois artigos, colocou em prova o paradigma da ciência moderna. A teoria da relatividade ruiu com os conceitos tradicionais de espaço e tempo absolutos da física clássica de Newton, estabelecendo que medidas de distância e tempo dependem do movimento do observador, sendo, portanto, relativas. A teoria quântica estabeleceu as partículas subatômicas como feixes dinâmicos de energia revelando a natureza dinâmica da matéria;

b) Heisenberg e Bohr inviabilizaram a hipótese do determinismo mecanicista quando demonstraram a impossibilidade de se observar um objeto sem interferir nele; sujeito e objeto assumem uma forma de *continuum*;

c) Ilya Prigogine contribuiu com o avanço do conhecimento da química e biologia. Sua teoria de estruturas dissipativas e o princípio da ordem através de flutuações, que deu a ela o prêmio Nobel de Química de 1977, derruba o determinismo, a ordem, a eternidade e mecanicismo imputados pela física clássica, recuperando, inclusive, princípios aristotélicos – potencialidade e virtualidade.

Esse movimento proporcionou uma profunda reflexão epistemológica do conhecimento científico incluindo, desta vez, facetas sociológicas. Os cientistas passam a se interessar pela filosofia procurando problematizar a sua prática científica e passam a abranger questões sociológicas.

Santos (1987, p. 30) argumenta que “a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica”.

O autor enfatiza que o paradigma que emerge neste novo contexto não será apenas científico, terá que ser também social, um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, orientando-se tanto da crítica ao positivismo, quanto de questões sociais emergentes; chocando-se com as clássicas dicotomias: ciências naturais/sociais, teoria/prática, objeto/sujeito, conhecimento/realidade, global/local (SANTOS, 1987, p. 36).

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 1987, p. 53).

A ciência passa a exigir uma visão total do mundo, sem dominação e controle da natureza. O Universo passou a ser visto como um todo, indivisível e ininterrupto tornando impróprio um pensamento reducionista, fragmentado e simplificado que imperavam os conceitos da visão cartesiana e mecânica do mundo no paradigma vigente.

O novo paradigma é um movimento rumo ao espírito, a qualidades íntimas como intuição, vontade, alegria, força e compaixão. A espiritualidade como poder da sabedoria e da

autoridade interior e a conexão como integração da humanidade (MORAES, 1997).

A sociedade contemporânea está calçada neste novo paradigma em que a ciência e a técnica não podem ignorar os problemas da humanidade relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais³. Sofremos, por herança do paradigma anterior, problemas críticos de ordem social e global, cujas saídas e soluções geradoras de possíveis transformações têm a educação como eixo fundamental de um forte processo de renovação da humanidade (MORAES, 1997).

O desafio é fazer acontecer essa transição entre o conservador e o novo paradigma emergente. Drucker (1999) coloca que, ao invés de uma nova ordem, temos uma nova desordem mundial e não sabemos por quanto tempo, mas o espaço é o palco da sociedade do conhecimento.

2.2 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O ambiente global que a sociedade contemporânea está inserida hoje recebe diversas denominações, tendo como principais as seguintes: a) sociedade do conhecimento; b) era pós-capitalista; c) era virtual; d) era do conhecimento; e e) era caracterizada pela irracionalidade respectivamente intituladas por Masuda, Drucker, Rheingold, Savage e Handy (ANGELONI et al, 2004).

Toffler (1980) segmentou o processo de desenvolvimento econômico-social-político da humanidade em grandes ondas: agrícola, industrial e da informação. Linch e Kordis (1988) acrescentaram mais ondas, a do conhecimento, do espírito e da sabedoria.

A onda da informação estabelecida por Toffler (1980) está sendo substituída pela quarta onda, a do conhecimento. O estudo do comportamento econômico encampados na virada do século atribuiu a um novo fator – o conhecimento – a responsabilidade pela sustentação das vantagens competitivas. Para competir em um mundo imprevisível, em um

³ Criticando a técnica, Habermas (2002) retoma a crítica da Escola de Frankfurt para demonstrar a relação existente entre a tecnologia e a ideologia. A técnica como instrumento associa-se, exclusivamente, a uma racionalidade instrumental, onde apenas se busca meios adequados, necessários e proporcionais para a consecução de um determinado fim. Isso encobre a dimensão ideológica presente na eleição dos fins e na análise crítica dos meios, levando a um movimento exclusivamente funcionalista.

ambiente econômico-social marcado por mudanças intensas e aceleradas, a sociedade necessita estar apta para aprender em permanência. O poder está centrado em quem detém a informação e o conhecimento (ANGELONI et al, 2004).

São diversos os fatores críticos de mudança e competitividade neste novo século, tais como: o rápido desenvolvimento tecnológico, a queda das fronteiras comerciais com o e-commerce, a automatização industrial e o nível de informação dos consumidores. Na era industrial convivia-se com a força muscular, valores tangíveis, produção em massa, sistemas fechados e o capital era a produção. A era do conhecimento tem em seus pilares a força do cérebro, valores intangíveis, produção customizada, sistemas abertos e o capital é o conhecimento⁴.

A economia passa a ser regida por idéias criativas, como mostra o caso da Nike, ícone do setor de calçados esportivos mundial, que concentra suas atividades na estratégia, marketing e desenvolvimento dos produtos e terceiriza toda a produção, aproveitando-se dos baixos custos de produção presentes nos países em desenvolvimento. Nessa nova economia, sustentada pelo conhecimento, as capacidades de inovação, de adaptação à mudança, de diferenciação, de valor, integram um conhecimento útil e crítico (CARNEIRO, 1999).

A sociedade da informação tem a sua origem na revolução tecnológica instalada na segunda metade do Século XX que culminou na convergência da tecnologia da informação e comunicação: a telemática. Tal convergência possibilitou representar e processar qualquer tipo de informação de uma única forma, a digital, introduzindo o conceito de multimídia, a exemplo da integração entre o computador TV, rádio e telefone.

O pano de fundo desta revolução está numa imensa malha de meios de comunicação que interliga computadores nos diversos continentes através de cabos telefônicos, linhas de fibra ótica, transmissões via satélite e canais de microondas. Essa infraestrutura atrelada ao homem, a queda de preço dos computadores e a rápida disseminação da internet formam uma verdadeira “superestrada” de informações e serviços, freqüentemente chamada de “infovia” ou “supervia” (TAKAHASHI, 2000).

“Uma edição do *New York Times* contém mais informação do que um cidadão médio do século XVI poderia obter em toda a sua vida” (GUNS apud ANGELONI et al 2004,

⁴ Vide a tese de De Masi (2000) que preconiza a transformação da sociedade do trabalho por uma sociedade do ócio, onde as atividades criativas passam a preponderar frente às atividades mecânicas, já que, para essas, o avanço tecnológico proporciona uma substituição qualitativa do homem pela máquina.

p. 48, grifo do autor). O grande problema atual não é a falta de informação, mas sim o excesso delas e, muitas vezes, a falta de instrumentos para filtrá-las. Além disso, não basta ter a informação, temos que ter condições para interpretá-las, tratá-las e com isso construir o conhecimento. Sociedade da informação não implica, necessariamente, em sociedade do conhecimento.

A internet foi, sem dúvida, o fenômeno que disseminou, num curto período de tempo, e se firmou como fator estratégico para o desenvolvimento das nações. A internet brasileira teve grande impulso, iniciando-se na comunidade científica e, logo após, atingindo a iniciativa privada, estabelecendo serviços de natureza comercial desde 1995 (TAKAHASHI, 2000).

A internet gratuita foi de grande importância para a disseminação da rede mundial de computadores no Brasil. O número de usuários no Brasil, apesar de já ultrapassar 25 milhões e representar um crescimento vertiginoso de 2.152% desde 1997, de acordo com o E-commerce: tudo sobre comércio eletrônico (2006), ainda é insignificante diante da população, pois representa apenas 13,9%. O Comitê de Gestores da Internet no Brasil (CGI, 2006) publicou uma pesquisa realizada entre agosto e setembro/2005 em 8.540 domicílios nas regiões metropolitanas de todo o Brasil, com a finalidade de captar o percentual de acesso dos domicílios à internet. O resultado foi de 1.830 domicílios com acesso à rede, representando 21,43% do total. O Sudeste é a região com mais representatividade, seguida pelo Sul e Nordeste. No Sudeste, a região metropolitana de São Paulo é a primeira, seguida pelo Rio de Janeiro. No Nordeste, Salvador está em primeiro lugar, com Recife e Fortaleza no segundo e terceiro lugares, respectivamente.

Com relação aos usuários, a concentração dá-se em 86,25 % com a faixa de renda acima de R\$ 1.000,00. Na faixa etária, 77,41% estão entre 16 e 44 anos, tendo 34,01% concentrados entre 15 e 24 anos. A classe social A e B perfazem um total de 145,55% dos usuários destes domicílios, a classe C fica com 22,12%. É inexpressiva a classe C e D, que possuem acesso à internet em apenas 6,84% dos domicílios pesquisados.

Tabela 1 – Quantidade de pessoas conectadas a WEB no Brasil – série histórica 1997-2005

Data da pesquisa	População total IBGE (em milhões)	Internautas (em milhões)	% da população brasileira	Número de meses (base=jan./1996)	Crescimento acumulativo (base=jul./1997)	Fontes de pesquisa internautas
jan./2005	185,6	25,90	13,9%	106	2152%	InternetWorldStats
jan./2004	178,4	20,05	11,5%	95	1686%	Nielsen NetRatings
jan./2003	176,0	14,32	8,1%	83	1143%	Nielsen NetRatings
ago./2002	175,0	13,98	7,9%	78	1115%	Nielsen NetRatings
set./2001	172,3	12,04	7,0%	67	947%	Nielsen NetRatings
nov./2000	169,7	9,84	5,8%	59	756%	Nielsen NetRatings
dez./1999	16,4	6,79	7,1%	48	490%	Computer Ind. Almanac.
dez./1998	163,2	2,35	1,4%	36	104%	IDC
dez./1997	160,1	1,30	0,8%	24	13%	Brazilian ISC
jul./1997	160,1	1,15	0,7%	18	-	Brazilian ISC

Fonte: E-commerce: tudo sobre comércio eletrônico (2006).

Pesquisa publicada pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) demonstra o baixo percentual de municípios com provedores e uma grande concentração no Sudeste e Sul do País, perfazendo um total de 77% dos municípios contemplados em 2004.

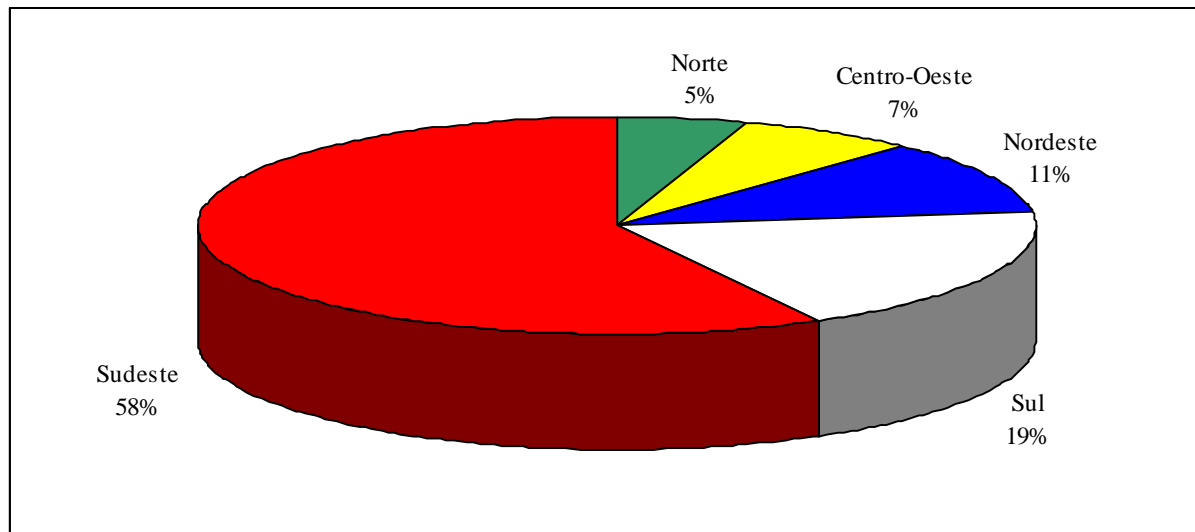


Figura 1 – Gráfico da distribuição dos provedores por região geográfica no Brasil

Fonte: E-commerce: tudo sobre comércio eletrônico (2006).

Com base nos relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o conhecimento gerou 55% da riqueza mundial em 1999. Foi o primeiro ano em que o conhecimento trouxe mais riqueza que os bens de produção. O conhecimento

passa a ser o novo “motor da economia”, sendo o grande responsável no processo de riqueza dos países, regiões e organizações (CAVALCANTI, 2004).

Cabe agora a cada país escolher que papel quer representar na sociedade do conhecimento, já que esta traz oportunidades e riscos, principalmente para os países em desenvolvimento. Para tal, é necessário que sejam capazes de se adaptar às mudanças, implementando o novo jogo desenvolvimentista baseado no conhecimento.

Desde o início da década de 90, os países em desenvolvimento têm trabalhado na elaboração de políticas públicas voltadas para a sua inserção nessa nova sociedade. A Coreia tem sido um grande *player*, adotando como pilar de maior importância em sua estratégia desenvolvimentista a educação e o investimento em ciência e tecnologia. Acabou com o analfabetismo entre os jovens com menos de 24 anos em 1980; em 1999 tinha 100 % da população em idade escolar matriculados no ensino médio e fundamental. O percentual de coreanos em idade de cursar a universidade saltou de 15% em 1980 para 70% em 1999 e hoje alcança 85%. Com isso, alcançou um índice de desenvolvimento humano (IDH) em 1999 que a colocou no grupo de países desenvolvidos socialmente.

O Brasil montou o seu programa em 1999, através do Ministério da Ciência e Tecnologia, originário de um processo de grande discussão em um grupo multifuncional de 150 profissionais de vários setores, distribuídos em diversos grupos de trabalho. Todo esse processo resultou no Livro verde da sociedade da informação no Brasil (PRETTO, 2001). Esse programa tinha como objetivo integrar e coordenar ações de utilização das tecnologias de informação e comunicação, buscando contribuir para a inclusão social da população e para que a economia do País pudesse competir no mercado global. Para adotá-lo, seria necessária a forte atuação dos setores do governo, iniciativa privada e sociedade civil.

Takahashi (2000) enumera várias linhas de ação desse programa. A primeira atuava no mercado através do aumento da competitividade das empresas nacionais e da expansão das pequenas e médias empresas. Para tal, teria foco na implantação de comércio eletrônico e oferta de novas formas de trabalho, por meio do uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação. Foram identificadas tecnologias estratégicas para o desenvolvimento industrial e econômico e promoção de projetos de pesquisa e desenvolvimento (P&D) aplicados a essas tecnologias nas universidades e no setor produtivo. A segunda se voltava para a sociedade, promovendo a universalização de serviços para a cidadania, viabilizando o acesso à internet e promoção de modelos de acesso coletivo ou

compartilhado à rede, bem como a geração de conteúdos e aplicações que enfatizassem a identidade cultural brasileira e as matérias de relevância local e regional. Também contemplava o fomento a esquemas de digitalização para a preservação artística, cultural, histórica e de informações de ciência e tecnologia, bem como projetos de P&D para geração de tecnologias com aplicação em projetos de relevância cultural. A terceira linha de ação contemplava a administração pública e viabilizaria sua informatização e o uso de padrões nos seus sistemas aplicativos, colocando ao alcance de todas as ações governamentais. A educação também seria contemplada através de sua forma continuada e a distância, baseados na internet e em redes, mediante fomento a escolas, capacitação dos professores, auto-aprendizado e certificação em tecnologias de informação e comunicação em larga escala. Estava previsto a implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da educação formal.

Para atender todas essas linhas seria necessário implementar infra-estrutura básica nacional de informações, integrando as diversas estruturas especializadas de redes – governo, setor privado e P&D com adoção de políticas e mecanismos de segurança e privacidade. O fomento à implantação de redes, ao processamento de alto desempenho e à experimentação de novos protocolos e serviços genéricos estavam inseridos no programa. Cada linha de ação do programa precisaria de planos específicos e de orçamento para realizá-las, dependendo assim de aprovação pelos trâmites legais do governo. Infelizmente não se conseguiu ainda implementá-las na sua totalidade e, por conseguinte, não alcançamos resultados tão efetivos como os da Coreia.

A educação necessita estar em contínua e rápida transformação na sociedade contemporânea. Uma educação não só universalizada, mas que forma o cidadão e garanta um desenvolvimento harmônico entre os povos. Uma educação que prepare a população para encarar os novos paradigmas que se instalam na era do conhecimento. Uma educação que busque a democracia do saber. Uma educação que vise a inclusão social (BRANCO, 2003).

No palco da sociedade do conhecimento os atores, sejam nações, empresas ou profissionais, terão que priorizar a educação e a pesquisa para garantirem a inovação, um dos principais meios de se conquistar a vantagem competitiva segundo Porter (1998).

2.3 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A sociedade do conhecimento é responsável por transformações estruturais em diversos sistemas e impõe novos padrões de competência a serem desenvolvidos pelos profissionais e instituições, utilizando-se de sistemas de ensino/aprendizagem transformados (PETERS, 2003).

As metas e técnicas educacionais são concebidas dentro de um contexto social (MANNHEIM apud EBOLI, 2004). Frederic Litto (INSTITUTO MONITOR, 2006) coloca que algumas forças de mudanças, advindas de um novo contexto social, estão convergindo e influenciando sobre a educação. Dentre elas cita o crescimento da competitividade, ênfase no conhecimento, importância e presença cada vez maior das tecnologias da informação e comunicação, declínio do financiamento público e demanda social da população não atendida pela educação. Em comunhão com o novo paradigma que se institucionaliza na sociedade contemporânea, surge um novo paradigma educacional, “uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global para a própria mente humana” (MORAES, 1997, p.69).

Para Eboli (2004) o ser humano moderno, que deve ser formado para atender as necessidades do contexto político-social-econômico da nova sociedade, poderia ser definido como um cidadão que:

- a) é informado, participante, dinâmico e corajoso;
- b) possui sentido de eficácia pessoal;
- c) é altamente independente e autônomo;
- d) tem a mente relativamente aberta e flexibilidade cognitiva;
- e) anseia pelo crescimento interior e se preocupa com aprendizagem;
- f) alimenta seus desejos e sonhos e elabora projetos para alcançá-los; e
- g) dispõe-se a transformar seu mundo físico, moral e social.

Este cidadão deverá ser formado por uma nova proposta pedagógica. Moraes (1997, p. 211) defende:

[...] um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, que [deixe] de ver o conhecimento de uma perspectiva fragmentada, estática e o [reconheça] como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto

dinâmico do vir-a-ser. Ambientes capazes não apenas de acompanhar e incorporar a evolução que ocorre no mundo da ciência, da técnica e da tecnologia, mas também de colaborar para restabelecer o equilíbrio necessário entre formação tecnológica do indivíduo – para que ele possa sobreviver num mundo cada vez mais tecnológico e digital -, a sua formação humana e sua dimensão espiritual.

O foco da aprendizagem é o “indivíduo coletivo” e uma das metas educacionais é levar o cidadão a construir o conhecimento. Será necessário a adoção de instrumentos e condições que proporcione ao aluno um aprendizado voltado para o aprender e o pensar, formulação de hipóteses, construção de caminhos e tomada de decisões. Entra em questão práticas construtivistas onde se adota o método de Piaget, a abordagem construcionista de Papert e a pedagogia social de Paulo Freire como propostas educacionais capazes de atender as exigências da sociedade do conhecimento (MORAES, 1997).

A educação deve proporcionar a renovação constante do conhecimento no tempo e no espaço. O conhecimento tornou-se volátil. O conhecimento adquirido em uma formação universitária é suplantado em dois anos (MEINSTER, 1999). Para suprir essa demanda, torna-se necessário a adoção de tecnologias que imprimam velocidade, flexibilidade, ganho de escala, capilaridade, interatividade e aprendizagem coletiva.

Dentre os instrumentos que possibilitam a implementação deste novo paradigma educacional, encontra-se o computador e a internet; o uso destes vem modificando a maneira de pensar e ver o mundo. Lévy (1998) afirma que a informatização está gerando um novo tipo de gestão social do conhecimento através da interatividade e, com a simulação, incentiva reflexões específicas que atuam sobre a forma de pensar.

Para Lévy (1998, p. 27):

[...] todos possuem conhecimentos sobre algumas áreas, ao mesmo tempo que são ignorantes em outras. Essa sociabilidade do saber instaurado no quarto espaço antropológico permite a construção de novas identidades, que são as identidades do saber. Quem é o outro? É alguém que sabe. E sabe coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como essas zonas de in experiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados.

O uso das TIC tem grandes possibilidades de reduzir as distâncias, ampliar o espaço de aprendizagem e adotar uma nova proposta pedagógica norteadas pelo novo paradigma emergente onde se incentiva a auto-aprendizagem, a produção de conhecimento, o desenvolvimento do senso crítico, a pesquisa e o aprendizado coletivo, reafirmando as

condições de ética e de solidariedade (OLIVEIRA, 2003).

Um grande problema encontrado atualmente é que evolução tecnológica acontece muito mais rápido que a adequação teórica, científica e institucional da área da educação (PETTERS, 2003). Na realidade brasileira, em primeiro plano temos todas as questões burocráticas que envolvem a legislação educacional, além das resistências advindas dos gestores e mediadores da educação.

O perfil do cidadão de Eboli incorpora o trabalhador do novo milênio. Drucker (1994) expõe que as mudanças ocorridas na forma de produção estão criando um novo perfil de trabalhador: o trabalhador do conhecimento. Para o autor, esse novo perfil compreende um trabalhador que é especialista em uma área de conhecimento e que produz o resultado que dele se espera através do trabalho intelectual, baseado em conhecimento e aprendizado. Segundo Drucker (1994) estes trabalhadores diferenciam-se dos demais pelas seguintes características:

a) educação formal: é requerida educação formal deste trabalhador, como um fator da complexidade das tarefas que irá desempenhar;

b) aplicação de conhecimento teórico e analítico: além do conhecimento teórico, demanda-se deste trabalhador a capacidade de análise e decisão;

c) aprendizado contínuo: o trabalhador do conhecimento precisa acompanhar a velocidade das mudanças e da produção de conhecimento da sociedade atual, estando em processo de contínuo aprendizado;

d) especialista: o trabalhador do conhecimento é perito no domínio em que atua; e

e) capacidade de trabalhar em equipe, sendo necessária à transferência e aproveitamento do conhecimento do grupo.

Lévy (1993) admite que na economia do novo século as sociedades bem-sucedidas serão as que priorizarem o conhecimento e seus detentores, tendo para isto, a virtualização das competências através de dispositivos que aumentem a inteligência coletiva. Para o autor, “o trabalhador contemporâneo tende a vender não mais a sua força de trabalho, mas a sua competência, ou melhor, uma capacidade continuada, alimentada e melhorada de aprender e inovar, que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variáveis”. A crescente automação industrial e o desenvolvimento de softwares com inteligências múltiplas estão substituindo a força bruta e, muitas vezes, a própria atividade intelectual. O trabalhador atual deve estar atualizado para sempre inovar a frente do seu concorrente.

