

Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas

Distance Education: scenarios, dilemmas
and perspectives

Daniel MILL¹

Resumo

O objetivo deste texto é analisar cenários, dilemas e perspectivas vividos na história recente da Educação a Distância (EaD). Estabelecemos quatro períodos para análise: pré-1996 (fecundação e gestação da modalidade), 1996-2005 (nascimento e definições pedagógicas e legais), 2006-2015 (amadurecimento e experiências práticas nas instituições públicas); e pós-2015 (redefinições legais, pedagógicas etc., decorrentes da crise político-financeira vivida, ultimamente, pelo Brasil). Na análise, consideramos a legislação e a literatura sobre EaD e o *modus operandi* de experiências institucionais. Desta forma, o texto apresenta argumentos e reflexões, numa visão sistêmica da modalidade, buscando indicar partes que compõem o todo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Cenários Educacionais. Dilemas Educacionais. Universidade Aberta do Brasil.

Abstract

This article examines scenarios, dilemmas and perspectives experienced in the recent history of Distance Education (DE). We have established four periods for analysis: pre-1996 (fertilization and gestation mode), 1996-2005 (birth and pedagogical and legal definitions), 2006-2015 (maturing and practical experience in public institutions); and post-2015 (legal and pedagogical setbacks, resulting from the political and financial crisis experienced lately by Brazil). In the analysis, we consider the legislation and the literature on distance education and the *modus operandi* of institutional experiences. Thus, the text presents arguments and reflections, seeking a systemic vision of distance education and indicating the parts that make a whole.

Keywords: Distance Education. Education Scenarios. Educational Dilemmas. Open University of Brazil.

1 Doutor em Educação. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal de São Carlos. Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). End. Profissional: Departamento de Educação – UFSCar, Rod. Washington Luís, km 235 – SP-310, CEP: 13565-905, São Carlos – SP. Tel.: (16) 3351 8931. Email: <mill@ufscar.br>.

Uma introdução à Educação a Distância: entre contextos e períodos

Vivemos os primeiros quinze anos deste século XXI, que trouxe consigo promessas diversas. Algumas têm sido atendidas (integral ou parcialmente) e outras não. Pode-se dizer que foram quinze anos marcados por um intenso movimento por maior igualdade de direitos e condições de vida para exercer a cidadania, imersão numa sociedade com *livre* acesso à informação (agora disponível em grandes volumes), universalização da educação, mais acesso a tecnologias recém-produzidas etc. No Brasil, esses últimos 15 anos foram marcantes para a educação (em geral) e para a Educação a Distância (EaD), em particular. Expansão do ensino para mais pessoas, aumento da faixa etária atendida, mais investimento em todos os níveis de ensino, melhoria das condições para educandos e educadores (nesse caso, com suas ressalvas) etc. Quanto ao ensino superior, esse movimento marcou um período de aumento do número de instituições de ensino superior (IES), de cursos, de matrículas e de egressos (LIMA, 2014; RISTOFF, 2013).

No caso da EaD, além desses aspectos indicados acima, vivemos um intenso movimento em prol da modalidade, com atenção à criação e ao detalhamento da legislação sobre o assunto, à grande expansão da EaD, às experiências institucionais públicas e privadas mais densas (atendimento de mais pessoas, em diferentes níveis e localização do educando etc.), ao investimento público na formação pela EaD, ao atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), à mudança de mentalidade e à superação do preconceito contra a EaD (ainda que ele persista, mas com menor intensidade), à maior produção científica e busca do conhecimento sobre a modalidade etc. Assim, passados esses primeiros 15 anos deste século, podemos perceber cenários em mutação envolvendo a Educação e a Educação a Distância. Pode-se dizer que são cenários perceptíveis em termos de legislação e políticas públicas, em termos de literatura e produção científica na área e em termos de experiências práticas (oferta de cursos de graduação, em especial) e dos movimentos pró ou contra a efetivação dessa modalidade em IES públicas.

Temos aqui o desafio de indicar alguns desses múltiplos cenários para, posteriormente, tratar dos dilemas que cada cenário foi nos apresentando ao longo dos anos, sejam dilemas postos a quem pensa/fomenta a EaD (governos, pesquisadores, gestores, educadores etc.), a quem faz/experimenta a EaD (educadores, educandos e gestores) ou a quem legisla/regula a EaD (governos, gestores institucionais etc.). Primeiro, daremos atenção aos cenários e, mais adiante, trataremos dos *dilemas* e das perspectivas tangentes à modalidade.