Eboli (1999) sinaliza que a educação tem hoje uma oportunidade histórica, pois, além da legitimidade moral e política, passa a ter legitimidade macroeconômica devido à sua grande influência no desenvolvimento econômico e na competitividade das nações. Atrelado ao pragmatismo do mundo contemporâneo, a autora acredita que serão as empresas que darão o tom do sistema educacional nos próximos tempos.

Para subsidiar tais pensamentos, Prahalad e Hamel (1998) argumentam que melhoria contínua e inovação radical têm de andar de braços dados, sendo esta última o verdadeiro motor da criação de novas riquezas. Os autores afirmam que a vantagem competitiva não é garantida pelas melhorias contínuas e incrementos, apesar destas serem necessárias, mas sim pela visão das mudanças descontínuas que ocorrem no mundo, buscando sempre aplicá-las em benefício dos clientes, muitas vezes, tendo a coragem de reinventarem o modelo de negócio a fim de evitar a sua obsolescência. Em função desta abordagem, defendem a importância das organizações dominarem e desenvolverem suas competências essenciais.

O conhecimento é um ativo intangível que tem ganhado importância e que tem sido objeto de grandes investimentos para que as organizações tenham condições adequadas para a realização de sua estratégia competitiva. Mintzberg (2000) torna evidente a necessidade da socialização e exteriorização do conhecimento dentro da organização quando cita a estratégia, a princípio, como uma erva daninha que nasce em qualquer lugar, lança raízes em qualquer terreno, institucionalizando-se quando alcançam a coletividade. O autor discute que a estratégia constitui-se na aprendizagem, no exercício da política e na visão da organização, devendo ser considerada sob várias dimensões.

Em qualquer das abordagens sobre estratégia defendida pelos autores aqui citados, é condição *sine qua non* para as empresas que quiserem continuar atuando no “palco econômico da história mundial”, desenvolver coletivamente as capacidades de aprendizagem, pois essa tem demonstrado ser uma estratégia adequada para todo o tipo de organizações. Nas palavras de Senge (1990), “aprender em organizações significa testar continuamente nossa experiência e transformar essa experiência em conhecimento - acessível a toda organização e pertinente ao seu propósito central”. A organização é produto do pensar e da interação de seus membros. Quanto mais uniforme e provida de sinergia, a equipe torna-se mais produtiva e, com isso, a empresa mais competitiva.

Meinster (1999) afirma que a entrada das organizações no setor de educação teve

como principal força de sustentação a sociedade do conhecimento e tem caráter estratégico com a finalidade de assegurar sua própria sobrevivência, inovando práticas e definindo modelos de sistemas educacionais guiados pelo mercado.

A necessidade de (re)pensar a educação, passando pelas formas de produzir, adquirir, transmitir e estocar o conhecimento leva, cada vez mais, ao emprego de tecnologias e imprime na EAD o papel relevante como a educação do futuro, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em via de desenvolvimento.

Moraes (1997, p. 68) preconiza que:

[...] é um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros, revelando um aprendizado sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços do conhecimento. Uma escola sem paredes, uma 'escola expandida', que cria novos espaços de convivência e aprendizagem.

Lévy (1998) levanta a hipótese de que o mundo contemporâneo abre a perspectiva de um novo espaço de conhecimento para o ser humano: o espaço do saber. Esse espaço, denominado pelo autor como ciberespaço, compreende o que ele chama de espaço antropológico: a terra, o território, as mercadorias e o saber; presentes em todas as partes, de forma diferenciada e com infra-estrutura própria.

O ciberespaço tem como diferenciais a velocidade de evolução dos saberes, a grande quantidade de pessoas que aprendem e produzem conhecimento e o surgimento de novas ferramentas. No espaço do saber existe livremente a troca de informações entre os indivíduos, sem haver bloqueio da capacidade de aprendizagem em função de programas ou pré-requisitos. Um espaço totalmente democrático do saber.

Tais ferramentas levantadas por Lévy (1999) ocorrem pelo emprego da tecnologia baseada nas TIC. A velocidade com que a tecnologia da informação se estabelece na configuração do espaço do saber, como aponta Lévy (1999), possibilita o rompimento das fronteiras do conhecimento, o que certamente causará uma mudança na concepção da escola e da educação.

Com isso, pode-se inferir que tal contribuição tecnológica adquire um papel importante no que diz respeito às possibilidades de inclusão das pessoas no ciberespaço, mas, para que isso ocorra, é necessário infra-estrutura e conhecimento por parte da população que irá utilizá-la. A sociedade, o governo e a iniciativa privada têm que se adequar às mudanças, a fim de permitir o acesso à educação relevante a todos os seus membros, pois, caso contrário,

estarão fora da sociedade do conhecimento. No novo paradigma, a universalização dos serviços de informação e comunicação é, portanto, imprescindível para a inserção dos indivíduos como cidadãos. Isso põe, ainda, a necessidade de se colocar em cena a questão da inclusão digital.

2.4 INCLUSÃO DIGITAL

Nem toda localidade do planeta é contemplada com infra-estrutura das TIC, apesar do seu ritmo crescente de disseminação. A sua utilização plena está centrada entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta realidade poderá gerar um novo tipo de exclusão, incrementando as desigualdades e exclusões já existentes, tanto entre os países, como, no interior de cada um, entre setores e regiões de maior e menor renda. É a nova face da exclusão social.

Uma das conseqüências da disseminação de um novo paradigma econômico e produtivo baseado na informação é o desemprego tecnológico, tanto pela substituição de postos de trabalho como pela falta de conhecimento das tecnologias digitais. Ela ocorre quando não existe acesso aos instrumentos da TIC, hoje, em especial, o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. Essa ausência é fruto da já instaurada exclusão sócio-econômica-cultural.

Em um país com quase um terço de seus membros abaixo da linha da pobreza, com elevados índices de analfabetismo e com apenas 11% dos jovens entre 18 a 24 anos freqüentando o nível superior, é imprescindível a adoção imediata de ações conjuntas entre governo, iniciativa privada e sociedade civil para viabilizar a inclusão digital da sociedade (IBGE).

Vive-se, até então, uma realidade onde 87% das residências de classe média e média alta têm acesso à internet, contra apenas 12% dos domicílios das demais faixas de renda, conforme pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet (2006). O uso da videoconferência permanece restrito a setores de ponta em empresas de grande porte e a unidades de apoio educacional vinculadas a instituições de ensino.

As alternativas de inclusão digital levada a campo pelas políticas públicas, em

especial os Programas Nacionais de Informática na Educação – ProInfo e e-ProInfo - do Ministério da Educação, e a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), do Ministério de Ciência e Tecnologia, têm como foco de expansão as maiores escolas públicas de ensino médio, as IES e centros de pesquisa, respectivamente (MEC, 2006).

O ProInfo, desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino, tem como principal objetivo aparelhar a rede pública de educação com laboratórios de computação e promover o uso das tecnologias da informação como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Dados coletados pelo MEC/MCT (MEC, 2006) indicam que o projeto já alcança 5,8 milhões de alunos e 218 mil professores em 4.910 escolas públicas de 1.853 municípios. Nos últimos dois anos foram investidos R\$ 10 milhões na aquisição de cinco mil computadores instalados em 500 novos laboratórios. O e-ProInfo é o ambiente colaborativo de aprendizagem, desenvolvido pelo MEC, para formação continuada a distância. O ambiente mantém um cadastro de 40.000 usuários lotados em escolas, universidades federais e órgãos públicos que somam 116 instituições.

A RNP seria a responsável por interligar a rede de ensino em um *backbone*⁵. Hoje o seu *backbone* interliga cerca de 240 instituições e atende a mais de um milhão de usuários em todos os estados do Brasil. Buscando elevar a capacidade de transmissão dos atuais 2,5 para 60 gigabytes e possibilitar a implementação de ferramentas de videoconferência e comunicação por voz via internet (VOIP), o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação assinaram a renovação do programa interministerial MEC/MCT de Manutenção e Desenvolvimento da RNP2, que já alcança dez capitais, devendo ser estendida a todas elas em dois anos. Apesar dos números aqui elencados, tais projetos não conseguiram alcançar a totalidade da rede pública, além de não terem sido implementados de forma articulada.

A perspectiva de mudança desse cenário, com a possibilidade da inclusão digital, de fato, passar a abarcar as parcelas da população até então excluídas, e o acesso às conquistas da tecnologia contemporânea, foi colocada em cena pelo Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), criado pela Lei n. ° 9.998, de 17 de agosto de 2000, e regulamentado pelo Decreto n. ° 3.624, de 5 de outubro de 2000 que instituía o recolhimento de 1% sobre todo o faturamento das empresas de telefonia. Esta iniciativa pretendeu ampliar os serviços de telecomunicações no Brasil, principalmente nas regiões mais distantes, além de

⁵ O *backbone* é a espinha dorsal. Estrutura de nível mais alto em uma rede composta por várias sub-redes. É composto por linhas de conexão de alta velocidade, que se conectam às linhas de menor velocidade.

implantar redes de comunicação em escolas, órgãos públicos, bibliotecas e instituições de saúde. O valor acumulado em arrecadação, e não utilizado até 2005, ultrapassava 4 bilhões de reais, conforme relatório da Anatel. O uso das verbas do FUST esbarrou em ações na Justiça impetradas pelas operadoras de telecomunicações, em movimentos populares e em denúncias veiculadas na imprensa. Além disto, a arrecadação do fundo foi motivada para atender a universalização de telefonia fixa e o Tribunal de Contas da União determina que todos os recursos sejam destinados apenas para este fim.

A Câmara promoveu no dia 7 de novembro de 2006 o seminário "Internet para Todos - Uma Estratégia Focada nos Municípios" com o objetivo de apresentar um projeto de lei para ampliar a aplicação do FUST, inclusive para internet banda larga, buscando garantir o acesso à internet e a telefonia a partir dos municípios. "Queremos tornar a internet um serviço público, como é a iluminação de ruas e praças. Passa a ser obrigação do Estado oferecer ao cidadão amplo e livre acesso à internet, mesmo que, para isso, sejam cobradas taxas", defende a Deputada Luiza Erundina.

Finalmente, Hélio Rocha declarou que o governo federal liberou R\$ 7 milhões de reais do FUST para projetos de inclusão digital destinado a portadores de deficiências. O Ministro também informou que ao longo de 2007 todos os 5.650 municípios terão pelo menos um ponto de internet banda larga.

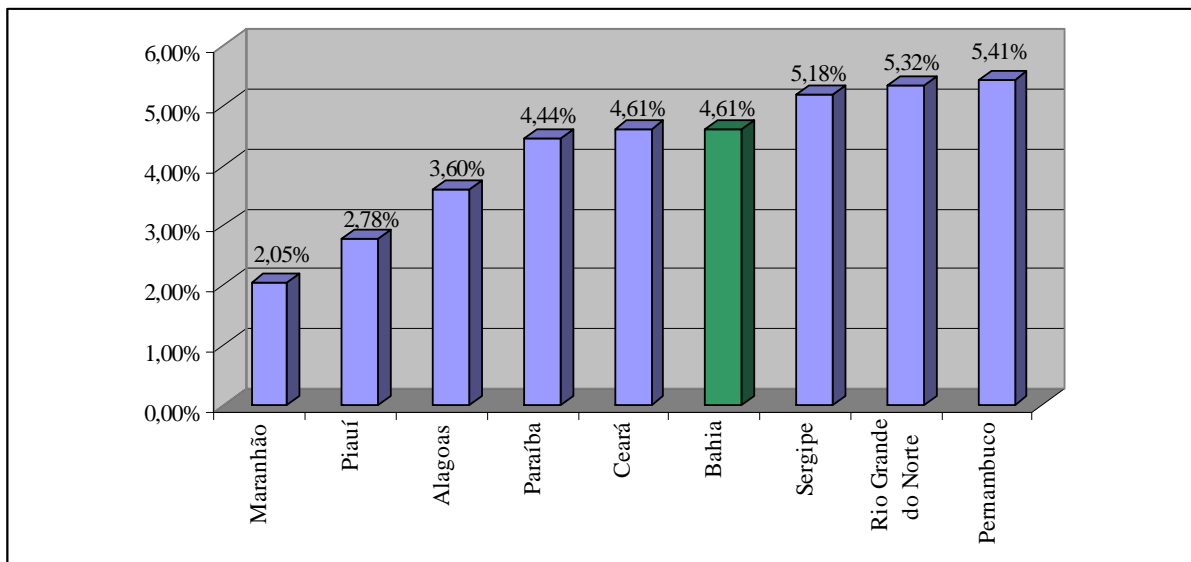


Figura 2 – Gráfico da inclusão digital no Nordeste: proporção de moradores com acesso ao computador sobre o total de moradores

Fonte: www.secti.ba.gov.br

As TICs não têm contribuído, no Brasil, para a universalização da informação tão necessária para a inclusão do País na sociedade do conhecimento. A Bahia se posiciona em quarto lugar no mapa de inclusão digital do Nordeste com um índice de 4,61% dos moradores com acesso à rede, empatando com o Ceará. Pernambuco é o Estado do Nordeste com melhor índice e, mesmo assim, não chega a 6% da população.

A Secretaria de Ciência e Tecnologia da Bahia (SECTI) está dando prioridade a essa questão com o programa de identidade digital que patrocina a disseminação de infocentros, centros públicos de acesso à informática, em todo o Estado. Neles é possível utilizar os computadores para fazer trabalhos, conhecer diversos softwares, navegar e pesquisar na internet, possibilitando o cidadão, especialmente o de baixa renda, o livre acesso as TIC. São 362 infocentros espalhados em 274 municípios baianos. O programa conta com cerca de 300 mil pessoas cadastradas, tendo 84,03 % de estudantes. Em Salvador existem 35 infocentros que atendem 81.098 usuários.

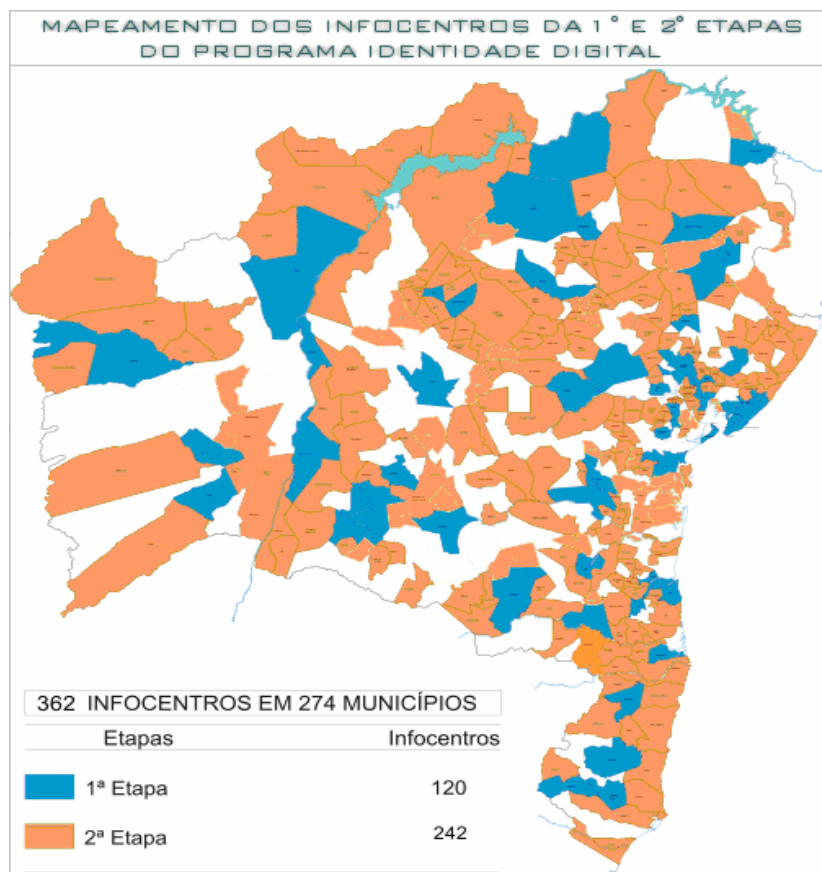


Figura 3 – Mapa do Programa Identidade Digital na Bahia

Fonte: www.secti.ba.gov.br

A estratégia do Programa Identidade Digital foi implementar infocentros em parceria com instituições públicas ou do terceiro setor que tenham reconhecimento em trabalhos voltados ao bem social de determinada comunidade. Os Infocentros podem ser conveniados ou beneficiados e suas instalações serão em:

- a) escolas da rede pública municipal e estadual;
- b) universidades estaduais;
- c) bibliotecas públicas; e
- d) espaços cedidos por Prefeituras, ONGs e Órgãos Públicos Estaduais.

Diante do gráfico a seguir, percebe-se claramente que os índices no Estado encontram-se muito baixos. A Capital não chega a ter 15% de sua população com acesso as TIC.

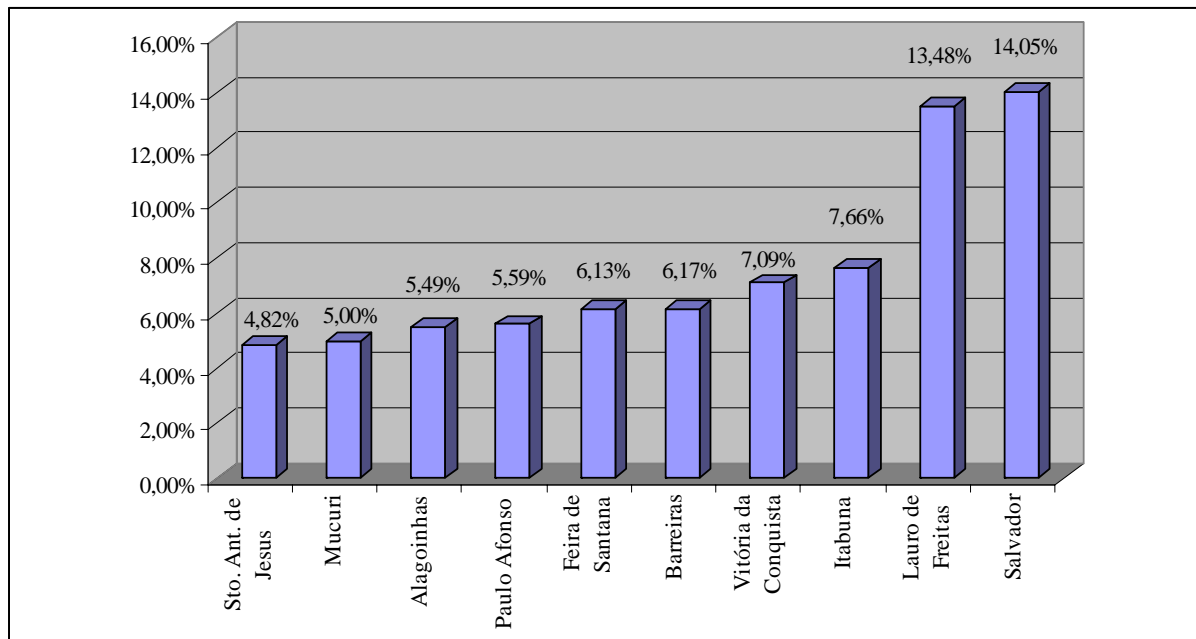


Figura 4 – Gráfico da inclusão digital no Estado da Bahia: as 10 cidades baianas mais incluídas

Fonte: www.secti.ba.gov.br

Espera-se que tais políticas públicas, com a parceria da iniciativa privada e sociedade, possam contribuir para a melhora nos índices de inclusão digital no Estado e possibilitar a chegada do ensino superior através da educação on-line.

O projeto da SECTI tem parceria com o Governo do Estado da Bahia, Telemar, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em

Informática e Eletro-eletrônico de Ilhéus. A SECTI pode colaborar em:

- a) realizar reformas e adaptações das estruturas físicas;
- b) disponibilizar os equipamentos de informática e mobiliário necessário à implantação do INFOCENTRO;
- c) prover a instalação da rede lógica e dos sistemas e softwares livres a serem utilizados nos microcomputadores;
- d) capacitar os monitores/instrutores através de treinamentos;
- e) disponibilizar programa informatizado de gestão de INFOCENTRO;
- f) dar suporte técnico e operacional aos equipamentos e rede lógica, e;
- g) disponibilizar a programação visual da unidade.

Outra iniciativa de modernização empreendida pelo Governo do Estado da Bahia é a Rede Educação – um conjunto de soluções tecnológicas que visa incentivar o desenvolvimento de programas que possibilitem novas maneiras de aprender e explorar a realidade, desenvolvendo habilidades e competências na população. A infra-estrutura disponibilizada pela Rede Educação é composta de:

- a) 40 salas de videoconferência instaladas nas DIRECs, num total de 31 municípios;
- b) 16 núcleos de Tecnologia Educacional interligados em rede em sedes de Diretoria Regional de Educação (DIREC);
- c) 6 estúdios de produção de imagem e som instalados nas universidades parceiras e no Instituto Anísio Teixeira (IAT);
- d) laboratórios de informática em escolas de ensino médio;
- e) criação de um núcleo de material didático; e
- f) criação de ambiente virtual de aprendizagem.

Em Salvador estão localizados sete auditórios e dois estúdios, nas seguintes instituições:

- a) Instituto Anísio Teixeira (IAT);
- b) Instituto de Radiodifusão da Bahia (IRDEB);
- c) Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM);
- d) Universidade Estadual da Bahia (UNEB);
- e) Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- f) Universidade de Salvador (UNIFACS), e;

g) Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

A sociedade do conhecimento impõe grandes desafios para um processo de desenvolvimento inclusivo. As ferramentas tecnológicas podem ser bons instrumentos para o saber, principalmente se governo e sociedade trabalharem juntos evitando o pesadelo do sucateamento dos seres humanos através da exclusão digital (EBOLI, 2003).

Rede de Videoconferência

Estrutura: 40 auditórios e 6 estúdios em 31 municípios

Cobertura: todo o Estado da Bahia - 564,7 mil km²

Capacidade: 1.300 participantes simultaneamente

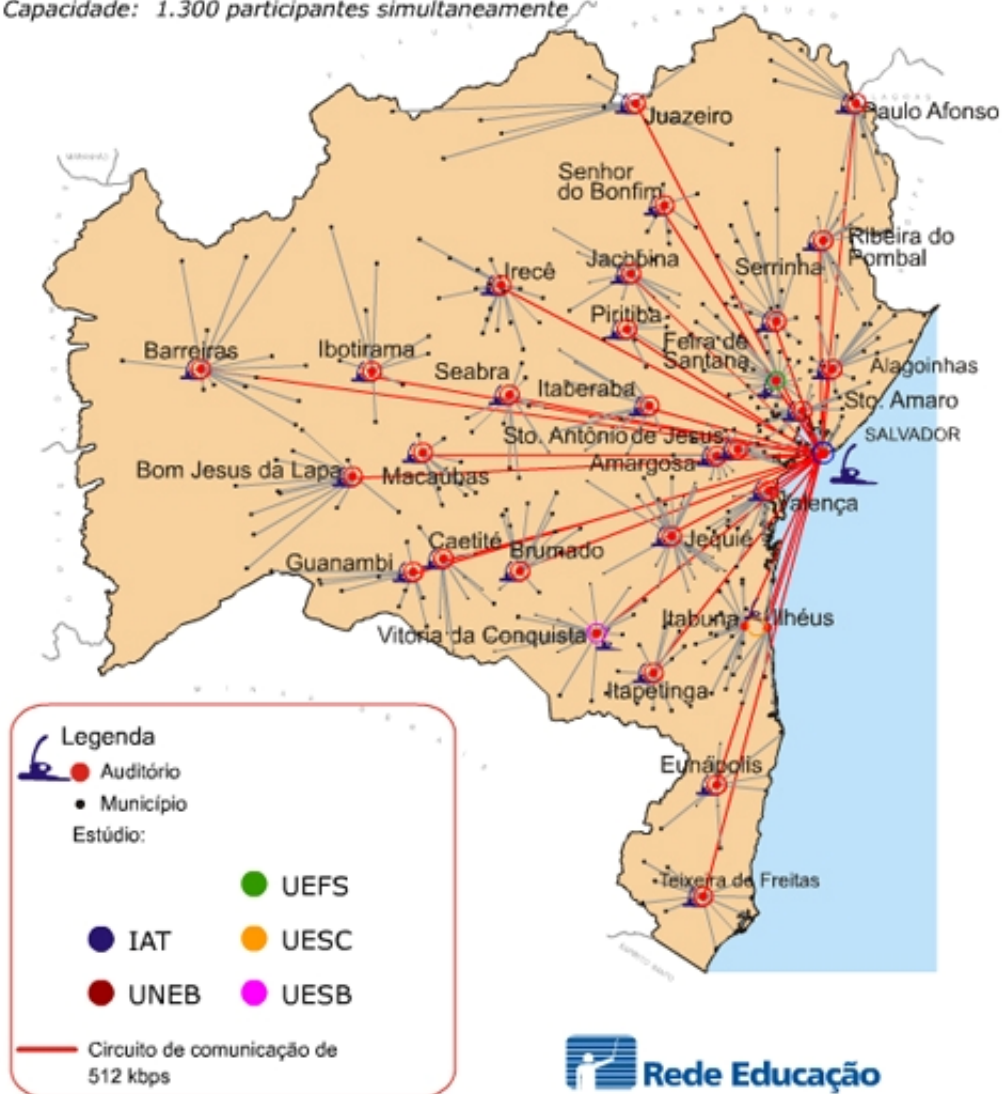


Figura 5 – Mapa da Rede Educação Bahia

Fonte: IAT (2006).

A infra-estrutura proporcionada pela rede de educação e infocentros é um elemento fundamental para a ampliação da EAD. Relaciona-se, inclusive, com a política pública educacional que o MEC vem adotando nos últimos anos através da Secretaria Especial de Ensino a Distância, de incentivo a esta modalidade com uso das NTIC.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 CONCEITOS E HISTÓRICO

Apesar da grande dimensão que a EAD vem ganhando na última década, ela não é um fenômeno novo. Uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos vem acompanhada de estudos significativos.

Várias são as definições de EAD que permeiam a sua evolução. Keegan (1991) monta um resumo dos conceitos de EAD elaborados por diversos estudiosos, apontando o princípio base em cada um deles. Em 1967, numa época onde a única mídia pedagógica era a impressa e a interatividade com os instrutores inexistia, Dohmem encara a EAD como auto-estudo. Em 1973, Otto Peters intitula como ensino industrializado, atentando para a utilização da EAD na formação técnica e de grandes massas. Holberg e, posteriormente, Perry e Rumble associam a educação a distância às várias formas de estudo e mão-dupla, em 1977 e 1987 respectivamente, influenciados pelas alternativas de mídias já existentes, a exemplo rádio e TV.

No final do século passado, Keegan (1991) identifica esta modalidade de educação com a separação física já que várias das citadas anteriormente não correspondem, pelo menos como principais características, com a implementação das NTIC e enumera os elementos fundamentais nesses conceitos abordados sobre ensino a distância:

- a) separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial;
- b) influência da organização educacional através do planejamento, sistematização, plano, projeto e organização dirigida;

- c) utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- d) previsão de uma comunicação-diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- e) possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e
- f) participação de uma forma industrializada de educação.

Vê-se a formatação das características da EAD com a implementação das NTIC através da larga utilização de meios técnicos de comunicação (internet, *chat*, fórum) que propiciam a comunicação de dupla via e maior aproximação do professor ao aluno, ruindo com o auto-estudo. Aqui já se começa a aventar a questão da semi-presencialidade, presente nos modelos atuais.

Devido a esse novo formato, encontra-se uma definição contemporânea que adota a educação a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, não necessariamente massivo, mas que deixa de ter a relação face a face aluno-professor como preferencial e opta por ações sistemáticas de diversos recursos didáticos com o apoio de tutoria, propiciando uma aprendizagem independente e flexível para os alunos (ARETIO, 2001).

O histórico desta modalidade de educação remonta desde a iniciativa da Universidade de Chicago que, apesar de ter criado o primeiro programa universitário de EAD em 1882, foi em 1883 que os cursos por correspondência tiveram o reconhecimento acadêmico quando o Estado de Nova Iorque liberou o Instituto Chautauqua a cancelar diplomas através do ensino a distância. Daí surgiram iniciativas na Austrália, Universidade de Queensland, África do Sul e Universidade of South África (UNISA). Em 1940 a China implementa projetos educacionais agregando o rádio e, a partir de 1960, a televisão.

A partir dos anos sessenta, a educação a distância começou a se distinguir como uma modalidade não convencional de educação capaz de atender, com grande perspectiva de eficiência, aos anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensificada pela ciência. A necessidade de EAD, em muitos países, está ligada às condições históricas, geográficas, climáticas e ao paradigma econômico vigente.

Há países na Europa em que a EAD é bem-sucedida há mais de 30 anos. A

Inglaterra criou a *Open University* em 1967. O modelo desta universidade influenciou a criação de outras 17 instituições em vários países do mundo (Niskier, 2000), que oferece cursos de graduação e pós-graduação inteiramente a distância, com qualidade reconhecida mundialmente. Atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não formais, atendendo a milhões de estudantes.

No Brasil, até o final do século XX, a grande maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) não tinha envolvimento com educação a distância. A primeira geração de EAD surge no país em 1904, com o ensino por correspondência voltada para iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolaridade anterior. Entre o período de 1922 a 1925, Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, quando implementou um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação. O modelo firmou-se na metade do século com a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), que passaram a oferecer cursos livres por correspondência (NISKIER, 2000).

Criadas as TVs Educativas pelo poder público, surge em 1970 o Projeto Minerva, uma experiência em radiodifusão onde o conteúdo veiculado em programação oficial era educativa e cultural. Fundações e organizações não governamentais, por volta dos anos 1980, ofertaram cursos supletivos a distância, utilizando-se da teleeducação, com aulas via satélite complementada por materiais impressos, instituindo a chegada da segunda geração de EAD ao país (NISKIER, 2000).

Estas iniciativas estavam suportadas pela legislação da época. A LDB 5692/71, em seu artigo 25, § 2º, já referia que os cursos supletivos poderiam ser ministrados em classes ou utilizando-se de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que pudessem permitir o alcance do maior número de alunos (NISKIER, 2000).

A partir de 1985 começa a utilização do computador *stand alone* ou em rede local nas universidades. Institui-se a utilização de mídias de armazenamento – vídeo-aulas, disquetes, CD-ROM – como meios complementares para divulgação de conteúdo. Em 1989 é criada a Rede Nacional de Pesquisa tornando disponível o uso de e-mail. Esses últimos anos se caracterizaram como uma época de transição para terceira geração de EAD que instala-se tardiamente em 1990, com a disponibilização, por parte das IES brasileiras, de cursos que passam a utilizar as TIC. A capacitação a distância passa a utilizar maciçamente o uso da

teleconferência via satélite (VIANNEY, 2003).

A história da EAD no ensino superior começa em 1994, porém ainda por mídia impressa, apesar já da presença da internet. Isso é devido a popularização da internet nas instituições de ensino só ter acontecido em 1995, com a Rede Nacional de Pesquisa. O primeiro mestrado ofertado na modalidade da EAD ocorreu em 1996 através de parceria entre empresa privada e universidade pública (NISKIER, 2000).

Com a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na segunda metade da década de 90, tem-se o marco da quarta geração de EAD. Aqui começa a oferta de especialização via internet em universidades públicas e particulares. Na virada do milênio, as universidades públicas e privadas adotam a estratégia de formação de consórcios para a cooperação em tecnologia e metodologia no uso das NTIC na EAD, a educação on-line. Nessa mesma época é conquistado o credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação a distância (VIANNEY, 2003).

A LDB 9.394/96, atualmente em vigor, criou os instrumentos legais para a legitimação do Ensino a Distância, regulamentando o artigo 80, que trata especificamente deste ensino, pelo Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. O conceito de EAD, neste Decreto, é entendido, conforme artigo 1º, como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a edição de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Na Bahia já se verifica diversas iniciativas em EAD, utilizando-se de TIC e de outros instrumentos pedagógicos. As instituições credenciadas pelo MEC no Estado da Bahia são a Unifacs, a Ucsal, a Faculdade Baiana de Ciências (FABAC), Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (ABRAEAD, 2006).

A Unifacs possui já implementado o Curso Normal Superior, com 2.500 vagas, e o Curso de Licenciatura em Letras. O primeiro curso é fruto de uma parceria entre o seu Núcleo de Pesquisa e Projetos de Educação a Distância (NUPPEAD) e a Inteligência Educacional e Sistema de Ensino (IESDE). O segundo tem como parceiro o Instituto Anísio Teixeira da Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia e oferta 500 vagas aos professores da rede pública de ensino. Além destes, implementou os cursos de Graduação Tecnológica de Gestão do Varejo e Agronegócios.

A FTC passou a oferecer 46.000 vagas em 2004 com os cursos de licenciatura em biologia, química, física, matemática, história, geografia, ciências naturais, letras e normal superior.

A Fabac tem credenciamento junto ao MEC para ofertar o curso de graduação a distância em Ciências Contábeis, porém, o projeto foi abortado por questões de custos segundo o coordenador do projeto.

A Ucsal foi convocada pelo Estado da Bahia para participar de Programa de Capacitação para Professores do Ensino Médio. Assinou o termo de adesão junto ao Estado e elaborou o projeto de oferta de EAD com o curso de Graduação em História. Contratou equipe capacitada em EAD e promoveu cursos para tutoria. O projeto chegou a conceber material impresso e o ambiente virtual referente ao primeiro semestre do curso. Recebeu visita do MEC e formou parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina. Em 2005 foi credenciada pelo MEC, mas o contrato do Governo só foi disponibilizado no final do ano. A coordenação da EAD informou que razões diversas, incluindo a probabilidade de mudança do Governo, fizeram a instituição não firmar o contrato.

A Faculdade Hélio Rocha (FHR) firmou parceria com a Universidade Católica de Brasília (UCB) com a finalidade de se tornar um Pólo de Educação a Distância ofertando cursos de pós-graduação, inclusive o de especialização em educação a distância. Atualmente a parceria foi cancelada. A instituição relata que houve problemas na condução do projeto, inclusive de divulgação, não gerando volume para sustentar a viabilidade do pólo.

A Faculdade de Tecnologia Empresarial (FTE) está começando a implementar atividades em disciplinas dos cursos presenciais utilizando-se de tecnologias usadas na educação a distância.

A Ufba se credenciou como pólo da Universidade Aberta em 2006. A expectativa é que em 2007 comece a implementar o curso de licenciatura em matemática.

A Universidade do Estado do Sudoeste Baiano (UESB) fez convênio com a Faculdade Rural de Pernambuco para ofertar o curso de Física.

3.2 CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DA EAD

A EAD tem, mesmo com a nova roupagem propiciada pelas NTIC, a marca da separação física professor-aluno. A aprendizagem individual, presente até o novo formato, deixa de ser marcante devido às diversas ferramentas de interatividade e cooperação via ambientes virtuais que se dividem em assíncronas e síncronas. As assíncronas geram as informações em momentos distintos - fóruns, blogs, listas de discussão, *e-mail* e quadro branco. Já as síncronas ocorrem no mesmo tempo com a presença dos interlocutores - *chat*, vídeoconferência e software de mensagens espontânea (ALVES, 2003).

Constata-se, cada vez mais, características próprias da EAD no ensino presencial, isto é, a não presencialidade, a comunicação não contígua, o trabalho independente dos alunos, o trabalho fora de classe, um menor contato presencial com o professor e a utilização de recursos tecnológicos. O ensino convencional é preferencialmente presencial, enquanto que o ensino a distância faz mais uso de sistemas multimeios e utiliza-se da figura professor-tutor, um autêntico facilitador do ensino aprendizagem dos seus alunos (LOBO NETO, 2001).

Peters (2003) critica aqueles que acreditam que a grande diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância está na “distância” e no artefato técnico necessário para transpô-la, bem como aqueles que consideram o resto do processo de ensino-aprendizagem idêntico em ambos os modelos. Na opinião deste autor as diferenças são várias e menciona:

- a) o objetivo humanitário especial: educação dos excluídos e das minorias;
- b) a extensão da educação universitária àquelas pessoas que ficam impossibilitadas por obrigações profissionais e familiares;
- c) a abertura da universidade;
- d) as oportunidades da educação científica continuada, cada vez mais exigida na sociedade do conhecimento;
- e) a contribuição para a reforma universitária, e;
- f) o embrião da futura “universidade virtual”.

A abordagem da educação a distância se dá de um modo totalmente diferente da convencional com relação aos estudantes, métodos, mídias, objetivos e estratégias. É necessário o planejamento, o desenho, a construção, o teste e a avaliação. Deve-se calcular as metas e os meios. Precisa-se de tecnologia educacional e *design* instrucional para compor o

ambiente de aprendizagem que se transforma no artefato mediador entre professor e aluno. Uma revolução no processo de ensino-aprendizagem, no comportamento do professor e do aluno, que se agrava com o fomento da mídia da informação e comunicação digital. “A educação a distância é *sui generis*” (PETERS, 2003, p. 70).

Branco, analisando as diversas características da EAD, encontra uma educação que se adequa a uma série de necessidades da sociedade do conhecimento: “é a educação de que a pessoa precisa, no momento em que precisa, no lugar em que ela se encontra e ao menor custo possível” (2003, p.418).

Com toda a TIC disponível ainda existe a necessidade de se manter antigos modelos de EAD, descritos por ele (PETERS, 2003):

a) modelo da “preparação para exame” – onde a instituição preocupa-se apenas em aplicar as avaliações e conferir graus. Os membros do conselho da Universidade de Nova York aplicam este modelo com os estudantes advindos de outras instituições afiliadas. A China já concedeu mais um milhão e oitocentos mil diplomas através deste método.

b) modelo por correspondência – a primeira geração de EAD e amplamente utilizado em regiões de baixa implementação tecnológica. Utiliza material impresso. A Universidade da África do Sul, instituições no Reino Unido e a *Ecole Universelle* ainda utilizam este modelo;

c) modelo multimídia (de massa) – desenvolvido nos anos 70 e 80 – tem forte uso do rádio e televisão em comunhão com material de curso impresso e estruturado com apoio aos estudantes em centros de estudo. Este modelo apoia o movimento a favor da universidade aberta. Um grande exemplo delas foi a Open University que deu acesso à universidades estudantes que não possuíam qualificação formal para ingressar no nível universitário. A perfeição do seu modelo influenciou mais de trinta universidades abertas em todo o mundo;

d) modelo de educação a distância em grupo – tem o rádio e a Televisão como artefatos de ensino utilizados, principalmente para transmissão de palestras de ícones acadêmicos. Tais transmissões são assistidas em grupo em uma sala de aula mediada por instrutores. Não possuem material impresso de curso. A China tem uma larga experiência através da Universidade Central por Rádio e Televisão. Este modelo acaba sendo uma forma convencional de ensino com extensão através do uso de tecnologia de comunicação;

e) modelo aluno autônomo – o aluno é responsável pela determinação dos propósitos, objetivos, seleção de conteúdos, estratégias e mídias e até mesmo pela mensuração

dos seus resultados. Surge o papel do professor orientador, facilitador, com encontros esporádicos com os alunos. A crítica que se faz a este modelo é a quantidade reduzida de alunos alcançados. O *Empire States College* tem este modelo como base;

f) modelo de educação a distancia baseado na rede. Este modelo emerge com as TIC. Os alunos têm acesso a diversos bancos de dados, programas didáticos com informações relevantes sobre o objeto de estudo. Pode trabalhar com CD-ROMs com cursos estruturados de EAD. Podem participar de seminários, workshops com tutores, orientadores, grupos de estudo, grupo de projetos, todos virtuais. É o uso da Internet e suas ferramentas: Chat, Fórum e e-mail; e

g) modelo de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente. Surgiu no Estados Unidos, sendo mais adotado em instituições com mais de um campus. O professor profere a aula em um estúdio e é transmitido para várias salas de aulas através de videoconferência, cabo ou satélite. Keegan (1993, p.108) denomina esta forma de teleconferência como “ensino a distância face a face”.

Não existe limitação de modelos, nem o melhor. Sendo um processo, na grande maioria de autoconstrução do conhecimento, os meios adequados devem ter flexibilidade e versatilidade para se moldar aos alunos que utilizam. Na realidade, a grande tendência é a instauração dos modelos híbridos adotados de acordo com a situação econômica e de infraestrutura da região-foco que se pretende atuar, além do contexto cultural e das políticas educacionais. Porém, há forte tendência na grande utilização do computador e da rede como principais artefatos na EAD deste século.

Klaus Beck, sociólogo das comunicações, examinou diversos prognósticos para o ensino e a aprendizagem na sociedade da informação e concluiu que os computadores e as redes seriam usadas para: distribuir conteúdos didáticos, exercícios, tarefas de controle e correção; trabalhar com material didático preparado em multimídia, videoconferências, salas de bate-papo, e-mail, listas de debates, newsgroups e atividades de realidade virtual. Conforme o autor, os professores se transformarão em moderadores, comunicadores, orientadores, *designs* instrucionais e avaliadores (BECK, entre 1983 e 1993 apud PETERS, 2003).

É uma educação com qualidade, eficiência e centrada no aluno. Ele progride nos estudos através da compreensão do conteúdo apresentado. No futuro será um formato introduzido em qualquer metodologia educacional (INSTITUTO MONITOR, 2005).

O Ministério Federal de Educação e Ciência da Alemanha publicou o Estudo Delphi-II, realizado em 1998, e preconiza as seguintes mudanças até 2020:

- a) a partir de 2005, o sistema de educação a distância será usada em geral para o treinamento suplementar da população;
- b) a partir de 2007, a educação levará cada vez mais a pacotes de qualificações individuais e não a graus ou diplomas;
- c) a partir de 2008, medidas suplementares para o treinamento dos trabalhadores estarão totalmente integradas no horário de trabalho; e
- d) a partir de 2010, universidades virtuais globais estarão disseminadas.

A pesquisa denota que o aprendizado on-line está diretamente ligado a crescente importância da educação a distância. Apenas 1,2% rejeitam o uso geral deste sistema. Dentre os especialistas consultados, 99,4% acredita que, entre 2008 e 2015, as informações disponibilizadas na rede estarão disponíveis em todos os idiomas para consulta. Isto proporcionaria a globalização do mercado educacional.

Peters (2003) cita que, no estudo Delphi de Klaus Beck, Peter Glotz e Gregor Vogelsang, existe a previsão de uma rede educacional especializada como consequência da informatização do ensino e aprendizagem a partir de 2010. Os especialistas entrevistados (109 pessoas concentradas na Europa) não acreditam em um rápido desenvolvimento das universidades virtuais, contrapondo os prognósticos do Delphi de 1998.

Apesar de haver divergências entre os estudiosos sobre as tendências da grande adoção da educação on-line no mundo acadêmico, no mundo corporativo ela já se mostra uma realidade. As previsões do Grupo IDC, baseado em seus estudos Begin Act II: Worldwide and U.S. Corporate e-Learning Forecast, 2002-2006, confirmam tais tendências. O mercado mundial de e-Learning deve crescer de US\$ 6.6 bilhões em 2002 para US\$ 23.7 bilhões em 2006, ficando os Estados Unidos como principal agente deste crescimento.

A Cisco System aponta que o Brasil e o México são os grandes investidores da América Latina em educação on-line no ambiente corporativo. Conforme seus estudos realizados entre executivos latino-americanos, estes dois países possuem 41 % de suas empresas aplicando e-learning, enquanto a Colômbia está com 39%, e o Chile e Argentina se encontram com 30%.

O estudo, intitulado “Atitudes dos Executivos de Negócios Latino Americanos relativo à Internet”, conduzido pela consultoria Kaggan Research Associates, abordou

Presidentes, Vice-Presidentes, Diretores, Gerentes e Líderes de grandes e médias corporações nas áreas industriais, serviços, bancos e seguros, distribuição e vendas de varejo, energia, telecomunicações, agricultura, comunicações, mídia e entretenimento. Num total de 500 empresas, 150 entrevistas foram feitas no Brasil, 150 no México, 200 na Argentina, Chile, Colômbia e Peru. A análise revelou que 38% das empresas latino-americanas utilizam sistemas de e-Learning para capacitar e treinar seus colaboradores. Das 58% empresas que não contam atualmente com sistemas de e-learning, 24% pretendem utilizá-lo no futuro, e 32% pretendem utilizá-lo, de alguma forma, em suas organizações, como por exemplo no compartilhamento de informações e de experiências.

Apesar de todo este crescimento, seja no campo acadêmico ou corporativo, existem barreiras que ainda devem ser dizimadas através dos constantes ajustes que a modalidade deve sofrer ao longo de sua implementação. O desconhecimento de quem ministra a falta de disciplina na cultura do Brasileiro, o baixo poder aquisitivo da população que reflete na baixa taxa de inclusão digital e o preconceito da EAD como solução emergencial e sem qualidade são algumas delas.

Um dos grandes entraves históricos para o crescimento da educação *on-line* no ambiente acadêmico no Brasil é a legislação da educação no nosso país.

3.3 LEGISLAÇÃO

O primeiro marco regulatório voltado para a política nacional de educação a distância no País como modalidade equivalente para todos os níveis de ensino surge, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). São reservados quatro capítulos para a EAD que determinam: a necessidade de credenciamento das instituições; define que cabe a união a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas; disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância e faz referência a uma política de facilidades operacionais para apoiar a EAD. Além disso, exige que, a partir de 2006, todos os professores que viessem a ser contratados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio deveriam estar habilitados, com o terceiro grau concluído. Esta exigência foi a grande responsável pela expansão da EAD

na academia. Com a determinação desse prazo, posteriormente ampliado para 2008, ficou impossível cumpri-lo através de um sistema exclusivamente presencial, firmando os cursos de formação pedagógica como o principal alvo das iniciativas de EAD.

Em 1997, o MEC forma um grupo de especialistas para regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes Básicas (LDB). Como resultado deste trabalho surgem os Decretos 2.494 e 2.561, em fevereiro e abril de 1998, respectivamente, e a portaria 301, de 7 de abril de 1998, formando o conjunto de instrumentos que indicaram os procedimentos que deveriam ser adotados pelas instituições para obter o credenciamento do MEC para a oferta de cursos de graduação a distância. Em abril de 2001, com a edição da Resolução 2001, o Conselho Nacional de Educação cria parâmetros para a oferta dos cursos de pós-graduação a distância no país, impõe limites e estabelece exigências para o reconhecimento de cursos a distância ofertados por instituições estrangeiras. No mesmo ano, o MEC autoriza às universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos a oferecer até 20% da carga horária de cursos já reconhecidos na modalidade a distância, através da Portaria 2.253/01.