Para apresentar e discutir cenários da Educação a Distância no Brasil, é

preciso ressaltar alguns pontos. O primeiro deles é sobre a cronologia desses cenários. O panorama que percebemos hoje para a EaD (e para diversos outros temas) em pouco se assemelha aos panoramas perceptíveis nas décadas anteriores. Cenários prospectivos também vão diferir bastante daqueles percebidos até os dias de hoje, especialmente se levarmos em consideração a conjuntura político-econômica atual, que turva mais e mais as possibilidades vindouras.

Enfim, entendemos que a periodização nos auxiliará na análise dos fatos que compõem os cenários da EaD. Assim, propomos que os cenários da EaD brasileira sejam comportados em três períodos bem demarcados, havendo um quarto período, mais prospectivo e não tão claro quanto os três primeiros, mas igualmente importante na análise da EaD. Então, vamos periodizar nossa análise da seguinte forma: Pré-1996; de 1996 a 2005; de 2005 a 2015; e Pós-2015. Observa-se que os dois períodos intermediários são, não por coincidência, de aproximadamente dez anos; enquanto os outros períodos, os extremos, são retrospectivo e prospectivo às duas décadas de interesse central na análise. A seguir, passaremos à análise dos períodos, quando os caracterizaremos em prol do entendimento dos cenários e dilemas da EaD.

Desta forma, a proposta deste texto é analisar cenários, dilemas e perspectivas atinentes à EaD, considerando a literatura da área, a legislação sobre EaD, o *modus operandi* da modalidade nas instituições e os fatos mais recentes tangentes à EaD, conforme periodização acima descrita.

Período Pré-1996: cenários de gestação e nascimento da EaD na legislação

Esse foi o período que antecedeu a introdução da modalidade de EaD na legislação brasileira. Em nossa percepção, entender fatos históricos sobre determinado tema é essencial para compreendermos o próprio acontecimento ou assunto. De igual modo, um determinado fato é sempre o desfecho de certos movimentos históricos. Assim, todos os anos que antecedem a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) indicam a importância que a EaD recebeu nesse período, para finalmente merecer constar na legislação (BRASIL, 1996). Essa LDB foi aprovada, em 1996, vinte e cinco anos após a última legislação de mesma natureza (LDB 5.692, de 1971). Estamos certos de que, nesses 25 anos de gestação da atual LDB, muitas experiências, discussões, dilemas e investimentos (de atenção, esforços, financeiro etc.) voltaram-se para a EaD. Nesse cenário, merece destaque a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), que impulsionou o amadurecimento da legislação educacional e, por conseguinte, da regulamentação da EaD.

A análise da EaD nesse período revelaria, por exemplo, as muitas tentativas

de dar a merecida importância que a modalidade requer. Revelaria, também, as muitas frustrações ou limitações vividas pelos educadores que acreditavam na EaD como forma adequada de educar pessoas impossibilitadas da formação típica da modalidade presencial. Essas experiências, discussões, frustrações e investimentos desembocaram, afinal, na inclusão da EaD na legislação. A LDB foi um passo essencial, e em seguida vieram os decretos, portarias e outras normatizações, todos importantíssimos para a regulamentação e consolidação da EaD como modalidade de formação de qualidade. Veremos adiante que, ainda hoje, há lacunas e excessos nessas legislações e, como tal, defendemos revisões em alguns pontos. Todavia, isso não releva o grande avanço que os anos 90 representaram à modalidade.

Merece destaque também o desenrolar histórico, até por volta de 1996, em termos de tecnologias de informação e comunicação (TIC). A inserção da EaD na atual LDB coincide com a emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que muito influenciaram a expansão e evolução da modalidade educacional em questão. Assim, para analisar os cenários vividos pela EaD, no período pré-1996, devemos considerar a (quase) inexistência de tecnologias digitais. Isso é importante porque, como já discutimos em outros textos (MILL, 2012a), as TDIC são responsáveis por parte da superação do preconceito contra a modalidade, especialmente em relação a aspectos de avaliação e de interação/mediação entre os sujeitos envolvidos. Ademais, como indica Belloni (2012),

[...] é essencial que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: essas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 2012, p.114).

Antes, sem essas tecnologias telemáticas, a qualidade das interações era muito limitada, o que repercutia sensivelmente na qualidade da formação. Atualmente, quase não se percebe que existiam aquelas dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao processo comunicacional e interacional. Processo esse que é fruto das possibilidades de comunicação em estrela, de muitos para muitos, em que a autoria ganha força, e o sujeito, como unidade demográfica (NEGROPONTE, 1995), passa a protagonista, e não apenas expectador ou receptor, como ocorreu em períodos anteriores. As TDIC são essenciais para essa mudança no tipo de participação dos cidadãos e a EaD explora bastante essas então emergentes possibilidades tecnológicas.

Assim, o período pré-1996 estabelece-se com importância particular na análise dos cenários da EaD. Podemos caracterizar esse período como um cenário

típico de gestação da fundação oficial ou legal da modalidade de Educação a Distância. Esse período desemboca na configuração de férteis cenários, profícuos para a mudança de mentalidade em prol da EaD. Então, nasce a EaD no Brasil, formalmente, como modalidade educacional para formação em todos os níveis e como rica alternativa à educação presencial.

Período de 1996 a 2005: cenários entre a implementação da LDB e a criação da UAB

Os dez anos seguintes, período de 1996 a 2005, caracterizam-se como tempos de organização e ordenamento da modalidade. Partindo da última LDB, que traz em seu Artigo 80 definições e orientações sobre a Educação a Distância², uma série de diretrizes e um ordenamento legal são estabelecidos em prol de uma formação de qualidade. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e o Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005), que entraram em vigência logo após a virada do século, são exemplos de normatizações em prol da efetivação de programas de EaD de melhor qualidade.

Além do avanço na legislação, a EaD passa a ser considerada, nesse período, como estratégia para melhoria da qualidade (e quantidade) da formação do cidadão brasileiro. Um bom exemplo dessa estratégia é o Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei 10.172/2001), que vigorou de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). Nesse documento decenal, que traça metas para a educação como um todo, são feitas várias menções à EaD, havendo inclusive uma seção especificamente dedicada à EaD. Nessa seção, sob o título *Educação a Distância e Tecnologias Educacionais*, a EaD é valorizada e destacada como eficaz e de papel inestimável.

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, 2001).

Esse extrato, assim como ocorre em outras situações, experiências ou

2 Vale ressaltar que, além do artigo 80, a atual LDB também faz menções à EaD nos artigos 32, 47, 61 e 87 da mesma legislação.

documentos, indica que o cenário dessa década (1996 a 2005) é bem mais favorável à modalidade EaD, se comparado com períodos anteriores. Esses bons ventos a favor da EaD ajudaram a configurar um cenário de grande expansão da oferta de vagas, seja da graduação ou especialização (*lato sensu*), seja em instituições públicas ou privadas. Os dados de todos os censos desse período (LIMA, 2014; RISTOFF, 2013), que tratam da educação superior, indicam expansão desse nível de ensino e passam a considerar a EaD, apontando crescimento vertiginoso da modalidade, especialmente após a virada do século. Nesse ponto, a análise de cenários da EaD, entre 1996 e 2005, merece dois destaques:

- a) Primeiro, consideramos ser esse um período marcado por um *cenário de aprendizagens* em termos de EaD. Se o período anterior (pré-1996) marcou a gestação e o nascimento da Educação a Distância no Brasil, agora, na sua *infância*, ela aprende a caminhar. Sabemos que é uma analogia grosseira, mas é fato que, nesses dez primeiros anos de EaD formalizada em lei, a modalidade é marcada por definições de modelos, estratégias, experiências embrionárias... enfim, por buscas de caminhos e aprendizagens.
- b) Como toda criança que aprende a caminhar, há tropeços, quedas e... reaprendizagens! Assim, o segundo ponto que merece destaque na análise dos cenários deste período envolve as decorrências de quaisquer processos de expansão súbita, como ocorreu com a EaD no começo deste século. Um cenário bem claro se estabeleceu: *crescimento desordenado* ou expansão sem as bases indispensáveis. Em dez anos, passamos do nascimento à vida adulta e, talvez por isso, não houve tempo para adequado amadurecimento, para a construção de alguns alicerces mais sólidos. Essa falta de planejamento e/ou pouco cuidado gerou desequilíbrios e tropeços. Conclusão: foram necessários (re) arranjos ao longo do processo e, ao final, muita coisa de boa qualidade (e de má também) foi construída. É preciso aprender com a história, ainda que o saldo seja positivo.

Pela limitação do foco deste texto, não trabalharemos em detalhes os cenários de expansão desordenada nem as muitas (re)aprendizagens deste período. Todavia, retomaremos algumas interseções destes cenários em pontos adiante, quando trataremos dos dilemas vividos por quem pensou e fez EaD nesse período. Por ora, continuemos com a apresentação dos cenários.