Em agosto de 2002 um grupo de trabalho, criado pelo MEC, Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, formada por especialistas em EAD, representantes de instituições públicas e privadas, além de membros do próprio ministério, conclui pela necessidade de uma nova regulamentação, na forma de um novo decreto, revogando os decretos 2.494 e 2.561, editados em fevereiro e abril de 1988. O relatório da comissão destacava, ainda:

- a) revisão dos critérios e procedimentos adotados pelo MEC para autorizar e reconhecer cursos a distância;
- b) construção de Padrões Nacionais de Qualidade para EAD;
- c) eliminação da necessidade de credenciamento específico para EAD para as instituições já autorizadas pelos sistemas para atuar no ensino presencial;
- d) integração da EAD ao planejamento pedagógico das instituições por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional, referenciados pelas diretrizes curriculares e pelos padrões de qualidade nacionais de cursos; e
- e) comprometimento dos projetos pedagógicos com a justiça social e com a heterogeneidade, em direção a um patrimônio social comum.

Essa atenção deu novos frutos em 2005. Ocorreu a sanção do Decreto 5.622/05 e a aprovação da Lei 11.273/05. A Lei introduziu a liberação de bolsas para professores e tutores

participantes de projetos junto ao MEC com foco na formação superior inicial e continuada de programas de educação a distância. Esta oferta irá sustentar o desenvolvimento no setor, tendo em 2005, um investimento de 50 milhões de reais (INSTITUTO MONITOR, 2006).

Com estes dois últimos instrumentos foi garantida a equidade entre diplomas presenciais e de EAD, desenvolvimento sistêmico em todos os níveis de educação a distância ofertados, expansão da modalidade com qualidade e consolidação do regime de colaboração entre os Conselhos de Educação na supervisão e troca de informações, declara Ronaldo Mota, Secretário de Educação a Distância (SEED) do MEC no depoimento publicado no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006 (INSTITUTO MONITOR, 2006).

3.4 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em 31 de julho de 1995 foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), inicialmente composta por um grupo de educadores estudiosos em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância, atualmente ultrapassa 500 associados incluindo profissionais liberais, empresas e instituições de ensino.

Os principais objetivos da Abed são:

- a) estimular a prática e o desenvolvimento de projetos de educação à distância em todas as suas formas;
- b) incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, professores, instituições e empresas que utilizam a educação à distância;
- c) apoiar a “indústria do conhecimento” do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos;
- d) promover o aproveitamento de “mídias” diferentes na realização de educação à distância;
- e) fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação à distância.

A Abed visa, portanto, a desenvolver o conhecimento da educação a distância e o seu compartilhamento entre os associados e a sociedade. A associação acredita que esta

modalidade educativa é compatível com as NTIC incrementadas no novo milênio.

O foco de suas atividades envolve instituições, empresas, universidades e profissionais interessados no tema da educação a distância. A organização de congressos, seminários, reuniões científicas e cursos voltados para o tema são algumas de suas iniciativas para alcançar os objetivos traçados (INSTITUTO MONITOR, 2005). Para ampliar a rede de atuação, é membro do Conselho das Sociedades Científicas Nacionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – e filiada a *Internacional Council for Open and Distance Education* (ICDE). Publica a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, trilingue, voltada para publicação de estudos científicos sobre a educação a distância.

A associação é composta por sócios individuais, sócios institucionais, sócios honorários e sócios mantenedores e será presidida, até 2007, por Fredric Michael Litto da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

Atualmente a ABED conta com pólos em vários estados brasileiros: Acre, Bahia, Brasília, São Paulo, Minas Gerais, Amazônia, Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Com isso, tem a capacidade de juntar a academia e as forças do mercado. Constitui um marco divisor entre um cenário onde a Educação a Distância era travada por regras que regulamentavam a qualidade do processo e os direitos dos alunos e uma outra, sedimentada de forma eficiente e respeitada por quem legisla, ministra e se envolve com a sociedade (INSTITUTO MONITOR, 2005).

Roberto Palhares, mantenedor do Instituto Monitor, responsável pela execução do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, publicado em 2005 e 2006, diz que o momento exige menos regras, mais pesquisa e mais ação. Ele acredita que esta modalidade de ensino é capaz de alcançar as metas necessárias no segmento da educação no nosso país.

4 UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

4.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação brasileira partiu da educação jesuítica, que tinha como principal objetivo, a catequese. Romanelli (1994, P. 35) cita que:

[...] foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural.

Com a chegada do capitalismo industrial, surge à necessidade de formação de mão de obra para produção, cabendo à escola esta nova formação. Vê-se diante de um grande desafio: reformatar, ampliar e melhorar a qualidade do ensino ofertado. Apesar de várias iniciativas, a exemplo dos cursos técnico-profissionalizantes no segundo grau, a formação do sistema “S” (SENAC, SENAI, SESI), cursos profissionalizantes de terceiro grau, e da privatização do ensino financiada pelo Estado, inicialmente nas escolas de ensino médio e fundamental e, mais recentemente, no terceiro grau, nunca foi totalmente transposto.

Tabela 2 – Número de instituições de educação superior em 2005

Unidade da Federação/Categoria administrativa		Total	Capital	Interior
Brasil		2165	769	1396
Pública		231	78	153
	Federal	97	53	44
	Estadual	75	25	50
	Municipal	59	-	59
Privada		1934	691	1243
	Particular	1520	545	975
	Comunitária/Confessional/Filantrópica	414	146	268
Nordeste		388	202	186
Pública		60	25	35
	Federal	25	18	7
	Estadual	18	7	11
	Municipal	17	-	17
Privada		328	177	151
	Particular	289	154	135
	Comunitária/Confessional/Filantrópica	39	23	16
Bahia		116	50	66
Pública		7	3	4
	Federal	3	2	1
	Estadual	4	1	3
	Municipal	0	-	-
Privada		109	47	62
	Particular	97	41	56
	Comunitária/Confessional/Filantrópica	12	6	6

Fonte: INEP (2006).

Dados estatísticos divulgados pelo INEP mostram, desde 2003, uma queda de 56% na participação das universidades públicas dentre as IES no Brasil quando comparadas ao ano de 1974. Em 2005 o total de instituições no Brasil era de 2.165. O Nordeste contribuía com 17,92% e a Bahia com apenas 5,36% do total nacional. Na distribuição entre instituições na Bahia, temos 6,03% das instituições públicas, um total de apenas sete instituições públicas no ensino superior contra 109 IES no segmento privado.

Tabela 3 – Demanda e oferta do ensino superior em 2005

Unidade da Federação/Categoria administrativa	Vestibular e outros processos seletivos		
	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Brasil	2.435.987	5.060.956	1.397.281
Pública	313.368	2.306.630	288.681
Federal	127.334	1.270.423	125.375
Estadual	128.948	953.138	122.705
Municipal	57.086	83.069	40.601
Privada	2.122.619	2.754.326	1.108.600
Particular	1.374.316	1.588.592	656.338
Comunitária/Confessional/Filantrópica	748.303	1.165.734	452.262
Nordeste	334.897	985.478	228.181
Pública	88.764	622.009	83.308
Federal	37.108	306.417	36.887
Estadual	44.785	305.372	40.308
Municipal	6.871	10.220	6.113
Privada	246.133	363.469	144.873
Particular	211.179	298.961	120.373
Comunitária/Confessional/Filantrópica	34.954	64.508	24.500
Bahia	105.651	294.328	64.039
Pública	16.061	157.714	15.924
Federal	4.886	37.873	4.966
Estadual	11.175	119.841	10.958
Municipal	-	-	-
Privada	89.590	136.614	48.115
Particular	79.390	116.444	41.469
Comunitária/Confessional/Filantrópica	10.200	20.170	6.646

Fonte: INEP (2006).

Neste censo, foram ofertadas apenas 48,13% da demanda para o ensino do terceiro grau. Apesar de a demanda ser maior que as vagas ofertadas, apenas foram ocupadas 57,35%. Isso ocorre devido à existência de cursos sem apelo mercadológico, pela necessidade, em alguns casos, de testes de aptidão e do elevado custo dos cursos ofertados pelas instituições privadas.

Do montante das vagas ofertadas, 87,14% são das IES privadas contra 28,75% em 2002. Uma redução drástica da contribuição das públicas em relação às instituições privadas. Apesar de apresentarem crescimento na oferta, ainda estamos muito longe de alcançar o equilíbrio.

Na Bahia, as IES representam 4,3% das vagas nacionais, sendo 84,80% ofertadas

pelas instituições privadas. A causa desse desequilíbrio, mostra Prof. Wahrhaftig, atual Ministro da Ciência e Tecnologia e Educação Superior do Estado do Paraná, encontra-se no modelo de ensino adotado no Brasil, que é voltado para elite, pois até os anos 60 não havia demanda para as instituições públicas de ensino superior em função do baixo percentual de jovens que concluíam o ensino médio. Hoje o cenário é inverso. As instituições públicas não ofertam a quantidade demandada, gerando um processo de competição feroz para a entrada nas IES gratuitas.

Os dados estatísticos demonstram o quanto está interligada a condição econômica do estudante ao seu ingresso na Universidade. Bertelli, presidente executivo do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), mostra que os universitários brasileiros, presentes nas universidades pagas, na sua grande maioria, são oriundos de famílias de baixa renda e grau de instrução. As IES públicas têm a maior parte de suas vagas preenchidas por candidatos oriundos das melhores escolas particulares do ensino médio, acessíveis apenas a uma pequena parcela da população brasileira, enquanto que os jovens estudantes brasileiros de renda mais baixa, que cursaram gratuitamente escolas governamentais, acabam ingressando nas faculdades pagas e particulares e, em média, com o ensino de qualidade inferior.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) endossam essa análise quando mostram que, em 2004, 59% dos estudantes de instituições públicas de ensino superior tinham renda familiar per capita que os colocava entre os 20% mais ricos da população. No outro extremo, os 20% mais pobres da população ocupavam apenas 3,4% do total das vagas. Seis em cada dez estudantes de universidades públicas no Brasil pertenciam à camada mais rica da população. Tais dados ficaram evidentes no resultado de um cruzamento feito na Síntese de Indicadores Sociais pelo IBGE.

Em 2005, o Brasil tinha apenas 11% dos seus jovens entre 18 e 24 anos matriculados em instituições de ensino superior, números bem abaixo dos outros países da América Latina: Argentina (40%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%). A diferença torna-se ainda maior quando comparamos com os índices alcançados nos EUA (55%) e Coréia do Sul (85%) desde 2004.

Na tentativa de mudar esse quadro educacional no Brasil, o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu como meta estender o alcance do nível superior para 30 % dos jovens entre 18 e 24 anos até 2011. Levando em consideração que o Brasil, segundo o Inep, tem 3.941 cidades onde não há presença de ensino do terceiro grau, entra em cena a

tecnologia como instrumento de uma educação universal, ampliando as oportunidades a todos. Esse cenário está reformulando as expectativas, necessidades, oportunidades educacionais e de aprendizado, tendo a prática do ensino a distância com uma nova roupagem e ruptura, a das NTIC.

O crescimento da educação a distância no país, tanto quantitativo quanto qualitativo, vem acompanhando uma tendência mundial. Apesar de ainda insuficientes, o país nunca investiu tanto em projetos de educação a distância. O MEC aportou um orçamento de 96,8 milhões em 2005 na SEED. De um lado, estão milhares de jovens ou adultos que enfrentam problemas criados pelo tempo ou as distâncias para completar sua formação escolar. De outro, a necessidade de educação continuada para os profissionais que já estão no mercado de trabalho.

Meinster coloca uma metáfora criada por Louis Ross, executivo da Ford, em discurso para estudantes de engenharia ele compara a carreira a um litro de leite; ambos com prazo de validade impresso. Diz que o prazo de validade do diploma universitário é de menos de dois anos. Por isso o conhecimento tem que ser substituído, caso contrário se deteriora exatamente como litro de leite. A educação não mais termina na escola. A nova economia, a economia do conhecimento, ao contrário da antiga, não mais divide a vida do indivíduo em dois períodos: aquele que ele ia para escola e o que ele começava a trabalhar. É a redução do prazo de validade do conhecimento e com isso uma demanda por aprendizagem com cresce em proporções geométricas (MEINSTER, 1999).

4.2 UNIVERSIDADE VIRTUAL

As instituições que lideraram o desenvolvimento da educação *on-line* através da Universidade Virtual no Brasil atuaram como pioneiras na pesquisa de tecnologia e metodologia para a educação a distância com uso intensivo das NTIC no período de 1994 a 1997, quando completaram a preparação de equipes e o desenvolvimento de tecnologia digital para lançar os primeiros cursos on-line do país. Foram elas:

Instituições públicas:

- a) Universidade Federal de Santa Catarina - www.ufsc.br

- b) Universidade Federal de Pernambuco - www.ufpe.br
- c) Universidade Federal de Minas Gerais - www.ufmg.br
- d) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - www.ufrgs.br
- e) Universidade Federal de São Paulo - www.unifesp.br

Instituições particulares:

- a) Universidade Anhembi Morumbi - www.anhembi.br
- b) Pontifícia Universidade Católica de Campinas www.puccamp.br
- c) Centro Universitário Carioca - www.carioca.br

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1997, passaram a financiar e premiar instituições de pesquisa no desenvolvimento dos primeiros ambientes virtuais de aprendizagem. Estes ambientes, que dariam suporte ao funcionamento de cursos a distância com uso intensivo de NTIC, começaram a ser repassados através de um amplo processo de transferência de conhecimento para o conjunto das universidades e centros de pesquisa brasileiros. Esse processo de pesquisa em tecnologia, desenvolvimento de conteúdos e estratégias de mediação tinha entre as suas premissas viabilizar a implementação da terceira geração de EAD, promovendo:

- a) alta interatividade entre alunos, monitores, tutores e professores, obtida pela comunicação bidirecional e multidirecional, possibilitando o enriquecimento da aprendizagem pelo uso de metodologias inovadoras;
- b) total flexibilidade no acesso, disponibilizada a qualquer tempo e lugar conectado à rede;
- c) aumento da capilaridade para a oferta de cursos a distância, atendendo a alunos dispersos ou aqueles que se encontrassem afastados dos centros educacionais;
- d) redução da migração dos alunos para grandes centros;
- e) otimização de custos na produção de conteúdos e materiais didáticos;
- f) melhoria da qualidade do material didático, acesso à base de dados e bibliotecas virtuais para todos os agentes envolvidos, contribuindo para a democratização da informação, base da nova sociedade do conhecimento;
- g) aprendizado *one-to-one* personalizando o atendimento aos alunos, respeitando o ritmo de aprendizado e outras características pessoais;
- h) desenvolvimento da autonomia e habilidade para o trabalho em grupo,

características desejadas pelo mercado de trabalho;

i) formação de redes nacionais e internacionais de cooperação para gerar conteúdos de alta qualidade com custos compartilhados; e

j) cursos mais econômicos, promovendo a inserção de estudantes de baixa renda no terceiro grau de ensino.

De acordo com a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), em dezembro de 2005 as IES em todo o Brasil ofereciam 189 cursos de graduação a distância. Foram oferecidas 423.411 vagas com 233.626 inscritos. O total de alunos matriculados em junho era de 127.014 e 12.626 de concluintes. Houve um crescimento de 49,43% do total de inscritos desde 2002.

O Anuário Brasileira Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) 2006 aponta que o crescimento de número de instituições autorizadas pelo MEC foi de 31%, passando de 166 para 217 e de seus alunos em 62%, saltando de 309.957 para 504.204 de 2004 para 2005 (INSTITUTO MONITOR, 2006).

O Estado que possui o maior número de estudantes na EAD é São Paulo, seguido pelo Paraná. A Bahia possui 28.484 alunos inscritos em curso de graduação a distância, segundo o senso do Inep de 2005.

Um dos modelos mais utilizados no Brasil para implementação de Universidades Virtuais tem sido o de consórcios; através de redes de cooperação acadêmica, tecnológica ou comercial entre as instituições brasileiras e entre estas e organizações internacionais. Organizaram-se consórcios por afinidade regional, consórcios temáticos e redes de instituições públicas, privadas e confessionais. No período de 1999 a 2001, conforme a pesquisa da Unesco, vê-se o surgimento de grandes redes no cenário nacional, sendo os mais significativos:

- a) Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que reuniu universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro e criou, credenciou e implantou programas de licenciatura a distância;
- b) UNIREDE – consórcio de instituições públicas de todo o país, pela mobilização gerada na discussão do tema e preparação de profissionais;
- c) Rede Brasileira de Educação a Distância (IUVB.BR), montada por instituições particulares e que criou o Instituto Universidade Virtual Brasileira;
- d) VEREDAS – consórcio que reuniu instituições públicas, comunitárias e

concessionais no estado de Minas Gerais, com o propósito de oferecer licenciaturas a distância, e;

e) RICESU – consórcio formado por instituições católicas de ensino superior.

Além da instituição de consórcios, existem várias iniciativas individuais de faculdades e universidades ao longo de todo o país. Elas têm celebrado convênios com diversas organizações públicas e privadas, para promoção da educação corporativa através da educação a distância - *e-Learning*. Essa prática tem crescido vertiginosamente entre as organizações no Brasil. Uma pesquisa realizada pela Associação *e-Learning* Brasil entre 118 companhias levantou-se que 34% estavam em fase de estudo, enquanto 29% já tinham projetos implantados. A região Sudeste assume o primeiro lugar na prática desses projetos (31%), seguida pela região Sul (20%). A região Nordeste apresenta-se no terceiro lugar (18%). O motivo para tamanho crescimento é unânime: redução de custos e a rapidez no processo de treinamento.

A liderança nessa trilha da educação *on-line* está justamente nas iniciativas empresariais, principalmente através das universidades corporativas; um guarda-chuva que abriga todas as iniciativas de capacitação na empresa, alinhando-as com a estratégia do negócio. As organizações estão cada vez mais entrando no setor de educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro. Essa nova prática de educação tem aproximado as empresas da academia, endossando a necessidade do processo de construção do conhecimento, associando a teoria e a prática. Essa iniciativa está exercendo forte pressão para a transformação das instituições de ensino superior, fazendo com que elas se adequem ao novo paradigma da economia do conhecimento (MEINSTER, 1999).

As universidades corporativas passaram a fazer parte da realidade brasileira a partir de 1990. A princípio, estavam restritas às grandes empresas, tais como: Petrobrás, Banco do Brasil, Correios, Sadia, Natura, Bank de Boston e outras. Recentemente, existe um movimento de universidades corporativas setoriais sendo montadas por associações de classes, sindicatos e outras instituições, tendo a finalidade de implementar a educação corporativa nas pequenas e médias empresas (EBOLI, 2004).

Na Bahia, encontramos algumas iniciativas na área pública já implementadas, como a da Embasa, e outras em projeto ligados à Secretaria de Administração do Estado da Bahia e Secretaria de Administração de Salvador. Na iniciativa privada temos a Uniredebahia, no setor de comunicação, e a Deten, no setor petroquímico.

Com isso, a EAD, caracterizada pelo uso intensivo de TIC, é encontrada, principalmente, na oferta de cursos direcionados para estudantes já contemplados pela inclusão digital, instaladas nos centros urbanos ou em empresas de grande porte. São cursos direcionados para clientelas corporativas, com atendimento *in company*. Mas um motivo para as universidades corporativas estarem à frente na implementação da EAD baseada em NTIC. Apesar do crescimento da oferta da educação on-line nos últimos dois anos, os cursos de natureza acadêmica ainda estão centrados no atendimento às exigências da LDB com relação à formação dos professores do ensino médio e fundamental. Em 2003, o ministro Cristóvam Buarque, no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, direcionou os esforços iniciais da SEED para o apoio aos programas de combate ao analfabetismo adulto. As ações da Secretaria em torno da UV estavam voltadas para formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com os novos cursos de licenciatura, o então Ministro estimou que eles poderiam, até mesmo, dobrar o número de vagas ofertadas pelas universidades públicas no país. Manifestou-se favorável ao amplo uso de EAD em instituições apropriadas porque sabia dos bons resultados em outros países e porque precisaria estender progressivamente o acesso à educação a um número cada vez maior de brasileiros.

Para que a EAD baseada em TIC consiga potencializar o acesso à educação superior no Brasil será necessária uma grande frente de trabalho para se alcançar à inclusão digital.

Assim, enquanto outros países já estão discutindo as quarta e quinta gerações de EAD, com a interatividade ampliada e permitida por sistemas baseados em comunicação por banda larga e pela imersão em ambientes de realidade virtual, o Brasil ainda luta para resolver o problema de conectividade, inerente à maioria dos países em desenvolvimento.

4.3 REFORMA UNIVERSITÁRIA

Santos (2003, p. 188), baseando-se na definição de Universidade do alemão Karl Jaspers, de 1923, que dita a universidade como o lugar que busca incondicionalmente a verdade, cita os seguintes objetivos para esta instituição:

[...] porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral.

Deste então, a universidade vem sofrendo grandes pressões e transformações impostas pela sociedade, pelo mundo empresarial e pelas políticas públicas. Os avanços dos meios produtivos e o desenvolvimento tecnológico introduzido na sociedade pós-moderna tornaram a universidade uma exigência na vida cultural-política-social e econômica. (OLIVEIRA NETTO, 2005).

Esta nova demanda da sociedade pós-moderna gerou uma série de novas funções nas universidades, a explosão das instituições de ensino privado, grande aumento da população estudantil e do corpo docente (SANTOS, 2003).

As conseqüências, segundo Santos (2003), repousam sobre o atrofimento da dimensão cultural da universidade e a ênfase no conteúdo utilitário e produtivista, passando a ter como principais fins a investigação, o ensino e a prestação de serviço.

O relatório da OCDE de 1987 (PRETTO, 2000) atribui dez funções principais às universidades: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação para os papéis de liderança social.

Oliveira Netto (2005, p. 54) demonstra a preocupação com relação ao mercantilismo da educação superior no Brasil. O autor aponta que o aumento absurdo de instituições do ensino de nível superior está fora do controle do Governo, prejudica a qualidade do ensino, oferta baixo nível de condições de trabalho e salários para os professores. Vive-se um cenário de auto-destruição; “os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem, e o que interessa, no final, é o diploma”.

A realidade dinâmica imposta pelo novo milênio necessita que o indivíduo esteja em constante renovação de idéias e conhecimentos. Esse cenário implica, no campo educacional, em atender as necessidades de expansão, qualificação e valorização do ensino; regulamentação, seriedade nos processos avaliativos das universidades, foco no mercado de

trabalho e na educação globalizada; crescimento das universidades privadas, inserção das classes menos favorecidas no ensino superior e cobrança de mensalidade de instituições públicas de ensino superior. Este é o grande desafio, primeiramente, saber como fomentar o acesso ao ensino, reduzindo o número de vagas gratuitas em um país com elevada desigualdade de renda. Além dos desafios que enfrentam as IES no Brasil, ligados a uma estrutura organizacional ineficiente, resistência a mudanças, dependência financeira, baixa qualidade de ensino, descontinuidade administrativa, excessiva burocracia e divergência entre o currículo formal e o implementado (OLIVEIRA NETTO, 2005).