Antes de passar ao próximo período (2006-2015), ressaltamos a emergência de algumas experiências que merecem ser lembradas aqui como essenciais ao processo de aprendizagens da caminhada da EaD e que tiveram lugar nesse

período de 1996 a 2005. Sem desmerecer outras experiências (públicas ou privadas) não citadas aqui, destacamos apenas três iniciativas públicas como exemplo, abaixo apresentadas não por ordem de importância:

- Em Minas Gerais: o projeto *Veredas: curso superior de formação de professores*, que formou em nível superior quase 14 mil professores da rede pública mineira, vigorando de 2001 a 2005 e envolvendo a Secretaria de Educação de Minas Gerais e 18 universidades – entre federais, estaduais e privadas. Apesar da complexidade da proposta, o projeto foi considerado muito bem-sucedido, tanto do ponto de vista dos alunos quanto das próprias universidades.
- No estado de Mato Grosso: numa parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e mais de setenta prefeituras, é implementado e desenvolvido o primeiro curso de graduação a distância no país, visando à formação dos professores da rede pública que atuam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. A oferta desse curso fazia parte do *Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso*, que tinha como meta profissionalizar todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação, no estado de Mato Grosso, até o ano 2011.
- Com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância para todo o estado do Rio de Janeiro, foi firmado em 1999 o consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), formado por seis universidades públicas e um centro universitário, em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. O consórcio buscava a interiorização do ensino superior.

Nesse mesmo período, registram-se experiências com EaD em instituições como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outras instituições públicas e privadas. Registra-se que essas experiências, em geral, caracterizaram-se como um *cenário de ofertas em rede*, em parcerias estabelecidas por instituições e órgãos diversos. Até certo ponto, podem ter fomentado ou influenciado a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e/ou a configuração do seu modelo pedagógico e logístico. Foi nesse período, de 1996 a 2005, que germinou o sistema UAB, primeira experiência de EaD de grande envergadura, em nível nacional, mas sua implementação só ocorreu efetivamente no período seguinte (2006 a 2015). Por isso, trataremos dela com mais detalhes na próxima seção.

Ademais, observa-se que o fim desse período (2005) coincide tanto com a criação da UAB quanto com a aprovação do Decreto 5.622/05, que buscou traduzir e detalhar, dez anos depois, a regulamentação do Art. 80 da LDB 9.394/96. Esses dois acontecimentos (criação da UAB e aprovação do referido Decreto) fomentaram o surgimento de novos cenários para a EaD em todo o país, tais como uma diversificação dos tipos e dos níveis de formação.

Do ponto de vista do desenvolvimento tecnológico em sua articulação com a EaD, os dez anos que se seguiram à publicação da LDB de 1996 foram de extrema riqueza, especialmente logo após a virada do século. Apenas para citar alguns exemplos, a emergência da internet para uso doméstico, o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem, o desenvolvimento de materiais multimídias, a fusão de tecnologias informáticas com as telecomunicações (telemática), e ainda a integração de elementos escritos, imagéticos, sonoros e visuais com movimentos (seja para organização de informações audiovisuais ou digitais). Essas e outras foram transformações intensamente experimentadas na virada do século, as quais afetaram drasticamente a educação, em geral, e a EaD, em particular. Pelo lado positivo, foram responsáveis por grande parte da criação do cenário positivo em prol da EaD nos anos seguintes. Esse *cenário de intenso desenvolvimento tecnológico*, particularmente em relação às tecnologias de base telemática, promove diversas iniciativas de cunho pedagógico para educação presencial e a distância. Marca-se a emergência de cenários educacionais permeados pela cultura digital ou cibercultura (LEVY, 1999).

Período de 2005 a 2015: cenários do nascimento da UAB à crise político-econômica

Nesta fase, constituída pela última década da EaD, instala-se um *cenário de continuidade dos bons ventos para a modalidade*, mas já indicando sinais de maturidade e de organização legal, institucional e pedagógica. Já em sua fase de juventude para a vida adulta, a EaD experimenta, nesses últimos dez anos, possibilidades de estabilidade, de instalação com perenidade, qualidade e superação de grande parte do preconceito de épocas anteriores. Podemos caracterizar esse período de 2006 a 2015 como *tempos dourados* da modalidade de EaD: maior credibilidade na qualidade da formação, investimento público (especialmente financeiro), envolvimento de instituições públicas tradicionais (especialmente as federais, que mais resistiam à EaD), exploração das possibilidades pedagógicas da EaD como estratégia para atingir as metas do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entre outros tantos indicativos positivos.

Em 2013, foi publicado o terceiro número dos Cadernos GEA, que trouxe análise de 20 anos de informações do Censo de Educação Superior (1991-2011).

Esse interessante relatório revela parte expressiva do que vinha ocorrendo na educação superior no Brasil, inclusive apontando aspectos relativos à EaD. Segundo o documento, nota-se forte crescimento de cursos na modalidade a distância, os quais, entre 2007 e 2011, cresceram 156%, contra 25% dos cursos de modalidade presencial (RISTOFF, 2013).