No intuito de solucionar os diversos problemas enfrentados pelo ensino do terceiro grau no Brasil, surge a reforma universitária para instituir uma nova regulação do Sistema de Educação Superior Federal. A Lei Orgânica a ser submetida pelo Governo ao Congresso Nacional foi apresentada, na sua versão definitiva, pelo Ministro da Educação, Tássio Genro, ao Presidente Luis Inácio Lula da Silva em julho de 2005.

Esta Lei, montada por um longo processo de criação coletiva, visa:

a) estabelecer a missão central e estratégica do Sistema Federal, tanto público como privado, no projeto de desenvolvimento cultural, econômico e social do País. Formar profissionais de qualidade; produzir ciência e tecnologia; cooperar para o entendimento do homem e do meio em que vive; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos e promover a profunda relação com a sociedade, tornando a extensão universitária um caminho de mão dupla entre as Instituições de Ensino Superior e a sociedade;

b) reconhecer a pluralidade e a diversidade regional das instituições do Sistema Federal, estabelecendo um novo marco regulatório de autonomia, em coerência com os princípios gerais de eficiência e responsabilidade, garantindo a participação da comunidade, interna e externa, na supervisão dos rumos das instituições;

c) criar dispositivos de combate às desigualdades regionais e sociais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior de todas as classes, reafirmando direitos multiculturais e dos excluídos, entendendo que qualidade acadêmica necessita ser conjugada com relevância social e equidade;

d) implementar um Sistema de Avaliação e Regulação que recupere na sua plenitude a capacidade do Estado de garantir padrões mínimos de qualidade e acompanhar e supervisionar o Sistema Federal de Ensino Superior.

A universidade do século XXI deverá estar preparada para formar indivíduos para a sociedade e para o mercado de trabalho. As IES deverão contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, através da geração de capital intelectual qualificado, construindo, buscando e disseminando conhecimento, dentro e fora da instituição.

A nova face da universidade deverá ter uma estrutura horizontal, com autonomia para tomar decisões e implementar planos de ação; praticar planejamento estratégico; ser dinâmica nos processos decisórios; incentivar o empreendedorismo; ter foco no uso intensivo de tecnologias; encarar as unidades acadêmicas como unidade de negócio; ter gestão profissional; adotar um modelo institucional híbrido e voltados para o profissional; ter cunho social e comunitário; pautar-se em uma equação balanceada entre quantidade e qualidade; diversificar as fontes de receitas; estabelecer parcerias e buscar diferencial competitivo; implementar educação individualizada – *just in case* e *just in time* para o *just for you* – tornando-se uma comunidade virtual da aprendizagem (OLIVEIRA NETTO, 2005).

4.4 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Em 2005, o Ministério da Educação criou o Projeto Universidade Aberta do Brasil que representa a união de esforços dos integrantes do Fórum das Empresas Estatais pela Educação: Governo Federal, empresas estatais e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O projeto visa ofertar educação superior a distância a fim de minimizar as demandas reprimidas por educação superior no país, concentradas nas localidades que não possuem ensino superior gratuito. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) também se preocupa em manter o espaço de formação acadêmica atualizado, para isto se sustenta nas NTIC. Disponibilizará várias ferramentas de intermediação pedagógica: impressos, áudios, vídeos, multimídia, internet, correio eletrônico, chats, fóruns e videoconferências.

Dentre os programas, destacam-se os programas nacionais de qualificação dos professores das escolas públicas da educação básica, o programa nacional de formação superior de servidores públicos e o programa em parceria com o Banco do Brasil na oferta do curso de administração.

Para atingir tais objetivos, a estratégia usada para operacionalização da UAB foi a de parcerias, aproveitando as experiências já instaladas no país nas instituições estatais. Para suportar este sistema de ensino, faz-se necessário a seleção de pólos municipais de apoio presencial e cursos de ensino superior de Instituições Federais credenciadas na modalidade de EAD. A SEED lançou em dezembro de 2005 a primeira chamada pública para seleção destes centros.

A estratégia usada para operacionalizar a UAB foi a construção de parcerias. A esfera pública, através dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior público e instituições interessadas se juntam para montar um sistema de ensino nacional de educação superior a distância. As instituições federais poderão se associar com outras instituições públicas para propor projetos nos termos do Edital N. 1/2005 – SEED-MEC, porém, a IES federais deverão estar credenciadas para a modalidade de educação a distância e terão que ser as titulares e responsáveis pela proposta e coordenação junto ao MEC.

Qualquer município pode se associar ao Sistema de Universidade Aberta, realizando parcerias para a criação de pólos de apoio presencial, que atenda a respectiva região. É importante ressaltar que os ambientes educacionais já existentes nos municípios, a exemplo dos laboratórios do ProInfo e Núcleos de Tecnologia Educacional, poderão servir de base para os cursos de educação a distância, após sofrerem as adequações necessárias que os cursos de graduação e pós-graduação requerem. Os vínculos de parceria poderão ser articulados antecipadamente, entre os Municípios, Empresas Estatais, Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais.

O secretário de Educação a Distância do MEC, Ronaldo Mota, cita que a proposta da UAB é separar responsabilidades; o pólo fica responsável pela parte administrativa e as instituições acadêmicas pela parte pedagógica, garantindo com esse conjunto o direito a jovens e adultos que completaram o ensino médio em regiões sem acesso à educação de terceiro grau.

Com a finalidade de agilizar o projeto, o Ministério da Educação credenciou de maneira experimental todas as instituições federais de ensino superior para a oferta de educação a distância. "A autorização experimental não substitui o ato de credenciamento definitivo e tem prazo de vigência de dois anos", disse Ronaldo Mota, do MEC (INSTITUTO MONITOR, 2006).

Em 2006, foram gastos R\$ 26 milhões no projeto da UAB com previsão orçamentária de R\$ 167 milhões em 2007. Este investimento será voltado para criação de 297 novos pólos presenciais de ensino superior em todo o País, com oferta de 60 mil vagas.

Os pólos formaram dois grupos: o primeiro lote será formado por 150 cidades espalhadas pelo País com início em junho de 2007 e o segundo, previsto para setembro, de 147 novos pólos.

No Estado da Bahia, 66 cursos serão implementados em 2007, englobando 19 cidades com capacidade de atender a 600 alunos. No primeiro momento estarão contemplados os municípios de Bom Jesus da Lapa, Itamaraju, Jacaraci e Paratinga, que juntos somam um total de 23 cursos. Previsto para setembro do mesmo ano, serão inseridos mais 15 municípios, perfazendo um total de 43 novos cursos. A intenção é que os pólos baianos passem a atender 180 mil alunos, dentro os quais 11.400 baianos.

A Universidade Federal da Bahia foi credenciada e disponibilizará o curso de Matemática a partir de junho. Além deste curso estarão disponíveis nos pólos baianos os cursos de Pedagogia, Gestão de Saúde, Física, Sistema de Informação, Química, Letras, Biologia, Ciências Agrárias, Sistema de Informações, Educação para o Ensino Fundamental, Computação e outros através de consórcios com outras instituições.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 MÉTODO

A escolha do método é decisiva na condução da pesquisa. Em função da complexidade do problema a ser pesquisado e dos diversos fatores relacionados à pesquisa, tanto os métodos como as técnicas devem se adequar ao problema. Nas investigações, em geral, há uma combinação de dois ou mais métodos, usados concomitantemente (MARCONI, 1996).

Por se tratar de um tema relativamente novo nas IES do Estado da Bahia, a pesquisa, quanto a sua finalidade, caracterizou-se como exploratória. A estratégia de pesquisa, ou seja, os meios de investigação, como uma pesquisa de campo que se utilizou dos seguintes métodos: estudo de caso, bibliográfica e documental.

Para Yin (2001) um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente e diversas fontes de provas são utilizadas. Analisando a amplitude do objetivo desta pesquisa – verificar se as IES do estado da Bahia estão catalizando o acesso ao ensino superior através da adoção da modalidade de ensino a distância – fez-se necessário um estudo de caso múltiplo.

O resultado de pesquisas que envolvem um estudo de caso depende, fortemente, dos métodos de coleta de dados adotados, da seleção do local, assim como da capacidade do pesquisador em fazer mudanças no desenho de pesquisa de forma oportuna (YIN, 2001).

5.2 CAMPO DE ESTUDO

Foram estudadas IES que atuam na educação a distância na Bahia com suas características organizacionais, pedagógicas e tecnológicas. O estudo abrangeu o modelo adotado de educação a distância pela entidade e as características do público alvo, inicialmente através de dados secundários obtidos na pesquisa documental. Com base nestes dados foram identificadas as IES que deveriam participar do estudo de caso múltiplo e as variáveis necessárias para verificar se a educação a distância tem contribuído para a catalização do acesso ao ensino superior na Bahia.

5.3 SUJEITO DE ESTUDO

A definição das IES pesquisadas foi efetivada com base nas informações do MEC sobre as instituições já credenciadas a implementarem EAD no nível superior e também pela experiência na Educação a Distância. As IES credenciadas no estado da Bahia, até junho de 2005, eram cinco: duas universidades privadas, uma pública, um centro universitário privado e uma faculdade privada. Das cinco instituições foram escolhidas a universidade privada e o centro universitário por serem as únicas que possuíam cursos implementados atualmente e com credenciamento nacional.

O estudo também foi composto pelos indivíduos que compõem a população de estudantes destes cursos. Infelizmente tivemos acesso apenas ao público estudantil da universidade privada. O centro universitário não proporcionou condições necessárias à pesquisa junto aos estudantes, não viabilizando o contato através do seu ambiente virtual de ensino, nem autorizando o envio de e-mail para a sua base de alunos, que teria permitido o acesso ao link do questionário na internet. Desse modo, o acesso só seria possível presencialmente, porém, devido à grande dispersão do público, tornou-se inviável a aplicação dos questionários.

5.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA

As pesquisas bibliográfica e documental foram concebidas no primeiro momento da pesquisa. Os procedimentos aqui adotados envolveram a seleção de fontes para consulta dos modelos adotados de educação a distância na Bahia; a seleção de textos e artigos de revistas educacionais, dissertações e teses, todos relacionados com o tema da pesquisa e auxiliares na elaboração do problema de pesquisa e na estruturação do modelo de análise proposto.

Nos estudos de casos sempre é utilizado mais de um instrumento, o que possibilita a convergência ou divergência no resultado, evitando interferência da subjetividade do pesquisador (GIL, 2002). Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas estruturadas, presenciais e por telefone, com perguntas subjetivas dirigidas aos coordenadores e reitores das IES e questionários com perguntas objetivas para o público dos alunos inscritos nos cursos de EAD. Os instrumentos de pesquisa contêm as variáveis que foram utilizadas para teste das hipóteses, conforme podem ser visualizados nos Apêndices I e II.

Em 2005 começaram os contatos com as IES a serem pesquisadas. O intuito era de agendar uma visita de apresentação da pesquisa, definição dos entrevistados e agendamento das entrevistas.

Ao longo do primeiro semestre 2006 foi realizado o estudo de caso nas IES. Inicialmente foram realizadas as entrevistas estruturadas com os coordenadores das instituições (APÊNDICE I) destinados a levantar as variáveis referentes às características dos cursos ofertados pelas IES. Na universidade privada foi entrevistado o Reitor Adjunto, a Coordenadora Executiva e os Coordenadores dos cursos. No centro universitário tivemos oportunidade de entrevistar apenas a coordenadora de um dos cursos de licenciatura ofertados. Para complementar a pesquisa, foi consultado o material disponibilizado nos seus respectivos sites, estatísticas do INEP e da ABRAED 2006. Foi estabelecido como estratégia, em consenso com os coordenadores dos cursos, para implementar o questionário junto aos alunos (APÊNDICE B) contendo a maioria das variáveis que formarão indicadores para o teste das hipóteses. Na universidade optamos por aproveitar o encontro trimestral do curso de Letras para aplicar o questionário. Os alunos dos cursos de Graduação Tecnológica e Normal Superior receberam um e-mail dos respectivos coordenadores contendo o link para acessar o

questionário via internet e respondê-lo. Infelizmente, no centro universitário, a coordenação, como já foi dito, não disponibilizou nenhum meio virtual para encaminharmos o link do questionário. De acordo com a coordenadora, o ambiente virtual de aprendizagem não possuía e-mail. Para encaminharmos o endereço do link e publicarmos no AVA teríamos que ter a aprovação da Diretoria da instituição, sendo que tal autorização não foi encaminhada até o final de 2006.

As respostas via internet foram automaticamente cadastradas no banco de dados da pesquisa. Os questionários entregues e coletados presencialmente foram digitados individualmente para compor a base. Após a inserção dos dados coletados nos questionários respondidos, ocorreu o processamento da base através do software estatístico SPSS. Mesmo não sendo considerado uma exigência no procedimento científico dos estudos de caso (GIL, 2002), vale ressaltar que todo esse processo passou por uma validação a fim de minimizar problemas com a falta de entendimento das perguntas e das respostas previamente elencadas nos questionários objetivos. Tal avaliação foi realizada com os discentes do curso de Letras em encontro presencial na sede do IAT, Salvador, no primeiro semestre de 2006.

A amostra coletada foi de 283 questionários em todos os quatro cursos de graduação a distância, o que representa 10,31% da população de alunos, 2.746 inscritos nos cursos de EAD.

5.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados se dividiu em duas etapas. A primeira analisa os modelos montados por cada instituição de ensino. Esta prática auxilia na formatação de idéias e maior familiarização com os casos estudados. A segunda etapa foi efetuada sob perspectivas diferentes visando aumentar a precisão dos resultados alcançados, com base em análises quantitativas de dados.

Através desse estudo, buscou-se a verificação da hipótese central através do teste das sub-hipóteses, utilizando-se estatística descritiva através de frequência e cruzamento de variáveis com o qui-quadrado.

6 ESTUDO DE CASO

6.1 CENTRO UNIVERSITÁRIO

O Centro Universitário é uma das maiores instituições a oferecer ensino superior a distância no Brasil. Possui campus em Salvador, Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista e Itabuna. Segundo senso do Inep (2006) de 2005, o número de inscritos nos cursos de graduação a distância representa 28,49% do total de inscritos em todas as instituições credenciadas no Brasil. Foi fundado em 2004, autorizado pela Portaria Ministerial de n. 2.144 de 16 de julho do mesmo ano. Em março de 2005 foram implementados seis cursos de graduação. Atualmente conta com 23.590 alunos em todo país, distribuídos em seis cursos de graduação: Letras, Normal Superior, História, Geografia, Matemática e Biologia. Os cursos de Ciências, Física e Química já autorizados pelo MEC, ofertados apenas nos campus de Salvador e Vitória da Conquista, não possui nenhum aluno inscrito conforme dados apresentados pelo senso 2005. Na pós-graduação *lato sensu* oferece os cursos de Histórica da Cultura Afro-Brasileira e Gestão Escolar.

A instituição busca contribuir para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tornando seus cursos disponíveis à população que reside distante dos grandes centros em todos os estados brasileiros através do uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

O Centro Universitário entende que a modalidade a distância é uma estratégia para alcançar os seguintes objetivos:

- a) contribuir significativamente para a formação dos professores que não possuem opção de acesso ao nível superior em licenciatura nas regiões que residem, afim de cumprir com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- b) ofertar um sistema de ensino flexível que não exija o afastamento do profissional de suas atividades docentes durante o curso;
- c) implementar a cultura das novas tecnologias da comunicação e da informação junto aos profissionais de Educação; e
- d) implementação de uma proposta pedagógica voltada para o autodidatismo e autonomia intelectual dos alunos.

Todos os cursos de graduação são abertos ao público e têm duração de 03 anos, contando com uma carga horária total de 2.800 horas/aula. A pós-graduação *latu senso* têm carga horária de 420 horas distribuídas em 12 módulos de 30 horas acrescidas de 60 horas da monografia.

A equipe pedagógica é composta por profissionais qualificados, desde a geração de conteúdo do material didático às aulas da WEB, tutoria, prática laboratorial e defesa do projeto de conclusão de curso. Na graduação, têm-se coordenadores de curso, supervisores, assistentes e tutores e equipe técnica de apoio. Na pós-graduação possuem coordenador e corpo docente. Toda a equipe conta com o apoio de uma coordenação geral do ensino a distância.

O centro nervoso encontra-se na cidade de Salvador, sendo responsável pela geração das aulas, gestão da produção, disponibilização e distribuição dos materiais didáticos, impressos e *on line*, gestão da rede de telecomunicações e gestão da logística de operacionalização dos cursos. No que diz respeito à operação possui dois tipos de unidades:

- a) unidades de geração: estúdios para transmissão de aulas ao vivo, todos localizados em Salvador, equipados com *streaming* de vídeo (com retorno por voz), câmera documental, microcomputador multimídia, videocassete, *podium* integrador de mídia e sistema de som.
- b) unidades pedagógicas (UP's): distribuídas nos diversos municípios onde são ofertados os cursos de graduação. A estrutura destas unidades possui:

c) sala de atividades on-line: salas equipadas com computadores multimídia interligados em rede e à internet, destinada ao trabalho on-line em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

d) sala de atividades e laboratório de aprendizagem (tutoria presencial): atende aos trabalhos presenciais assistidos por tutores, com dinâmicas interativas do grupo e sessões de suporte para trabalhos em pequenos grupos ou individuais. Para atender aos cursos de física, química e biologia, será utilizado um laboratório móvel.

Ao longo do ano são efetuados três vestibulares. Os aprovados formam as turmas distribuídas nas UP's, compondo em conjunto um circuito. Atualmente, existem 5 circuitos em funcionamento, havendo autorização do MEC para atuarem com 9 circuitos.

Toda a estrutura de tecnologia necessária para o funcionamento do curso é de responsabilidade do Centro Universitário. A instituição faz parcerias comerciais, no modelo de franquia, com prefeituras, escolas e faculdades na implementação das UP's. Atualmente, são 118 UP's, instaladas em 116 municípios dos estados de Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

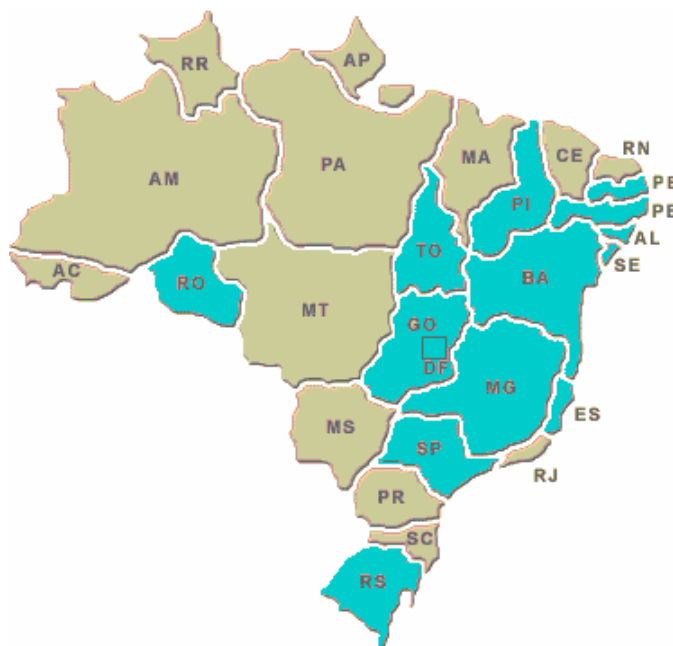


Figura 6 – Mapa das UP's no Brasil do Centro Universitário

Fonte: www.ftcead.com.br

Os cursos de graduação contemplam atividades presenciais. Com exceção dos seminários semestrais, todas são desenvolvidas nas unidades pedagógicas. Tais atividades são mediadas pedagogicamente por:

a) *streaming* de vídeo com retorno por voz, realizadas pelos docentes, geradas pela unidade de EAD do Centro Universitário para as salas de recepção localizadas nas Unidades Pedagógicas, propiciando a interatividade entre o docente e os 50 estudantes de cada turma;

b) monitoramento remoto por assistentes através do uso da plataforma de aprendizagem e da internet nas Salas de atividades on-line;

c) chats e fóruns de discussão na internet, orientados para a revisão dos conteúdos e para a investigação;

d) interatividade através de sites na internet sobre temas de interesses dos alunos;

e) protocolos de atividades que compõem o material impresso trabalhado pelo estudante, individualmente e em grupo, nas sessões de suporte e fora da Unidade Pedagógica, visando a produção intelectual.

O material didático é disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem e impresso. As atividades presenciais acontecem duas vezes por semana e são distribuídas em 2 (duas) horas-aula em vídeo *streaming* e a 2 (duas) horas-aula em tutoria presencial. Em complemento, os alunos têm 4 (quatro) horas semanais de atividades on-line, em AVA, podendo fazê-lo em qualquer local que possua microcomputador conectado à internet ou nos laboratórios das UP's. Faz-se necessário o cumprimento de 6 horas semanais de estudo, suportados por módulos e com auxílio do tutor local. Em média, as atividades presenciais ocupam 40% da carga horária dos cursos.

O modelo implementado por esta instituição caracteriza-se pela modalidade semi-presencial e sala de aula estendida, pois é utilizada, duas vezes na semana, aulas em vídeo *streaming*. É interessante salientar que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem é exigido. Isto vem contribuir para inclusão digital no momento em que pode estar quebrando barreiras, ainda existentes, com o público alvo dos cursos de licenciatura. A carga horária de 6 horas semanais de estudo com o tutor local, caso o aluno não possua ambiente de internet em casa, ou trabalho, diminui a flexibilidade, característica básica do ensino a distância. Os cursos ofertados e o número de vagas disponibilizadas denotam bem o objetivo desta modalidade de ensino na instituição: atender as exigências da LDB/1996 com relação à

graduação do professorado da rede pública de ensino. Trata-se do programa Proformação. A própria estrutura descentralizada das UP's demonstra a necessidade em atender a uma grande escala e em curto tempo. Deve-se refletir sobre a questão mercantilista apontada por Oliveira Netto, principalmente no que diz respeito a queda de qualidade. Para que esta seja garantida, em um volume tão grande de discentes, a infra-estrutura para apoio administrativo e tutorial deve acompanhar uma relação párea. Não basta formar os professores, mas formá-los bem.

6.2 UNIVERSIDADE PRIVADA

A Universidade Privada foi fundada em 1972 como faculdade privada, uma das primeiras instituições privadas de ensino superior em Salvador. Atualmente possui sete campos em Salvador e três no interior do Estado: Feira de Santana, Juazeiro e Barreiras.

Em 1997 foi credenciado pelo MEC como universidade, contando hoje com mais de 15 cursos de pós-graduação *latu senso*, quatro mestrados e dois doutorados.

Baseada em uma visão de futuro, a instituição percebeu a necessidade imperativa de inclusão tecnológica na prática pedagógica e na conquista de novos mercados como vantagem competitiva sustentável. Para atender a este pensamento estratégico, em 1999 criou um núcleo de pesquisa e projetos de Educação a Distância com o papel de desenvolver pesquisas na prática pedagógica, inter e multidisciplinares, utilizando-se de recursos das NTIC e ofertar cursos a distância para atender demandas específicas e gerais.

Para alcançar tais objetivos, este núcleo foi alicerçado pelos seguintes pilares:

- a) aprendizagem das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação;
- b) introdução das NTIC nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão;
- c) projeto pedagógico baseado em práticas colaborativas e interdisciplinares;
- d) implantação da EAD nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão utilizando-se das novas tecnologias desde a sua produção à operação;
- e) parcerias entre instituições de ensino, públicas e privadas, nacionais e internacionais, governo, empresas e pesquisadores que desenvolvam projetos inovadores nessa área; e

f) participação em fóruns de discussão que objetivem a construção/avaliação da atual legislação de ensino a distância no país.