Como dissemos anteriormente, o início desse período coincide com a aprovação do Decreto 5.622/2005, o qual regulamenta a EaD no país, proporcionando aumento exponencial do número de instituições e cursos autorizados para oferta de vagas pela EaD. Esse decreto foi extremamente importante para a modalidade, mas agora, com uma década de existência, já percebemos sinais de seu esgotamento e anseios por revisão do mesmo.

O período coincide também com a criação, expansão e maturação (e, pelos indicativos, também o falecimento) da Universidade Aberta do Brasil. Concebida e instalada entre 2005 e 2007, a UAB tornou-se um robusto programa de formação em nível nacional e um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), instituições públicas de ensino superior e governos locais (municípios e estados, mantenedores de Polos de Apoio Presencial). Com grande visibilidade, a notória experiência da UAB foi uma das principais responsáveis pela melhoria da percepção da modalidade nos últimos anos e, também, pela manutenção da grande expansão da EaD no âmbito público. Recentemente, fizemos uma análise das virtudes e limitações do Sistema UAB, quando destacamos algumas das suas positivities e dificuldades, peculiares a uma proposta de formação superior pública com as dimensões desse sistema (MILL, 2012b).

O sistema UAB tem sido considerado bem-sucedido, seja por confirmar a possibilidade de articulação entre as partes envolvidas [e por superar as muitas] dificuldades enfrentadas desde sua implantação, seja pelo atendimento dos objetivos previstos ou por outros benefícios indiretos. O Sistema UAB tem promovido diversas possibilidades de repensar a prática pedagógica nas universidades públicas, de democratizar o conhecimento dos grandes centros de produção científica brasileiros, de mudar a cultura do ensinar e aprender. (MILL, 2012b, p. 286).

Destaca-se que o cenário mais amplo, de vigência do Decreto 5.622/05 e surgimento da UAB, é marcado pela importância que a EaD ganhou, como modalidade, para atendimento à demanda por formação superior. No caso da UAB, busca atender especialmente aquela demanda por formação dos professores (e também dos gestores) da rede pública da educação básica. Esse *cenário de ousadia* que caracterizou e fomentou a UAB marcou a efetivação de

uma improvável parceria de governos federal, municipais e estaduais com as IES, em sua complexa dinâmica com os polos como espaço acadêmico, o grande volume de cursos e vagas oferecidos, a variedade de tipos e áreas abrangidas na formação pela EaD etc. Aquelas experiências mencionadas anteriormente, instaladas em Minas Gerais, Mato Grosso e Rio de Janeiro e em outras partes do país, voltaram-se primordialmente para a formação de professores. A UAB abarca também cursos de bacharelado, tecnólogo e outros.

Com a crise político-econômica pela qual passa o Brasil atualmente, o cenário de bons ventos favoráveis à modalidade sofreu algumas reconfigurações. Desde o começo de 2013, a situação da UAB parece dar sinais de esgotamento, com indicativos de que os modelos de formação e, principalmente, de gestão, instituídos até então precisariam ser revistos. Em 2015, esse esgotamento dos modelos é levado a cabo, quando as IES são duramente penalizadas pelo governo federal, com corte quase integral³ das verbas destinadas aos cursos (em andamento ou com matrículas previstas) oferecidos pela EaD. Pelas normas acadêmicas e constitucionais brasileiras, esse rompimento de um compromisso plural e coletivo implicou na responsabilização unilateral das instituições de ensino frente ao andamento das atividades de conclusão dos cursos. Esse rompimento unilateral indica a fragilidade de um sistema robusto e de multiparcerias como é a UAB.

Como projeto e política pública de um governo, seria natural considerar que o seu término foi até prorrogado. Pelo ciclo normal das políticas públicas, já deveríamos ter passado à fase de incorporação das práticas desenvolvidas com a experiência da UAB ao cotidiano institucional. Ou seja, partindo do princípio de autonomia que detêm, as instituições de ensino superior já deveriam ter assimilado a Educação a Distância como atividade regular própria, por meio da institucionalização da modalidade. Do mesmo modo, as universidades já deveriam estar recebendo o financiamento da EaD como histórica e tradicionalmente recebem o fomento para a educação presencial: pela matriz orçamentária. Assim, as instituições passariam para uma próxima etapa do amadurecimento que a EaD precisa: ocupar seu lugar natural no seio da instituição educacional, de modo capilarizado e *naturalizado*. Afinal, segundo a legislação atual, ela é uma modalidade, uma forma de ensinar e aprender (BRASIL, 1996; LIBÂNEO