Em 2001, a equipe responsável pelo núcleo já se encontrava com o projeto de ensino a distância submetido ao MEC, recebendo a aprovação em 2002. O primeiro curso de graduação a distância foi o de Licenciatura em Letras, lançado em 2004 em convênio com o Governo do Estado da Bahia, conjuntamente com a inauguração da Rede de Videoconferência da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Esta rede tem base no auditório do Laboratório de Educação a Distância do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e interliga o auditório de videoconferência da Universidade com as demais universidades participantes da Rede Tecnológica do Estado. Foram disponibilizadas 500 vagas para formação de professores do ensino médio.

Ratificando a diretriz de alianças estratégicas estabelecidas pela Universidade Privada, em 2005, a Inteligência Educacional e Sistema de Ensino (IESDE) entra como parceira na produção do material didático e vídeo conferência do curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental – com 2.500 vagas.

A instituição partiu para interiorização em 2006. Adotou como estratégia para se estabelecer no interior do Estado a oferta de cursos de pós-graduação *latu senso* e de graduação tecnológica a distância que viessem a atender demandas regionais. Para suportar esta demanda foram implementados três campus: Campus Feira, localizado em Feira de Santana; Campus Oeste, localizado em Barreiras e Campus São Francisco, localizado em Juazeiro. Baseado na economia regional do interior da Bahia, foram montados os cursos de graduação tecnológica em gestão do varejo e agronegócios. Ambos os cursos possuem disponibilidade para 500 vagas.

A estrutura organizacional do núcleo de ensino a distância, sediada em Salvador, é composta de um Reitor Adjunto subordinado ao Reitor da Universidade e uma coordenadora executiva que dirige as coordenações de curso, tecnologia e secretária geral de cursos. Na operação dos cursos possuem os professores, responsáveis pela geração de conteúdo e os tutores que dão suporte aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Atualmente somam 300 profissionais envolvidos em toda operacionalização dos cursos.

A estrutura de tecnologia necessária para operacionalização do curso é de responsabilidade da instituição e de seus parceiros. O Instituto Anísio Teixeira (IAT) é um

dos parceiros que oferta estrutura tecnológica para as vídeos-conferências através da Rede Educação.

Os cursos de graduação a distância têm duração de 03 anos. Todos os cursos têm atividades presenciais, porém diferenciadas. O curso de Letras possui encontros trimestrais no IAT com vídeo-conferência e atividades em grupo. O curso Normal Superior e Graduação Tecnológica possuem atividades dois dias na semana para desenvolver trabalhos em grupo e vídeo-conferência.

Os cursos são oferecidos em todo o estado da Bahia com a presença de inscitos no estado de Pernambuco. Para estabelecer os pólos distribuídos no interior do estado, foi utilizada a estratégia de parcerias com instituições de ensino e órgãos governamentais. Atualmente são 184 municípios do Estado da Bahia, além dos três campus montados para a graduação tecnológica.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado é o TelEduc, desenvolvido pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e atualmente utilizado por mais de 200 instituições. Um software livre que possibilita a criação, participação e administração de cursos na internet. Outras ferramentas de mediação pedagógica utilizadas são apostilas impressas, cd-rom e em aulas em vídeo-conferência.

Seguindo as diretrizes estabelecidas na criação do núcleo de pesquisa e projetos em ensino a distância, a Universidade Privada estabeleceu como meta incorporar 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade EAD.

Atenta para a necessidade da inclusão da tecnologia nos processos pedagógicos, utiliza esta modalidade para atingir um público alvo diferenciado, principalmente no interior do Estado da Bahia. Adotou cursos de graduação tecnológica em gestão de varejo e agronegócios, área de atuação de grande impacto no interior e inédito na região. Com isso, possibilita a geração de conhecimento para uma vertente bem pragmática e necessária no nosso contexto sócio-econômico-cultural, coerente com o papel da universidade no século XXI. Percebe-se que a EAD faz parte da estratégia da universidade para ampliar os espaços de ensino e baratear o custo de da mediação pedagógica. Desde 2006, já registra junto ao corpo docente a intenção de implementar 20% do conteúdo dos cursos presenciais na modalidade de EAD e se preocupa em formá-los para implementar conteúdo e tutoria de qualidade. Esta formação é uma das responsabilidades do núcleo de pesquisa e projetos. Apesar do número de vagas ofertadas por turma, ainda não é possível considerá-la uma

educação em larga escala, mesmo porque, o número de vagas ofertadas representa um pequeno percentual da população baiana que ainda não possui terceiro grau.

O núcleo da Universidade Privada criou um portal na internet que incentiva o desenvolvimento e publicação de cursos on-line, sejam relativos a conteúdos das matérias dos cursos presenciais ou educação continuada.

Todas estas ações mostram que a modalidade de EAD na Universidade Privada tende a ampliar com ofertas de pós-graduação e na mediação pedagógica dos cursos presenciais preparando-se para receber os universitários do novo século.

6.3 RESULTADO DA ANÁLISE

6.3.1 Perfil da Amostra

Os questionários destinados ao público estudantil dos cursos de graduação a distância foram coletados apenas na Universidade Privada, somando um total de 283 questionários distribuídos entre os quatro cursos. A amostra representa 10,31% do total dos alunos inscritos nos cursos de graduação a distância da Universidade Privada. Na distribuição entre os cursos, o curso de Normal Superior tem maior representatividade com 48,06% da amostra, Letras fica em segundo lugar com a 41%, seguido pelos cursos de Graduação Tecnológica, Gestão do Varejo, 4,59%, e Gestão em Agronegócios com 4,24%.

Tabela 4 – Distribuição da coleta de dados

IES/Cursos de graduação a distância	Significância da coleta por curso			
	Alunos inscritos	Total da coleta	Coleta/Alunos inscritos	Coleta do curso / Total da coleta
Universidade privada	2.746	283	10,31%	100,00%
Letras	416	122	29,33%	43,11%
Normal Superior	2.158	136	6,30%	48,06%
Tecnólogo em Varejo	109	13	11,93%	4,59%
Tecnólogo em Agronegócios	63	12	19,05%	4,24%

Quando mapeamos a distribuição por sexo, verifica-se a predominância do feminino em 85,87%. Essa predominância está associada fortemente aos cursos ofertados, o que pode ser revelado pelo teste do qui-quadrado. No cruzamento das variáveis, obtém-se 9,84% dos alunos de Letras e 5,15 % dos estudantes do Normal pertencentes ao sexo masculinos. O curso que possui o maior percentual de alunos homens é o Tecnólogo em Agronegócios, com 91,67%, seguido pelo curso de Varejo com 76,92%. A maior participação feminina é verificada no Normal Superior. Existe praticamente uma relação inversa da representatividade dos sexos dentre os alunos dos cursos de Agronegócios e Letras. Dentre os 40 homens inscritos nos cursos de EAD da Universidade, tem-se o maior número na Graduação Tecnológica com 52,50%, porém o curso de Letras, sozinho, acumula 30% dos homens da amostra.

Os alunos de 32 a 45 anos representam mais da metade da amostra, 59,36%. Interessante verificar que o público até 24 anos só alcança 6,71%; ficando acima dos 4,5% do total desta faixa etária presente no nível superior na Bahia. O percentual acumulado até 31 anos é de 19,08%. Acima de 20% dos estudantes possuem mais de 46 anos. Isso remete a uma das barreiras encontradas para a disseminação da EAD: o preconceito de que a modalidade é voltada para o público que não conseguiu ingressar no terceiro grau logo após o término do ensino fundamental.

Tabela 5 – Cruzamento de variáveis Sexo X Curso

Sexo		Cursos de graduação em EAD				Total
		Letras	Normal	Tecnólogo em Varejo	Tecnólogo em Agronegócios	
Masculino	Frequência	12	7	10	11	40
	% no curso	9,84%	5,15%	76,92%	91,67%	14,13%
	% no sexo	30,00%	17,50%	25,00%	27,50%	100,00%
	% do total	4,24%	2,47%	3,53%	3,89%	14,13%
Feminino	Frequência	110	129	3	1	243
	% no curso	90,16%	94,85%	23,08%	8,33%	85,87%
	% no sexo	45,27%	53,09%	1,23%	0,41%	100,00%
	% do total	38,87%	45,58%	1,06%	0,35%	85,87%
Total	Frequência	122	136	13	12	283
	% no curso	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	% no sexo	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%
	% do total	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%

Tabela 6 – Qui-quadrado Sexo X Curso

Teste de qui-quadrado	Sexo X Curso		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	112,574	3	0,000
Likelihood ratio	76,050	3	0,000
Associação linear-por-linear	53,439	1	0,000
Número de casos válidos	283		

De toda a amostra, 200 estudantes são casados, 70,67%. Os solteiros estão em segundo lugar, no total de 70 alunos, alcançando 24,73%. Isto é um reflexo da distribuição etária da amostra. Dentre os solteiros, 47,14 % estão no intervalo de 18 a 31 anos, enquanto os casados são mais presentes na faixa-etária de 32 a 45 anos, representando 69% de toda amostra. A maior concentração de faixa-etária em um estado cível é a de casados nas idades de 32 a 38 anos e acima de 52 anos. A menor concentração se verifica entre os divorciados na faixa de 32 a 45 anos.

Tabela 7 – Qui-quadrado Idade X Estado civil

Teste de Qui-Quadrado	Idade X Estado civil		
	Valor	DF	SIG
Qui-Quadrado	294,999	111,000	0,000
Likelihood Ratio	162,614	111,000	0,001
Associação Linear-por-Linear	32,565	1,000	0,000
Número de Casos Válidos	283		

Os questionários foram respondidos por alunos que residem em diversas localidades do Estado da Bahia e do interior de Pernambuco, apesar da Universidade não ter ainda expandido para os outros estados. A presença de Pernambuco se dá devido a oferta de Graduação Tecnológica no campus de Juazeiro. No total, foram citadas 81 cidades. Do total da amostra, 12,01% dos entrevistados residem em Salvador; 86,58% no interior da Bahia e

1,41% no interior de Pernambuco. As presenças mais significativas na amostra estão nas cidades de Central, Barreiras e Camaçari.

Tabela 8 – Cruzamento de variáveis Idade X Estado civil

Idade		Estado civil				Total
		Solteiro	Casado	Divorciado	Viúvo	
18 a 24 anos	Frequência	11	6	2	0	19
	% no estado civil	15,71%	3,00%	22,22%	0,00%	6,71%
	% na idade	57,89%	31,58%	10,53%	0,00%	100,00%
	% no total	3,89%	2,12%	0,71%	0,00%	6,71%
25 a 31 anos	Frequência	22	13	0	0	35
	% no estado civil	31,43%	6,50%	0,00%	0,00%	12,37%
	% na idade	62,86%	37,14%	0,00%	0,00%	100,00%
	% no total	7,77%	4,59%	0,00%	0,00%	12,37%
32 a 38 anos	Frequência	12	70	2	0	84
	% no estado civil	17,14%	35,00%	22,22%	0,00%	29,68%
	% na idade	14,29%	83,33%	2,38%	0,00%	100,00%
	% no total	4,24%	24,73%	0,71%	0,00%	29,68%
39 a 45 anos	Frequência	14	68	2	0	84
	% no estado civil	20,00%	34,00%	22,22%	0,00%	29,68%
	% na idade	16,67%	80,95%	2,38%	0,00%	100,00%
	% no total	4,95%	24,03%	0,71%	0,00%	29,68%
46 a 52 anos	Frequência	11	34	3	2	50
	% no estado civil	15,71%	17,00%	33,33%	50,00%	17,67%
	% na idade	22,00%	68,00%	6,00%	4,00%	100,00%
	% no total	3,89%	12,01%	1,06%	0,71%	17,67%
Acima de 52 anos	Frequência	0	9	0	2	11
	% no estado civil	0,00%	4,50%	0,00%	50,00%	3,89%
	% na idade	0,00%	81,82%	0,00%	18,18%	100,00%
	% no total	0,00%	3,18%	0,00%	0,71%	3,89%
Total	Frequência	70	200	9	4	283
	% no estado civil	100,00%	100,00%	4,50%	2,00%	100,00%
	% no total	24,73%	70,67%	3,18%	1,41%	100,00%

Tabela 9 – Cruzamento de variáveis Atividade profissional X Curso

Atividade profissional		Cursos de graduação em EAD				Total
		Letras	Normal	Tecnólogo em Varejo	Tecnólogo em Agronegócios	
Professor	Frequência	122	98	2	0	222
	% na graduação	100,00%	72,06%	15,38%	0,00%	78,45%
	% na atividade profissional	54,95%	44,14%	0,90%	0,00%	100,00%
	% do total	43,11%	34,63%	0,71%	0,00%	78,45%
Empresário e afins	Frequência	0	11	10	11	32
	% na graduação	0,00%	8,09%	76,92%	91,67%	11,31%
	% na atividade profissional	0,00%	34,38%	31,25%	34,38%	100,00%
	% do total	0,00%	3,89%	3,53%	3,89%	11,31%
Secretária / Recepcionista	Frequência	0	7	0	0	7
	% na graduação	0,00%	5,15%	0,00%	0,00%	2,47%
	% na atividade profissional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	2,47%	0,00%	0,00%	2,47%
Estudante	Frequência	0	8	0	0	8
	% na graduação	0,00%	5,88%	0,00%	0,00%	2,83%
	% na atividade profissional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	2,83%	0,00%	0,00%	2,83%
Agrônomo	Frequência	0	2	1	0	3
	% na graduação	0,00%	1,47%	7,69%	0,00%	1,06%
	% na atividade profissional	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	0,71%	0,35%	0,00%	1,06%
Funcionário público	Frequência	0	4	0	1	5
	% na graduação	0,00%	3,28%	0,00%	0,82%	1,77%
	% na atividade profissional	0,00%	80,00%	0,00%	20,00%	100,00%
	% do total	0,00%	1,41%	0,00%	0,35%	1,77%
Outros	Frequência	0	6	0	0	6
	% na graduação	0,00%	4,41%	0,00%	0,00%	2,12%
	% na atividade profissional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	2,12%	0,00%	0,00%	2,12%
Total	Frequência	122	136	13	12	283
	% na graduação	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	% na atividade profissional	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%
	% do total	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%

Tabela 10 – Qui-quadrado Profissão X Curso

Teste de Qui-Quadrado	Profissão X Curso		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	324,836	54	0,000
Likelihood ratio	198,484	54	0,000
Número de casos válidos	283		

As atividades profissionais no segmento da educação representam 78,45%. Somando os empresários, comerciantes, autônomos e secretárias/recepcionistas, atividades ligadas ao mundo empresarial, têm-se a segunda colocação com 13,78%. No cruzamento das variáveis cursos de graduação e atividade profissional, vê-se uma associação da escolha do curso com a atividade já exercida. O curso de Letras e o Normal possuem 99% do corpo discente de professores. Os empresários e afins, chegam a representar acima de 90% dos inscritos no curso de graduação tecnológica em Agronegócios, também com forte presença nas turmas de Varejo, representando 76,92%. Interessante observar que 100 % dos estudantes escolheram o curso Normal.

6.3.2 Teste de Hipóteses

Gustin (2002) define hipótese como uma solução possível ao problema formulado, podendo ser verdadeira ou falsa. É, portanto, uma resposta prévia e provisória. A autora argumenta que a utilização de hipóteses e seu processo de teste não se aplicam apenas a pesquisas quantitativas e cita Glass & Stanley para definir “hipótese científica” como uma sugestão de solução a um problema baseado em informações e em educação estruturada.

Esta pesquisa tomou como resposta prévia três sub-hipóteses para verificar a hipótese central de que os cursos de graduação em EAD ofertados pelas instituições de ensino na Bahia conseguem catalizar o acesso ao ensino superior no Estado.

A H₁ afirma que as ferramentas utilizadas na mediação de cursos de ensino superior a distância estão presentes nos locais onde não são possíveis a implementação do

ensino presencial no estado da Bahia. Necessitaremos de dois indicadores para verificar se H₁ é verdadeira. O primeiro é se as cidades onde residem os alunos da Universidade Privada que optaram por EAD não possuem opção de ensino presencial do terceiro grau. Para chegar a este indicador, que mostrará o percentual das cidades que não possuem ensino superior presencial e dos alunos que residem nestas, teremos duas variáveis coletadas no Apêndice B.

Tabela 11 – Cruzamento de variáveis Cidades com IES pública X IES privada

Cidades com IES pública X privada			IES privada		
			Não	Sim	Total
IES pública	Não	Frequência	58	10	68
		% na IES privada	90,63%	58,82%	83,95%
		% na IES pública	85,29%	14,71%	100%
		% do total	71,60%	12,35%	83,95%
	Sim	Frequência	6	7	13
		% na IES privada	9,38%	41,18%	16,05%
		% na IES pública	46,15%	53,85%	100,00%
		% do total	7,41%	8,64%	16,05%
Total		Frequência	64	17	81
		% na IES privada	100,00%	100,00%	100,00%
		% na IES pública	79,01%	20,99%	100,00%
		% do total	79,01%	20,99%	100,00%

A amostra encontra-se distribuída em 81 cidades; capital do Estado, Salvador, 79 cidades no interior da Bahia e uma no interior de Pernambuco. O ensino do terceiro grau gratuito não alcança 83,95% das cidades. Não existe nenhuma possibilidade de acesso ao terceiro grau, através de instituições públicas ou privadas em 71,60% das cidades aqui citadas, que abrigam 111 alunos, ou seja, 39,22% dos alunos que responderam a pesquisa não teriam outra opção de terceiro grau na sua cidade, a não ser a EAD. No Brasil o percentual de municípios que não possuem acesso ao ensino superior é de 70% conforme estatísticas do INEP em 2005.

Das cidades que possuem apenas IES públicas, 9,38% do total, 100 % são pólos da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Atualmente estão distribuídos em 22 cidades do interior da Bahia contribuindo para a interiorização das IES Públicas no Estado. Nas localidades onde estão presentes os principais campus das outras universidades estaduais já instaladas no interior - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade

Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – todas possuem IES privadas.

Tabela 12 – Cruzamento de variáveis IES pública na cidade X IES privada na cidade

Cruzamento de variáveis Existe IES pública na sua cidade X Existe IES privada na sua cidade		IES privada		
		Não	Sim	Total
IES pública Não	Frequência	111	55	166
	% na IES privada	84,09%	36,42%	58,66%
	% na IES pública	66,87%	33,13%	100%
	% do total	39,22%	19,43%	58,66%
Sim	Frequência	21	96	117
	% na IES privada	15,91%	63,58%	41,34%
	% na IES pública	17,95%	82,05%	100,00%
	% do total	7,42%	33,92%	41,34%
Total	Frequência	132	151	283
	% na IES privada	100,00%	100,00%	100,00%
	% na IES pública	46,64%	53,36%	100,00%
	% do total	46,64%	53,36%	100,00%

Tabela 13 – Qui-quadrado IES pública na cidade X IES privada na cidade

Teste de qui-quadrado	IES pública X IES privada		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	65,990	1	0,000
Correção de continuidade	64,039	1	0,000
Likelihood ratio	70,063	1	0,000
Associação linear-por-linear	65,757	1	
Número de casos válidos	283		

Mesmo com estas iniciativas da política pública implementada pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, 58,66% dos alunos da amostra não possuem opção de ensino público e 39,22% não possui nenhuma IES na cidade em que reside. Portanto, tais percentuais indicam que o modelo implementado pela Universidade Privada tem chegado em localidades onde não existe a opção de ensino superior presencial, principalmente nas que não possui ensino gratuito.

O segundo indicador desta hipótese será formado pelos percentuais das variáveis que indicam se as ferramentas de mediação pedagógica utilizadas pela Universidade Privada estão ao alcance destes 111 alunos da Bahia que não possuiriam outra opção de estudo. As

ferramentas utilizadas pela Universidade são apostilas impressas, vídeo-conferência, ambiente virtual de ensino, CD-ROM e aulas presenciais.

Tabela 14 – Ferramentas de mediação pedagógica para acesso ao curso

Ferramentas de mediação pedagógica	As formas de acesso ao conteúdo do seu curso?					
	Acesso via internet	CD-ROM	Apostilas impressas	Vídeo-conferência	Vídeo-conferência	Aulas presenciais
Ambiente virtual de ensino	58,56%					
CD-ROM		46,80%				
Apostilas impressas			91,90%			
Aulas em vídeo conferência				65,77%		
Aulas em vídeo					29,70%	
Aulas presenciais						64,90%

É perceptível que o uso do material impresso não foi substituído, apesar do emprego do ambiente virtual e CD-ROM. O material impresso ainda é o mais utilizado, ainda que 72,97% dos alunos serem usuários de computador e 91,16% dos usuários utilizarem o ambiente virtual. Esta realidade é refletida na pesquisa da ABRAEAD 2006, feita junto às diversas instituições que ofertam EAD no Brasil, no item utilização de mídias. Nela, 84,7% usam material impresso, 61,2% internet, 42,9% o CD-ROM.

As atividades presenciais, aulas em vídeo-conferência e aulas presenciais, têm boa aceitação, na medida em que mais de 60 % dos entrevistados responderam que as frequentam. A Universidade não declarou haver aulas em vídeo, mas sim, material didático em CD-ROM e aulas em vídeo-conferência, portanto devemos considerar que alguns alunos interpretaram as aulas em vídeo-conferência como aulas em vídeo, mesmo porque as respostas foram excludentes em 95,60 % dos casos.

Este resultado homologa a posição de Peters quando afirma que mesmo com as NTIC ainda é necessário manter outros instrumentos de mediação pedagógica. Evidencia também o que Keegan já vislumbrava em 1991, quando colocava em pauta a possibilidade de encontros presenciais como fundamento da EAD.

Dentre os alunos que não acessam o conteúdo via internet, metade não é usuário de computador. Estes 23 usuários que não utilizam o AVA declaram em 87% dos casos não possuir internet em casa. Dos que acessam a internet, dos 111 inscritos e residentes em localidades que não possuem outra opção de estudo, 89,23% se consideram usuários, contra 10,77% que não assumem este *status*.

Tabela 15 – Cruzamento de variáveis Usuário de computador X Acesso via internet

Usuário de computador			Acesso via internet		
			Não	Sim	Total
Usuário de computador	Não	Frequência	23	7	30
		% no acesso	50,00%	10,77%	27,03%
		% no usuário	76,67%	23,33%	100%
		% do total	20,72%	6,31%	27,03%
	Sim	Frequência	23	58	81
		% no acesso	50,00%	89,23%	72,97%
		% no usuário	28,40%	71,60%	100,00%
		% do total	20,72%	52,25%	72,97%
	Total	Frequência	46	65	111
		% no acesso	100,00%	100,00%	100,00%
		% no usuário	41,44%	58,56%	100,00%
		% do total	41,44%	58,56%	100,00%

Tabela 16 – Qui-quadrado Usuário de computador X Acesso internet

Teste de qui-quadrado	Usuário de computador X Acesso internet		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	21,020	1	0,000
Correção de continuidade	19,078	1	0,000
Likelihood ratio	21,357	1	0,000
Associação linear-por-linear	20,831	1	0,000
Número de casos válidos	111,00		

Tabela 17 – Cruzamento de variáveis Ferramentas de mediação pedagógica utilizadas X Acesso aos equipamentos

IES/Ferramentas de mediação pedagógica	Quais equipamentos possui acesso em sua casa/cidade?				
	Internet	Computador	Sala de vídeo-conferência	DVD	Vídeo
Ambiente virtual de ensino	25,20%				
CD-ROM		53,20%			
Aulas em vídeo conferência			5,40%		
Aulas em vídeo				67,70%	
Aulas presenciais					53,20%

Foi considerado acesso na cidade apenas para sala de vídeo conferência. Interessante analisar que, apesar de apenas 25,20% terem acesso a internet em casa, 58,60% declararam acessar o ambiente virtual de aprendizagem. Isto se deve ao fato de 45% dos entrevistados possuírem acesso a internet no trabalho e 19,8% terem acesso público gratuito à internet na sua cidade de origem. Com tais resultados vemos que a luta para inclusão digital e as políticas públicas implementadas ainda têm uma longa trilha a percorrer.

Dentre as ferramentas suportadas pelas NTIC, tem-se, em primeiro lugar, a participação nas aulas de vídeo-conferência, seguida pelo uso do ambiente virtual TelEduc e CD-ROM. A alta participação em aulas de vídeo-conferência vai de encontro ao baixo percentual de salas existentes nas cidades. Isto é explicado devido ao fato de que 92% dos alunos que utilizam esta ferramenta serem do curso de Letras, que propicia encontros trimestrais nas sede do IAT em Salvador e nos pólos da Rede Educação, utilizando vídeo-conferência.

Na Abraed, a vídeo-conferência é a sétima mídia mais utilizada entre todas as instituições que responderam a pesquisa. Quando consideradas apenas as instituições federais o percentual sobe para 35,9% (INSTITUTO MONITOR, 2006).

Tabela 18 – Cruzamento de variáveis Curso de graduação x Ferramenta pedagógica

Curso de graduação X Ferramenta de medição pedagógica		Acesso via vídeo-conferência		
		Não	Sim	Total
Letras	Frequência	6	69	75
	% no acesso	15,79%	94,52%	67,57%
	% no curso	8,00%	92,00%	100,00%
	% do total	5,41%	62,16%	67,57%
Normal	Frequência	32	4	36
	% no acesso	84,21%	5,48%	32,43%
	% no curso	88,89%	11,11%	100,00%
	% do total	28,83%	3,60%	32,43%
Total	Frequência	38	73	111
	% no acesso	100,00%	100,00%	100,00%
	% no curso	34,23%	65,77%	100,00%
	% do total	34,23%	65,77%	100,00%

Tabela 19 – Qui-quadrado Curso de graduação X Acesso via vídeo-conferência

Teste de qui-quadrado	Curso de graduação X Acesso via vídeo-conferência		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	70.690	1	0,000
Correção de continuidade	67.143	1	0,000
Likelihood ratio	75.721	1	0,000
Associação linear-por-linear	70.053	1	0,000
Número de casos válidos	111		

Apesar do modelo adotado pela Universidade atingir mais de 70% das cidades sem acesso ao ensino superior, menos desta metade representa o total de alunos inscritos. Porém, 80,18% destes alunos estão cursando pela primeira vez o nível superior. Considerando que apenas 28,39% das cidades possuem ensino presencial e que as ferramentas, principalmente as da NTIC acessam estas localidades, verifica-se que todas as ferramentas utilizadas pela Universidade Privada, em função da própria diversidade destas ofertadas, com exceção das salas de vídeo-conferência, possuem boa penetração nas casas e cidades dos alunos, o que estabelece H_1 como verdadeira.

Mais da metade da amostra, em torno de 60 % dos alunos, optam por ensino a distância por outros motivos, motivos estes que podem nos remeter às outras duas hipóteses.

A H_2 estabelece que a educação a distância potencializa o acesso ao ensino superior por sua flexibilidade que permite o estudo em horários programados pelos próprios alunos. O indicador será gerado pela frequência dos motivos que levaram os alunos a optarem pelo ensino a distância, motivos que fizeram os alunos a abandonarem uma iniciativa anterior de acesso ao terceiro grau, além de verificar se as atividades presenciais são dificultadores para cursá-los.

No modelo adotado pela Universidade exige-se a presença nos pólos duas vezes na semana para os cursos de Graduação Tecnológica e Normal. No curso de Letras o encontro é trimestral.

A possibilidade de escolha pela hora de estudar e de estudar em casa são os principais itens que motivam aos alunos optarem pela modalidade de educação a distância. Enquanto que os alunos do curso de Letras sinalizam com a mesma importância estes dois

itens, os alunos dos outros cursos escolheram a possibilidade de poder escolher a hora de estudar como fator predominante na escolha da EAD.

O preço, apesar de ser a principal variável da H₃, deve também ser considerada um fator de flexibilização. Aqui, apenas os alunos dos cursos Normal e Graduação Tecnológica consideraram um motivo relevante. Deve-se a gratuidade do curso de Letras o fato deste item não ter a mesma dimensão. O terceiro item mais sinalizado foi a possibilidade de estudo via internet, com forte associação com o curso.

Tabela 20 – Itens que motivaram a opção por EAD

IES/Itens que motivaram a optar por um curso de graduação a distância	Indicador flexibilidade H ₂	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	283	100,00%
Preço	72	25,44%
Acredito que seja mais fácil	1	0,35%
Qualidade do curso	75	26,50%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	200	70,67%
Poder estudar em casa	180	63,60%
Na minha cidade não tem faculdade	77	27,21%
Na minha cidade não tem o curso	36	12,72%
Por ser através da internet	99	34,98%
Outros	12	4,24%
Letras	122	43,11%
Preço	14	11,48%
Acredito que seja mais fácil	1	0,82%
Qualidade do curso	31	25,41%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	84	68,85%
Poder estudar em casa	83	68,03%
Na minha cidade não tem faculdade	43	35,25%
Na minha cidade não tem o curso	19	15,57%
Por ser através da internet	29	23,77%
Outros	5	4,10%
Normal e Graduação Tecnológica	161	56,89%
Preço	58	36,02%
Acredito que seja mais fácil	0	0,00%
Qualidade do curso	44	27,33%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	116	72,05%
Poder estudar em casa	97	60,25%
Na minha cidade não tem faculdade	34	21,12%
Na minha cidade não tem o curso	17	10,56%
Por ser através da internet	70	43,48%
Outros	7	4,35%

Tabela 21 – Teste qui-quadrado Preço como item motivador da escolha de EAD X Curso

Teste de qui-quadrado	Preço como motivador da escolha de EAD X Curso		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	38,248	3	0,000
Likelihood ratio	42,039	3	0,000
Associação linear-por-linear	2,482	1	0,000
Número de casos válidos	283		

Apesar da flexibilidade com relação a horário e local de estudo ter sido o principal motivo da escolha do ensino a distância, mais da metade dos alunos fariam o curso mesmo havendo um horário fixo para estudo, principalmente entre os alunos do curso Normal e Graduação Tecnológica. As atividades presenciais adotadas pela Universidade não são consideradas um fator impeditivo; apenas 7,42% da amostra indica como um fator negativo. A princípio poderia se adotar que isto se deve a 32% da amostra não ter uma outra opção, mas o teste de cruzamento não mostrou uma associação.

Tabela 22 – Teste qui-quadrado Internet como motivador da escolha de EAD X Curso

Teste de qui-quadrado	Internet como motivador da escolha de EAD X Curso		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	16,799	3	0,001
Likelihood ratio	16,972	3	0,001
Associação linear-por-linear	2,637	1	0,104
Número de casos válidos	283	1	0,000

Tabela 23 – Exigência de horário fixo para estudo

IES/Exigência de horário fixo para estudo	Indicador flexibilidade H ₂	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	283	100,00%
O curso exige um horário fixo para estudo?	73	25,80%
Faria o curso se tivesse um horário diário fixo para estudo?	146	51,59%
As atividades presenciais impedem que façam o curso?	21	7,42%
Letras	122	43,11%
O curso exige um horário fixo para estudo?	23	20,70%
Faria o curso se tivesse um horário diário fixo para estudo?	52	46,80%
As atividades presenciais impedem que façam o curso?	7	6,30%
Normal e Graduação Tecnológica	161	56,89%
O curso exige um horário fixo para estudo?	50	31,00%
Faria o curso se tivesse um horário diário fixo para estudo?	94	58,40%
As atividades presenciais impedem que façam o curso?	14	8,70%

Existe um contra-senso nas respostas relacionadas acima, principalmente quando se analisa os motivos que fizeram com que estes alunos tivessem abandonado uma primeira iniciativa de cursar o terceiro grau, que remetem à falta de flexibilidade. 29% por cento dos alunos já haviam cursado o terceiro grau, em um total de 83 inscritos na EAD. Destes, 54 alunos não concluíram, representando 65% dos que já haviam iniciado um curso de nível superior. Na distribuição entre os cursos, 60% dos que já haviam tentado cursar o terceiro grau cursam Graduação Tecnológica e Normal. Dentre os motivos que os fizeram abandonar o curso, 57,40% dos alunos sinalizaram a falta de tempo e mudança de cidade. Quando se analisa separadamente o curso de Letra, obtêm-se 44,44% nestes motivos, havendo uma distribuição homogênea entre eles.

Portanto, não se encontra variáveis na amostra que venham justificar a pré-disposição para o modelo semi-presencial, apenas que a carga horária estabelecida para tais atividades nesta IES é encarada como fator positivo, sem prejuízo da flexibilidade. Mais uma vez, fica clara a preferência pelo modelo híbrido que tem evidenciado um fator relevante para a diminuição da evasão que, pelos dados da ABRAEAD, gira em torno de 30 % (INSTITUTO MONITOR, 2006).

Tabela 24 – Razões que impediram de concluir um curso de graduação anterior

IES/Razões que impediram de concluir um curso de graduação anteriormente	Indicador flexibilidade H ₂	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	54	100,00%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	18	33,33%
Comecei e abandonei por falta de tempo	12	22,22%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	7	12,96%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	19	35,18%
Outros	1	0,02%
Letras	18	33,33%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	5	27,78%
Comecei e abandonei por falta de tempo	5	27,78%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	4	22,22%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	4	22,22%
Outros	1	5,55%
Normal e Graduação Tecnológica	36	66,67%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	13	36,11%
Comecei e abandonei por falta de tempo	7	19,44%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	3	8,33%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	15	41,67%
Outros	0	0,00%

Portanto, flexibilizar o horário e local de estudo, uma das principais características da modalidade da educação a distância, não apenas influencia na escolha desta modalidade de ensino, mas também aumenta o índice de conclusão do curso. Em função do modelo da Universidade apresentar flexibilidade e das atividades presenciais não impedirem a participação do curso diante dos alunos inscritos, acata-se a H₂ como verdadeira. A flexibilidade é um fator preponderante para aumentar o acesso ao ensino superior.

Ambas as instituições aqui estudadas declararam que os cursos na modalidade EAD são mais baratos que os cursos presenciais devido ao ganho em escala. A H₃ assume que a utilização de tecnologia permite baratear os custos do ensino superior a distância, podendo alcançar uma camada da sociedade até então excluída da universidade. Cabe analisar as variáveis que sinalizam a preferência da EAD pelo preço, como é custeado o terceiro grau e as condições financeiras dos alunos para arcar com os custos do ensino a distância.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que 70,67% dos alunos cursam o terceiro grau pela primeira vez. Dos que já cursaram e não concluíram, 33,33% foi devido à falta de condições financeiras.

Tabela 25 – Razões que impediram de concluir um curso de graduação anterior

IES/Razões que impediram de concluir um curso de graduação anteriormente	Indicador flexibilidade H ₃	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	54	100,00%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	18	33,33%
Comecei e abandonei por falta de tempo	12	22,22%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	7	12,96%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	19	35,18%
Outros	1	0,02%
Letras	18	33,33%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	5	27,78%
Comecei e abandonei por falta de tempo	5	27,78%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	4	22,22%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	4	22,22%
Outros	1	5,55%
Normal e Graduação Tecnológica	36	66,67%
Comecei e abandonei por falta de condição financeira	13	36,11%
Comecei e abandonei por falta de tempo	7	19,44%
Comecei e abandonei por não gostar do curso	3	8,33%
Comecei e abandonei por mudança de cidade	15	41,67%
Outros	0	0,00%

O preço é a segunda razão pela qual os alunos abandonaram o curso de graduação feito anteriormente, sendo a primeira a mudança de cidade. Já com relação aos motivos que levam os alunos a optarem por EAD, o preço é o quinto colocado com 25,44 % no geral. O baixo índice deste item no curso de Letras é devido ao fato de o mesmo ser pago pelo Governo. Quando questionado sobre as razões que optaram pela escolha da instituição, 86,9% dos alunos de Letras apontaram ser pelo convênio, ou seja, gratuidade.

Tabela 26 – Itens que motivaram a optar por um curso de graduação a distância

IES/Itens que motivaram a optar por um curso de graduação a distância	Indicador preço H ₃	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	283	100,00%
Preço	72	25,44%
Acredito que seja mais fácil	1	0,35%
Qualidade do curso	75	26,50%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	200	70,67%
Poder estudar em casa	180	63,60%
Na minha cidade não tem faculdade	77	27,21%
Na minha cidade não tem o curso	36	12,72%
Por ser através da internet	99	34,98%
Outros	12	4,24%
Letras	122	43,11%
Preço	14	11,48%
Acredito que seja mais fácil	1	0,82%
Qualidade do curso	31	25,41%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	84	68,85%
Poder estudar em casa	83	68,03%
Na minha cidade não tem faculdade	43	35,25%
Na minha cidade não tem o curso	19	15,57%
Por ser através da internet	29	23,77%
Outros	5	4,10%
Normal e Graduação Tecnológica	161	56,89%
Preço	58	36,02%
Acredito que seja mais fácil	0	0,00%
Qualidade do curso	44	27,33%
Possibilidade de poder escolher a hora de estudar	116	72,05%
Poder estudar em casa	97	60,25%
Na minha cidade não tem faculdade	34	21,12%
Na minha cidade não tem o curso	17	10,56%
Por ser através da internet	70	43,48%
Outros	7	4,35%

Tabela 27 – Itens que motivaram a optar pela instituição de ensino

IES/Itens que motivaram a optar pela instituição de ensino	Indicador preço H ₃	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	283	100,00%
Preço	44	15,55%
Por possuir convênio com a instituição de ensino	129	45,58%
Qualidade do curso	118	41,70%
Por ter sido a primeira a ofertar esta modalidade de ensino	135	47,70%
Por ser a única a ofertar o curso	38	13,43%
Pela credibilidade da faculdade	178	62,90%
Pela maior flexibilidade	85	30,04%
Outros	22	7,77%
Letras	122	43,11%
Preço	3	2,46%
Por possuir convênio com a instituição de ensino	106	86,69%
Qualidade do curso	49	40,16%
Por ter sido a primeira a ofertar esta modalidade de ensino	59	48,36%
Por ser a única a ofertar o curso	13	10,66%
Pela credibilidade da faculdade	52	42,62%
Pela maior flexibilidade	23	18,85%
Outros	13	10,66%
Normal e Graduação Tecnológica	161	56,89%
Preço	41	25,47%
Por possuir convênio com a instituição de ensino	23	14,29%
Qualidade do curso	69	42,86%
Por ter sido a primeira a ofertar esta modalidade de ensino	76	47,20%
Por ser a única a ofertar o curso	25	15,53%
Pela credibilidade da faculdade	126	78,26%
Pela maior flexibilidade	62	38,51%
Outros	9	5,59%

No geral, quando analisados os motivos de escolha da IES, temos que verificar, não só o preço, mas o convênio com a instituição de ensino e a gratuidade do curso de Letras. Justamente em função disto, o alunado deste curso aponta apenas 2,46% para o preço e 86,69% escolheu o curso por ter convênio com a instituição de ensino. Na verdade, não se trata de uma escolha, mas sim da imposição da LDB que dita a formação universitária para todo o professorado. Os outros cursos somam entre o preço e o convênio 39,75%, ficando atrás da credibilidade da instituição, fator pioneirismo e qualidade do curso, principais itens abordados com 62,90%, 47,70% e 41,70%, respectivamente.

Para fechar a análise desta hipótese, têm-se a variável de capacidade financeira para arcar com os custos do ensino a distância. Menos de 50% dos alunos ingressos nos cursos de EAD da Universidade Privada pagam totalmente seu curso. Este percentual cai para 0 % no curso de Letras devido ao seu financiamento pelo Estado da Bahia. Dentre os que pagam totalmente o curso, 80,51% encontram-se no curso Normal.

Tabela 28 – Cruzamento de variáveis Quem paga o curso X Curso

Quem paga o curso X curso		Cursos de graduação a distância				Total
		Letras	Normal	Tenólogo em Varejo	Tecnólogo em Agronegócios	
Pago totalmente	Frequência	0	95	11	12	118
	% no curso	0,00%	69,85%	84,62%	100,00%	41,70%
	% em pago totalmente	0,00%	80,51%	9,32%	10,17%	100,00%
	% do total	0,00%	33,57%	3,89%	4,24%	41,70%
Pago parcialmente	Frequência	0	35	0	0	35
	% no curso	0,00%	25,74%	0,00%	0,00%	12,37%
	% em pago parcialmente	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	12,37%	0,00%	0,00%	12,37%
O Governo	Frequência	122	2	0	0	124
	% no curso	100,00%	1,47%	0,00%	0,00%	43,82%
	% no Governo	98,39%	1,61%	0,00%	0,00%	100,00%
	% do total	43,11%	0,71%	0,00%	0,00%	43,82%
A empresa	Frequência	0	4	2	0	6
	% no curso	0,00%	2,94%	15,38%	0,00%	2,12%
	% na empresa	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	% do total	0,00%	1,41%	0,71%	0,00%	2,12%
Total	Frequência	122	136	13	12	283
	% no curso	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	% em pago totalmente	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%
	% do total	43,11%	48,06%	4,59%	4,24%	100,00%

Tabela 29 – Qui-quadrado Quem paga o curso X Curso

Teste de qui-quadrado	Quem paga seu curso X Curso		
	Valor	DF	SIG
Qui-quadrado	293,797	9	0,000
Likelihood ratio	378,496	9	0,000
Associação linear-por-linear	179,658	1	0,000
Número de casos válidos	283		

Os alunos que são custeados parcialmente ou totalmente representam 58,30% da amostra. Destes, apenas 10,30% se encontram com capacidade de pagá-lo. Apenas 5,74% dos alunos do curso de Letras poderiam bancar seus estudos. Nos cursos de Graduação Tecnológica e Normal, 76,74% teriam condição de arcar com seus estudos. Com isso, percebe-se a existência de uma forte relação entre o curso e a condição financeira do aluno, com um efeito cascata entre curso e atividade profissional, pois 43,10% da amostra são de professores da rede estadual de ensino.

Tabela 30 – Capacidade financeira de pagamento dos alunos financiados

IES/Teria condição de pagar seu curso integralmente?	Indicador preço H ₃	
	Frequência	Percentual
Universidade Privada	165	100,00%
Sim	17	10,30%
Não	148	89,70%
Letras	122	
Sim	7	5,74%
Não	115	94,26%
Normal e Graduação Tecnológica	43	
Sim	10	23,26%
Não	33	76,74%

Diante desse cenário, vê-se que, apesar do preço dos cursos a distância serem mais baixos, dos 58,30% que não pagam totalmente seus estudos, 89,70% não poderia cursar a universidade sem ajuda de custo. Esse dado ganha representatividade no curso de Letras, alcançando 94,26% sem condições financeiras para cursar o terceiro grau.

Isso denota que a utilização de tecnologia educacional permite baratear os custos do ensino superior a distância, com o ganho de escala, conforme relatado e praticado por ambas as instituições de ensino estudadas, porém não é suficiente para alcançar os inscritos nesta amostra, uma camada da sociedade até então excluída da universidade, que consegue hoje cursá-lo devido ao financiamento do governo e empresas.

No compito geral, o modelo implementado de EAD pela Universidade Privada consegue catalisar o acesso ao ensino superior por ofertar ferramentas de mediação pedagógica que estão presentes nos locais onde não é possível a implementação do ensino presencial no Estado da Bahia e por sua flexibilidade, porém, apesar de tecnologia educacional permitir baratear os custos do ensino superior a distância, ainda não pode alcançar uma camada da sociedade até então excluída não só da universidade, mas dos serviços necessários ao exercício da cidadania.

7 CONCLUSÃO

No aprofundamento do século XXI, a sociedade se depara com a institucionalização de um novo paradigma, calcados pelas inovações tecnológicas que transcendem o mundo científico e penetram a sociedade como um todo, intitulada como sociedade do conhecimento, onde o saber passa a ser o capital no novo milênio. Sendo o grande diferencial competitivo para as nações, organizações e indivíduos, o aprendizado, passa, cada dia mais, a ser alvo de interesse fora do segmento de educação.

No Brasil, apenas 11% dos alunos egressos do ensino médio, nas faixas de 18 a 24 anos, ingressam na faculdade. Os fatores são vários: problemas econômicos, dispersão geográfica e falta de compatibilidade entre estudo e trabalho. Na Bahia essa participação cai para a metade.

Sem a construção e disseminação do conhecimento não existe desenvolvimento econômico por parte dos países, vantagem competitiva nas empresas e empregabilidade. A rápida evolução tecnológica exige que a população esteja em constante estudo. Atualmente ter o nível superior é *commodity*. É necessário que os profissionais tenham cursos adicionais especializados, conhecimento de outra língua e total proficiência nas novas tecnologias da informação e comunicação.

O sistema educacional é forçado a se adequar ao novo contexto social-político e econômico onde se encontra a grande competitividade, alto emprego das NTIC, globalização, pressão da demanda pelo ensino superior, baixa oferta de vagas nas IES públicas e procura de meios alternativos para inclusão no terceiro grau. Dentre esses meios alternativos tem-se o aumento acelerado das IES privadas e a adoção forte de políticas públicas para disseminar a educação a distância.

Como será a Universidade que acolherá o grupo de crianças que hoje cursam o ensino básico? Essas crianças que já estão totalmente incluídas digitalmente, que possuem *e-mail*, *blogs*, *messeger*, participam de fóruns e usam estas ferramentas melhor que seus próprios mestres. Na escola são educadas com novos métodos, a exemplo do construtivismo, e absorvem o conhecimento de forma lúdica, através de jogos e dinâmicas. A Universidade do século XXI tem que se preparar, desde já, para implementar novos métodos e as novas tecnologias educacionais. Ronaldo Mota está convencido de que é fundamental a utilização das tecnologias da EAD em todos os níveis da educação. Assegura que a internet é essencial para a expansão do ensino a distância por facilitar o acesso ao conteúdo, sem a necessidade da presencialidade. Fatores como distância e tempo se tornam mínimos diante dos recursos que a tecnologia oferta.

Pela primeira vez, as esferas públicas e privadas se juntam para resolver os problemas da demanda reprimida na educação no Brasil. Projetos como o Pró-infantil, Proformação, ProInfo, TV Escola, UAB e outros são voltados para formação de professores no ensino básico, educação continuada, inclusão digital e aumento do acesso ao terceiro grau, principalmente nas cidades que não são contempladas com IES públicas.

Esta pesquisa partiu do princípio que a modalidade de EAD implementadas nas IES da Bahia consegue catalizar o acesso ao ensino superior no estado em função da flexibilidade, preço ou por alcançar localidades que não possuem ensino presencial e por elas suportarem as ferramentas de mediação pedagógica.