3 Por enquanto, ainda é cedo para afirmar que o governo federal vai reconstituir o pacto firmado com as IES, mas já ocorreram muitos desgastes nas relações. Talvez não seja mais possível retomar o ritmo anterior, haja vista os casos de corte integral das verbas prometidas, tanto de custeio quanto bolsas, limitando não apenas o desenvolvimento das ofertas como também a manutenção das ofertas em andamento. Assim, cada instituição foi convidada a se reorganizar, com a pouca disponibilidade financeira que havia, para honrar o compromisso firmado com os alunos e finalizar as ofertas com a qualidade possível. Enfim, um cenário de agonia da UAB é anunciado, enquanto alunos, educadores, gestores e pesquisadores envolvidos assistem ao seu falecimento. Por hora, enquanto as luzes não se apagam e as cortinas não se fecham, ainda pode haver espetáculo. Até que seu falecimento seja oficialmente anunciado, seja como espectadores ou sujeitos de ação, mantenhamos as esperanças.

et al., 2008), destinada a grupos de cidadãos desfavorecidos da oportunidade de participar de outros modos de ensino-aprendizagem, tais como a educação presencial ou as outras modalidades educacionais.

Retomaremos essas questões ao tratar de dilemas e perspectivas da EaD. Por ora, queremos registrar apenas que estamos experimentando a emergência de um novo cenário, decorrente do contexto mais amplo, particularmente marcado pela crise político-econômica, mas que certamente está afetando a EaD. Como decorrência, esse novo cenário traz consigo, como em toda crise, aspectos positivos (ou menos negativos)⁴. Todavia, entendemos que, como em todo cenário de crise, a maioria dos elementos decorrentes direcionam-se para a instabilidade e reconfiguração das bases do que está instalado. Assim, queremos registrar a emergência de um *cenário menos favorável à EaD (e à educação como um todo)*, com menor financiamento, menor preocupação pedagógica, menos atendimento às especificidades regionais, culturais, sociais etc. Os sinais percebidos no atual ciclo da EaD indicam que passamos por um período de reorganização, o que é benéfico do ponto de vista da oportunidade de emergência de modelos pedagógicos mais ricos para a modalidade. Por exemplo, são desejadas configurações de ensino-aprendizagem híbridas, mais flexíveis e integradas, com maior possibilidade de mobilidade, personalização da formação etc. Enfim, tudo indica que está nascendo um *cenário de reorganização* do que conhecemos como EaD brasileira.

Em relação ao desenvolvimento tecnológico em sua articulação com a EaD, os últimos dez anos (2006 a 2015) continuaram marcadamente ricos, com aperfeiçoamento do que já havia sido inventado na década anterior e com inovação em outros aspectos. Pode-se dizer que, apesar de inovação tecnológica não implicar necessariamente inovação pedagógica (LION, 1997; MILL, 2013), as TDIC, assim como em anos anteriores, têm sido as grandes promotoras de novas formas de ensinar e aprender nos últimos anos. Agora, juntam-se às invenções telemáticas, a evolução dos dispositivos móveis, a digitalização de processos de geolocalização, a configuração de formas de relacionamento social típicas da cibercultura, a melhoria de infraestrutura e capacidade de conexão à internet etc. (CASTELLS, 1999, 2003; HARVEY, 2009, LEVY, 1999), agregando valor ao conjunto de tecnologias capazes de promover novas formas de aprender e ensinar. Atualmente, experimentamos um *cenário tecnológico baseado na virtualização das experiências humanas e na ubiquidade informacional*, o que nos apresenta elementos positivos e, por vezes, desvantajosos ou até perversos. Observa-se que emerge um novo cenário em que a cultura digital marca as relações pessoais,

4 Não nos referimos ao positivo no sentido capitalista, que vê na crise novas oportunidades de exploração e acumulação de lucro e renda.

educacionais e de outras naturezas. Mais e mais se tornam turvas as fronteiras entre o corporal e o digital⁵.

Período Pós-2015: cenários e dilemas porvir

Apesar de ser um cenário prospectivo, consideramos importante tratar dos movimentos que parecem se estabelecer nos últimos anos e, mais claramente, nos últimos meses. Aliás, alguns desses movimentos foram promovidos pelo cenário de crise, descrito no tópico anterior. Observa-se, ultimamente, um *cenário de convergência de interesses*, que, embora sejam fruto de desejos mais antigos, somente neste ano parecem se consolidar em ações concretas. Trataremos melhor desse ponto adiante, quando apresentarmos elementos prospectivos sobre a Educação a Distância. Por ora, só desejamos justificar a periodização: *por que estabelecer 2015 como um período importante para a EaD?* Porque ele se caracteriza como divisor de águas, entre uma fase marcada pelos tempos áureos da modalidade e bem caracterizada pela UAB e outra fase, ainda nebulosa e incerta, marcada pela reorganização dos modelos pedagógicos institucionais e pela (talvez temporária) escassez de recursos. Nesse novo cenário, interesses diversos parecem se alinhar em termos políticos, econômicos, legais e dos pontos de vista do público, privado, tecnológico e pedagógico.