Dentre as características levantadas nas duas instituições de ensino temos como presentes a utilização de ambientes virtuais e a semi-presencialidade adotada em ambas instituições.

Para verificar esta resposta prévia, foram testadas três sub-hipóteses. A primeira se incumbiu de registrar se as localidades onde os alunos inscritos nos cursos de ensino a distância nas IES da Bahia não possuíam outra opção de ensino superior. Na amostra coletada na Universidade Privada estudada, acima de 70 % das cidades citadas não possuíam nem ensino superior público, nem privado. Isto comprova que 79 cidades no estado da Bahia foram contempladas com o ensino superior graças a esta modalidade de ensino. Quando observado a questão do acesso as NTIC nestas cidades, verifica-se que 58,56 % dos alunos acessam a internet para obter o conteúdo além de 46,80 % em CD-ROM. Portanto, as NTIC não são mais um impeditivo dentro da amostra estudada. Apesar disto, não se pode abolir o

material impresso, visto que mais de 90 % dos entrevistados os utiliza. Além da questão histórica, pode-se apropriar a questão da grande maioria dos internautas ainda acessarem via linha discada, o que encarece e torna mais lento o acesso ao conteúdo. O aumento da capilaridade em comunhão com o acesso as ferramentas, principalmente as do ambiente virtual, atesta a veracidade desta.

A possibilidade de escolha do horário de estudo e o fato de poder estudar em casa são os principais motivos da escolha da modalidade do ensino a distância. Isto indica que flexibilizar local e momento do estudo, uma das principais características da EAD, aumentam a inclusão no terceiro grau sobre um público que, por diversos motivos, não pode se comprometer em estar presente numa IES diariamente.

Apenas a terceira sup-hipótese não é considerada como válida. O preço do ensino a distância ainda não alcança os excluídos. Para a Bahia conquistar este público exigirá a gratuidade do terceiro grau. Portanto, a oferta de EAD acrescida da gratuidade do ensino conseguirá alcançar, em larga escala, os egressos do segundo grau.

As políticas públicas impressas pelo MEC visam este propósito. A iniciativa da UAB é um marco para a educação brasileira. Ela reformula o ensino superior principalmente por estabelecer a necessidade da educação continuada diante do novo contexto corporativo e por entender a emergência de novas competências, necessárias neste cenário de constantes avanços tecnológicos.

Infelizmente não conseguimos mapear o público alvo do Centro Universitário que propiciaria praticamente um *survey* da população inscrita nos cursos de EAD na Bahia. Por isso, recomenda-se a ampliação desta pesquisa no público alvo de outras instituições de ensino superior no estado da Bahia que ofertem a graduação nesta modalidade. Interessante também que esta pesquisa seja feita em outros estados do Nordeste em função da baixa participação de oferta de vagas de ensino superior.

Finalizando, a EAD na graduação consegue catalizar o acesso ao terceiro grau na Bahia, mas não o suficiente para estarmos confortáveis com relação à inclusão social da população, fundamental para a cidadania. Porém, não tenho dúvida que o sonho do grande educador baiano, Anísio Teixeira, de democratizar a educação, terá como grande aliada a educação a distância através do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como da participação conjunta do Estado, organizações privadas e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). O ano do e-Learning. Clipping do Jornal do Comércio, 14 jan. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=81>. Acesso em: 15 mar. 2004.
- ALVES, Lynn; NOVA, C.; LAGO, A. Educação a Distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, C. (Orgs.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Uneb, 2003.
- ANGELONI, M. T. et al. A era do conhecimento. In: SILVA, Vidigal. **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2004.
- ARAÚJO, Mônica Barreto. **O ensino superior privado em Salvador: oferta e demanda (1990 a 2002)**. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica)– Universidade Salvador, Salvador, 2003.
- ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. In: LOBO NETO, F. J. S. (Org). **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília, DF: Plano, 2001.
- ARMENGOL, M. C. **Universidade sin classes: education a distância em América Latina**. Caracas: Oeaunakepelusz, 1987.
- BARCIA, Ricardo Miranda et al. Educação a distância e os vários níveis de interatividade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REDES E TELEDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: CNI/SENAI/CET, 1996. 1 CD-ROM.
- _____. **Universidade virtual: a experiência da UFSC em programas de requalificação, capacitação, treinamento e formação de mão-de-obra para a economia globalizada**. In: SEMINÁRIO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA A COMPETITIVIDADE: EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS EM EDUCAÇÃO E TREINAMENTO. Florianópolis, 1997. **Anais...** Florianópolis: SENAI/CTAI, 1997. 1 CD-ROM.
- BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BRANCO, A. C. A Portaria n. 2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil. In: SILVA, M. (Org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**: a era da informação; economia; sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTILLO, Renata A. F. del. Ambientes livres para educação a distância. **Boletim EAD**, Campinas, n. 29, 15 mar. 2002. Disponível em: <http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/763731&focomenu=Publicacoes>. Acesso em: 22 nov. 2003.

CARNEIRO, Roberto. A era do conhecimento – perspectiva prática. In: SILVA, Vidigal. **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2004.

CAVALCANTI, Marcos. Conhecimento e desigualdade. In: SILVA, Vidigal. **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2004.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2005/indicadores-2005.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2006.

CHAVES, Eduardo O. C. A tecnologia e os paradigmas na educação: o paradigma letrado entre o paradigma oral e o paradigma audiovisual. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi; Campinas: Associação Brasileira de Leitura, 1999. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/leitescr.htm>>. Acesso em: 24 out. 2004.

_____. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, nov. 1999.

_____. **A virtualização da realidade**. Campinas: Edutecnet, [entre 1997 e 2007]. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/COMPUT/virtual.htm>>. Acesso em: 14 out. 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2006.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EBOLI, Marisa. **Coletânea universidades corporativas: educação para empresas do século 21**. São Paulo, Schmukler, 1999.

_____. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

E-COMMERCE: TUDO SOBRE COMÉRCIO ELETRÔNICO. **Dados estatísticos sobre a internet e comércio eletrônico**. [S.l.], [2006]. Disponível em: <<http://www.e-commerce.org.br/STATS.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

E-LEARNING BRASIL. O e-learning tem orçamento previsto para 2003? **E-Learning Brasil News**, Brasília, DF, ano 2, n. 22, jan. 2003. Disponível em: <http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/elearning/elearning-brasil/2003/0103/elarning-brasil_enero2003_3.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2003.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIA (FTC). **Projeto de educação a distância**. Salvador, [2006]. Disponível em: <http://www.ead.ftc.br/ead_projeto>. Acesso em: 15 maio 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Ciência y técnica como “ideología”**. Tradução Manuel Jimenez Redondo e Manuel Garrido. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2002.

IDC BRASIL. **Estatísticas e-learning Brasil**. Disponível em http://www.idclatin.com/news.asp?ctr=bra&year=2005&id_release=231. Acesso em: 10 dez. 2005.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA (IAT). **Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE's)**. Salvador, [2006]. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 17 nov. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. **Plano de metas educacionais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/planodemetaseduPT.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2005.

INSTITUTO MONITOR. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD 2005**. São Paulo, 2005.

_____. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD 2006**. São Paulo, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Grandes números do ensino superior: graduação: 2003: Brasil**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 15 jan. 2003.

_____. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. Brasília, DF: [2006]. Disponível em: <<http://www.edutadabrasil.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2006.

KEEGAN, D. **Foundation of distance education**. 2th ed. Londres: Routledge, 1991.

_____. **Distance education: new perspectives**. Londres: Routledge, 1993.

LAMDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LEITE, L. B. As dimensões internacionais e construtivistas em Vygotsky e Piaget. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 24, p. 21-29, 1991.

LEMOS, Cristina. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEMOS, P. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: combinando iniciativas presenciais e a distância. São Paulo: Cidade do Conhecimento, 2001. Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/moran.php>>. Acesso em: 17 jul. 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência**: futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: 34, 1999.

_____. **O que é virtual**. São Paulo: 34, 1996.

LYNCH, D.; KORDIS, P. L. **A estratégia do golfinho**: a conquista de vitórias num mundo caótico. São Paulo: Cultrix:Amaná, 1988.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância sem distanciamento da educação**. In: _____ (Org). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Brasília: Plano, 2001.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônica Chagas. **Manual do estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: Edufba, 2002.

MALHEIROS, Rosa Maria. FEPLAN: uma escola sem paredes. **O Comunitário**, [S.l.], 29. ed., p. 5, maio/jun. 1992.

_____. **Alcance do programa em todo o Brasil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/fra_proinfo>. Acesso em: 20 nov. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/regulamentacaoEAD.shtm>>. Acesso em: 02 maio 2005.

_____. **Balanco Geral da União 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/balancogeraluniao2004.shtm>>. Acesso em: 11 out. 2005.

MEINSTER, Jeanne C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINTZBERG, Henry, AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, J. M. Novos caminhos no ensino a distância. **Informe CEAD**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 103, out./dez. 1994.

_____. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/textos50.html>>. Acesso em: 6 set. 2004.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-25, set./out. 1995.

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

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

PALDÊS, Roberto Ávila. **O uso da internet na educação superior de graduação**: estudo de caso de uma universidade brasileira. 1999. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1999.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

_____. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PORTER, M. E. **Estratégia**: a busca da vantagem competitiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PRAHALAD, C. K; HAMEL, G. A competência essencial da corporação. In: MONTGOMERY, C.; PORTER, M. E. **Estratégia**: a busca da vantagem competitiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PRETTO, N. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RAY, M. L. O novo paradigma no mundo dos negócios. In: RENESCH, Jonh (Org). **Novas tradições nos negócios**. São Paulo: Cultrix, 1996.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: RODRIGUES, A. M. M. (Org). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANCHO, Juana M. (Org). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (SECTI). **Identidade Digital – Programa de Inclusão Digital do Estado da Bahia.** Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.secti.ba.gov.br/secti.page?module=identidadedigital&ID=1122>. Acesso em: 12 dez. 2006.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Best Seller:Círculo do Livro, 1990.

SILVA, M. (Org). **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003.

TAKAHASHI, Sérgio. **Sociedade da informação no Brasil – Livro Verde.** Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia: Centro de Estudos Estratégicos, 2000. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>. Acesso em: 15 maio 2004.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** São Paulo: Record, 1980.

_____. **Aprendendo para o futuro.** São Paulo: Artenova, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Relatório da reunião realizada entre os Coordenadores de Educação a Distância das Universidades Federais na UFMG em 23/9/1999.** Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/sead/redifes.html>. Acesso em: 24 nov. 2004.

UNIVERSIDADE SALVADOR. **NUPPEAD.** Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.nuppead.unifacs.br>. Acesso em: 10 dez. 2006.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual no Brasil.** Tubarão: Unisul, 2003.

APÊNDICE A – Questionário para as instituições de ensino superior

Projeto de dissertação apresentado no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Unifacs	
Questionário para as Instituições de Ensino Superior N. XXX	
Dados de Identificação	
IS01 - Nome da Instituição:	IS02 - Data da Entrevista:
IS03 - Nome do Entrevistado:	IS04 - Cargo do Entrevistado:
Histórico de EAD na Instituição	
IS04 - Quando foi implementada a educação a distância?	
IS05 - O que motivou a faculdade a lançar EAD?	
IS06 - Quando foi lançado o primeiro curso de graduação a distância?	
IS07 - Qual a estrutura organizacional do curso de graduação a distância?	
IS08 - Quantos professores e coordenadores estão envolvidos nos projetos de graduação a distância?	
IS09 - Qual a relação entre aluno/monitor?	
Informações dos Cursos Ofertados	
IS10 - Quais os cursos oferecidos?	
IS11 - Os cursos são abertos ou são convênios com instituições públicas ou privadas?	
IS12 - O curso é oferecido para todo território nacional? Caso não, qual o limite geográfico estabelecido?	
IS13 - Quais as tecnologias disponíveis nos cursos de educação a distância?	
IS14 - O curso é 100 % a distância? Caso não, quais as atividades presenciais e o seu percentual?	

Projeto de dissertação apresentado no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Unifacs
Questionário para as Instituições de Ensino Superior
Informações dos Cursos Ofertados
IS16 - Qual a quantidade de alunos inscritos?
IS17 - Qual a distribuição geográfica dos alunos?
IS18 - Quais as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso?
IS19 - A instituição de ensino utiliza consórcios para disponibilizar o curso?
IS20 - A instituição utiliza a RNP?
IS21 - Como é disponibilizado o material didático do curso?
IS22 - Já existem formandos dos cursos de EAD?
IS23 - Qual o percentual de aluno que conclui o curso no tempo estabelecido como ideal?
IS24 - O valor cobrado pelo curso a distância é inferior, superior ou igual ao de um curso presencial?
IS25 - O acesso ao curso é disponibilizado 24 horas por dia, 7 dias na semana?

APÊNDICE B – Questionário para os alunos dos cursos de EAD

Projeto de dissertação apresentado no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Unifacs		
Questionário para os Alunos dos Cursos de EAD N°. XXX		
Dados Demográficos		
A01 - Nome do Aluno:		
A02 - Sexo:	A03 - Idade:	A04 - Estado Civil:
A05 - Cidade:	A06 - Estado:	
A07 - Atividade Profissional:		
A08 - Faculdade:		
A09 - Curso:	A10 - Ano de ingresso:	
Dados Comportamentais: preencha com “X” a opção correta:		
A11 - É a primeira vez que cursa uma faculdade? Sim () Não ()		
A12 - Existe instituição de ensino superior pública na sua cidade? Sim () Não ()		
A13 - Existe instituição de ensino superior privada na sua cidade? Sim () Não ()		
A14 - Caso já tenha cursado outra faculdade, preencha com “X” a(s) alternativa(s) verdadeiras: <input type="checkbox"/> Comecei e abandonei por falta de condição financeira <input type="checkbox"/> Comecei e abandonei por falta de tempo <input type="checkbox"/> Comecei e abandonei por não gostar do curso <input type="checkbox"/> Comecei e abandonei por mudança de cidade <input type="checkbox"/> Completei o curso <input type="checkbox"/> Outros		
A15 – Preencha com “X” os itens que o motivaram à optar por um curso de graduação a distância: <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Acredito que seja mais fácil que um curso presencial <input type="checkbox"/> Qualidade do curso <input type="checkbox"/> Possibilidade de poder escolher a hora para estudar <input type="checkbox"/> Na minha cidade não tem faculdade <input type="checkbox"/> Na minha cidade não tem o curso que gostaria de fazer <input type="checkbox"/> Poder estudar em casa <input type="checkbox"/> Por ser através da internet <input type="checkbox"/> Outros		
A16 – Preencha com “X” os itens que o motivaram à optar pela instituição de ensino <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Por possuir convênio com a instituição em que trabalho <input type="checkbox"/> Qualidade do curso <input type="checkbox"/> Por ter sido a primeira a ofertar esta modalidade de ensino <input type="checkbox"/> Por ser a única a ofertar o curso		

Projeto de dissertação apresentado no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Unifacs
Questionário para os Alunos dos Cursos de EAD Nº. XXX
A16 – Preencha com “X” os itens que o motivaram a optar pela instituição de ensino () Pela credibilidade da faculdade () Outros
A16 - Você é usuário de computador? Sim () Não ()
A17 - Possui acesso a computador no seu ambiente de trabalho? Sim () Não ()
A18 - Possui acesso a internet no seu ambiente de trabalho? Sim () Não ()
A19 - Na sua cidade possui um local público e gratuito para ter acesso a computador e internet? Sim () Não ()
A20 – Existe sala de vídeo-conferência na sua cidade? Sim () Não ()
A21– Preencha com “X” os equipamentos que possui na sua casa: Rádio () TV () Vídeo () DVD () TV por assinatura () Computador () Internet ()
A22 - Preencha com “X” as formas que tem acesso ao conteúdo do seu curso: () Internet () CD () Rádio () TV Canal Aberto () Apostilas Impressas () Aulas Presenciais () TV Canal Fechado () Vídeo Conferência () Aula em vídeo
A23 –Marque com “X” quem paga seu curso: () Pago integralmente () Pago parcialmente () O Governo () A empresa
A24 – Teria condição de pagar integralmente seu curso? Sim () Não ()
A25 – O curso exige um horário fixo para estudo? Sim () Não ()
A26 – Faria o curso se tivesse um horário diário fixo para estudo? Sim () Não ()
A27 – As atividade presenciais impedem que façam o curso ? Sim () Não ()

ANEXO A – Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007

Edição Número 8 de 11/01/2007

Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei n o 10.861, de 14 de abril de 2004; na Lei n o 10.870, de 19 de maio de 2004; no Decreto n o 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no Decreto n o 5.773, de 9 de maio de 2006, resolve:

Art. 1 o O credenciamento de instituições para 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 art. 80 da Lei n o 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9 o do Decreto n o 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

§ 1 o O pedido de credenciamento para oferta de EAD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento, na forma dos artigos 12 a 19 e 26 do Decreto n o 5.773 de 2006 e artigos 12 a 15 e 26 do Decreto n o 5.622, de 2005.

§ 2 o O pedido de credenciamento para EAD será instruído com os documentos necessários à comprovação da existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto n o 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios.

§ 3 o Os pedidos de credenciamento para EAD das instituições que integram o sistema federal aproveitarão os documentos juntados por ocasião do pedido de credenciamento ou credenciamento em vigor, com as devidas atualizações, acrescidos das informações específicas sobre as condições de oferta de EAD.

§ 4 o Os pedidos de credenciamento para EAD de instituições que integram os sistemas estaduais de educação superior serão instruídos com a comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente, além dos documentos e informações previstos nos §§ 2o e 3o.

§ 5 o Para tramitação do pedido deverá ser efetuado o recolhimento da taxa de avaliação, cujo cálculo deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo presencial indicado no Plano de Desenvolvimento Institucional, tendo em vista o art. 3o. da Lei n o 10.870/04.

§ 6 o 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, nos termos do art. 67 do Decreto n o 5.773, de 2006.

§ 7 o O credenciamento da instituição para EAD observará, no que couber, as disposições que regem o credenciamento de instituições de educação superior.

§ 8 o As instituições de pesquisa científica e tecnológica credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão requerer credenciamento específico para EAD, observadas as disposições desta Portaria, além das normas que regem os cursos de especialização.

§ 9 o O credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância sujeitase à competência normativa da CAPES e à expedição de ato autorizativo específico.

Art. 2 o O ato autorizativo de credenciamento para EAD, resultante do processamento do pedido protocolado na forma do art. 1 o , considerará como abrangência para atuação da

instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial.

§ 1º O Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005.

§ 2º Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4º do art. 10 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, além do comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, nos art. 1º, § 4º.

§ 5º No caso do pedido de aditamento ao ato de credenciamento para EAD visando o funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o recolhimento da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do INEP.

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição.

Art. 3º A oferta de cursos superiores de EAD sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, na forma da legislação.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de EAD de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação, observando-se, no que couber, dos arts. 27 a 44 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 2º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de EAD de instituições integrantes dos sistemas estaduais, nos termos do art. 17, I e II, da Lei nº 9.394, de 1996, devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão.

§ 3º Os cursos referidos no § 2º cuja parte presencial for executada fora da sede, em pólos de apoio presencial, devem requerer o credenciamento prévio do pólo, com a demonstração de suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso, pelo sistema federal, na forma do artigo 2º.

§ 4º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujos momentos presenciais obrigatórios forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento das autoridades do sistema federal.

§ 5º A existência de cursos superiores reconhecidos ofertados pelas IES na modalidade presencial, ainda que análogos aos cursos superiores a distância, não exclui a necessidade de processos distintos de reconhecimento de cada um desses cursos pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Os cursos de EAD ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estaduais devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional apresentado pela instituição por ocasião do credenciamento.

Art. 4º As instituições e cursos superiores na modalidade a distância sujeitam-se a supervisão, a qualquer tempo, nos termos dos arts. 45 a 57 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 1º A SEED ou órgão de supervisão competente poderá, no exercício de sua atividade de supervisão, nos limites da lei, determinar a apresentação de documentos, prestação de informações e a realização de avaliações e auditorias necessárias à demonstração do cumprimento dos requisitos de legalidade e qualidade previstos no art. 209 da Constituição Federal.

§ 2º A atividade de supervisão do Poder Público buscará resguardar o interesse público e, em especial, a proteção dos estudantes.

§ 3º O funcionamento irregular de instituição, incluídos os pólos de atendimento presencial, ou curso superior a distância enseja a adoção do disposto no art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006, em especial medida cautelar de suspensão do ingresso de estudantes, caso isso se revele necessário a evitar prejuízo a novos alunos, com fundamento no art. 45 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

Art. 5º As instituições credenciadas para oferta de educação a distância deverão observar as disposições transitórias constantes deste artigo.

§ 1º As condições de oferta de educação a distância serão verificadas por ocasião da avaliação institucional externa, no ciclo avaliativo 2007/2009, compreendendo as instalações na sede e nos pólos de apoio presencial em funcionamento.

§ 2º O cálculo da taxa de avaliação deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo de apoio presencial em funcionamento.

§ 3º É facultada a reestruturação ou aglutinação de pólos em funcionamento até o dia 15 de agosto de 2007.

§ 4º No processo de recredenciamento subsequente à avaliação institucional será decidida a abrangência de atuação da instituição com a divulgação do respectivo conjunto de pólos de apoio presencial, definindo-se a situação dos pólos de apoio presencial em funcionamento previamente à edição desta Portaria.

§ 5º Consideram-se pólos de apoio presencial em funcionamento previamente à edição desta Portaria aqueles que ofereçam curso regularmente autorizado ou reconhecido, com base no Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior (Sied-Sup), e integrantes da lista oficial inserida na página eletrônica do INEP.

§ 6º As instituições têm prazo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação desta Portaria, para requerer, fundamentadamente, a retificação da lista oficial referida no § 5º, caso os dados do Cadastro apresentem incorreção por falha dos órgãos do MEC.

§ 7º O INEP decidirá sobre os pedidos de retificação da lista, em 30 (trinta) dias prorrogáveis por mais 30 (trinta), nos termos do art. 49 da Lei nº 9.784/99.

§ 8º O funcionamento de pólo não constante da lista referida no § 5º sem a expedição do ato autorizativo, após a edição desta Portaria, caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773 de 2006.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO B – Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8o, § 1o, e 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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.

§ 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2o A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

Art. 3o A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1o Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2o Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4o A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1o Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5o Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6o Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7o Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei no 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei: I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8o Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

CAPÍTULO II

DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I - especialização;
- II - mestrado;
- III - doutorado; e
- IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

- I - educação de jovens e adultos;
- II - educação especial; e
- III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólos 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;

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3o As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.

§ 4o Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1o A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.

§ 2o As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1o A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei no 10.861, de 2004, ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2o As determinações de que trata o caput são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante

avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei no 9.394, de 1996.

§ 1o Os cursos ou programas criados conforme o caput somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2o Os atos mencionados no caput deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3o O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1o Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2o Os cursos ou programas das instituições citadas no caput que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1o do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor. Parágrafo único. Nos atos citados no caput, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V

DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no caput serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o caput, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

a) plano de desenvolvimento institucional;

b) plano de desenvolvimento escolar; ou

c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;

d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente 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.

§ 1º Os exames citados no caput serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2o Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no caput.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei no 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o caput serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1o Os documentos a que se refere o caput também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2o Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.

§ 1o As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.

§ 2o Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto no 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2005.