Alguns dilemas e perspectivas perceptíveis na história recente da Educação a Distância

Apesar dos cenários positivos relacionados à Educação a Distância, é importante indicar que a modalidade passou por diversas dificuldades, mesmo após a sua inclusão na legislação e mesmo antes de entrar em crise. *O dilema da má fama herdada de experiências anteriores* e, por conseguinte, o preconceito investido contra a EaD estão entre os aspectos mais depreciativos vividos pela modalidade até a virada do século. Ainda hoje, há preconceito, mas com menor intensidade, e progressivamente a modalidade tem ganhado adesão de *estranhos*. Ou seja, esse dilema foi amenizado em função das condições dadas à EaD nos últimos anos, incluindo a expansão da modalidade, a instalação de programas de formação robustos (como já mencionamos), o envolvimento das IES públicas (as instituições federais, em particular), a farta disponibilidade de TDIC, entre outros aspectos. Nos últimos anos, presenciamos uma paulatina mudança de

5 Em referência à apresentação do SemiEdu 2015.

mentalidade sobre a EaD.

Outro *dilema* que atravessa a história recente da EaD é a questão da *qualidade da formação*, começando pela dificuldade da própria noção de qualidade, termo de difícil definição em função do seu caráter subjetivo, entre outros aspectos (LIMA, 2014). Dilema este que perpassa também a educação presencial, seja na educação básica ou superior.

No âmbito da EaD, esse dilema tem sido atrelado a outro: o *dilema da institucionalização da modalidade*. Para quem pensa e faz EaD, os cursos de formação a distância agregariam maior qualidade se a própria instituição pudesse conceber, gestar e implementar a proposta. Da forma como tem sido, como programa de governo e não de Estado, as experiências ficam engessadas por diretrizes e orientações externas. No caso da UAB, por exemplo, as propostas pedagógicas devem se enquadrar ao modelo definido pela DED (Diretoria de Educação a Distância) da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e outros setores do Ministério da Educação, inclusive na forma de executar as verbas de manutenção dos cursos. O fato do financiamento ocorrer sem parâmetros institucionalizados, por exemplo, dificulta a incorporação da modalidade na vida acadêmica cotidiana da universidade. Ou seja, sem exercer sua autonomia universitária e executar as verbas como considera mais adequado e com clareza da disponibilidade (ou não) orçamentária, a instituição fica praticamente impossibilitada de capilarizar os seus setores para incorporar a EaD. Sem institucionalizar e promover formação de qualidade, é improvável que ocorra mudança de mentalidade da comunidade acadêmica sobre a modalidade (LITWIN, 2001; MILL, 2013).

Também relacionada à falta de institucionalização e ao desrespeito à autonomia universitária, está a hibridização entre a formação presencial e a distância. Apesar da legislação autorizar a oferta de 20% da carga horária dos cursos pela EaD e embora a literatura (MATHEOS, 2014; MOORE; KEARSLEY, 2008; PETERS, 2009; STAKER, 2011) indique inúmeras vantagens decorrentes da fusão de aspectos positivos de ambas as modalidades, são poucas as experiências públicas de educação híbrida no Brasil. Vale ressaltar que a educação híbrida vai além da junção de duas modalidades, sendo composta por princípios de liberdade, flexibilidade, integração e personalização da formação (MILL, 2014). A formação em serviço constitui uma das ricas possibilidades de atendimento pela educação híbrida.

Por várias razões, esse movimento de fusão das modalidades tornou-se um dilema para educadores e gestores institucionais. Entre as razões, podem ser citadas a limitação a apenas 20% da carga horária para virtualização, o que novamente rompe com a autonomia da IES; a difícil definição de como computar o limite de 20%; a falta de apoio técnico-pedagógico para docentes interessados nesse tipo de oferta, a integração das atividades extras ao esforço docente etc.

Quando a EaD estiver institucionalizada numa IES, acreditamos que esse dilema deixará de existir.

Constitui-se também num dilema a expectativa do atual PNE (Plano Nacional de Educação), especialmente no sentido de atender à alta demanda por formação de professores e por formação de jovens de 18 a 24 anos. Com a situação atual de oferta versus demanda, no âmbito da educação presencial, é improvável que sejam atingidas as metas proposta pelo PNE 2014-2024, como não o foi no PNE anterior (RISTOFF, 2013). As condições de oferta presencial das IES públicas são perceptivelmente muito limitadas e a previsão de crescimento da oferta de vagas é insignificante quando comparamos com a alta demanda por formação. Isto constitui um cenário em que a EaD passa a ser vista como fonte propulsora de superação do dilema. A criação da UAB previa solução de parte deste problema e o fez como era possível. Todavia, o dilema está mais na distância existente entre a noção quantitativa e qualitativa de atendimento à demanda e, por conseguinte, na associação da modalidade a iniciativas que tendem em muito, de antemão, para formações de qualidade duvidosa (senão forem efetivamente de baixa qualidade). Para evitar mácula à imagem da modalidade, construída a duras penas, será preciso cuidadoso trabalho na definição das condições para atendimento à alta demanda por vagas no ensino superior ou tecnológico.

Um outro dilema, há muito instalado em praticamente todas as experiências de EaD brasileiras, passa pela noção de docência típica da modalidade. Organizado como polidocência (MILL et al., 2014), o fazer pedagógico na EaD tem se caracterizado como colaborativo e fragmentado, de onde decorrem aspectos positivos e negativos. Um dos pontos que tem merecido atenção, e não parece ser um dilema com solução prevista para breve, é a docência-tutoria. As atividades dos tutores da Educação a Distância são, geralmente, ignoradas pelas instituições do ponto de vista trabalhista. São trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos.

Entendemos que as reflexões sobre os cenários e dilemas vividos pela EaD devem considerar as produções científicas da área. As publicações sobre a temática fomentam as práticas de gestão, docência, aprendizagem e incorporação de tecnologias no processo educacional. Como um *cenário transversal*, as pesquisas e publicações sobre a modalidade orientam-nos na melhor compreensão das particularidades da modalidade. Pelas limitações de extensão deste texto, não trataremos em detalhes desse cenário, mas queremos registrar sua importância e alguns aspectos mais genéricos, que temos identificado em estudos bibliométricos, a exemplo dos estudos de Mill e Oliveira (2014).

A análise das publicações revela elementos sobre perguntas do tipo: Quais tipos de pesquisas têm sido feitos sobre EaD? Quais as tendências dos temas

mais estudados ou silenciados? Que proposições metodológicas sobressaem? Quais os autores mais estudados/citados nos estudos? Apenas para destacar alguns pontos relevantes, observamos que, atualmente, apesar de ainda haver lacunas e excessos na produção científica da área, já existe no Brasil grande quantidade de publicações sobre EaD. Todavia, observa-se que essas produções se caracterizam, majoritariamente, como estudos de casos, relatos de experiências e ensaios teóricos. Quanto ao tipo das obras, prevalecem os livros publicados como coletâneas, com textos de vários autores. Temos publicações envolvendo a aprendizagem, a docência, a gestão, as tecnologias de suporte e as questões mais amplas (políticas, legislações e história, por exemplo).

Mill e Oliveira (2014) concluíram que a *docência* (formação de professores, prática pedagógica) e os *ambientes virtuais de aprendizagem* são, nessa ordem, as temáticas mais pesquisadas em teses produzidas nos últimos anos. Observa-se ainda que a produção em EaD está concentrada, majoritariamente, nos últimos anos. Isso se explica, ao menos parcialmente, pelo súbito e recente crescimento da EaD, pelo amadurecimento recente da área, pela recente emergência e popularização das TDIC, pelos incentivos governamentais e pela ampla legislação sobre o assunto.

Associada à socialização das produções científicas sobre a EaD, está a promoção de eventos científicos da área. No Brasil, destacam-se como eventos de grande porte na área o Esud (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância), organizado pela Unirede e o Ciaed (Congresso Internacional ABED de Educação a Distância), realizado pela Abed. A Anped realiza reuniões nacionais e/ou regionais, mas não abarca a EaD, senão indiretamente. Diversos outros eventos, também de médio ou grande porte e extensão, destacam-se na divulgação de trabalhos científicos no campo da EaD, visando suprir as lacunas de divulgação e ambientes de debates sobre a modalidade. Como exemplo, podemos citar o SIED: EnPED (Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), organizado pela UFSCar; o Seminário de Educação a Distância, realizado pela UFMG; e o SemiEdu, organizado pela UFMG.

Independente da abrangência, tais eventos cumprem o papel de fertilizar o debate sobre particularidades da EaD e/ou, como indicam Kenski (2003), Alonso e Rocha (2013) e Preti (2005), sobre a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem em geral por meio da incorporação de TDIC. Afinal, o fenômeno educação a distância deve ser compreendido como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das TDIC nos processos educacionais (BELLONI, 2012). Superando a visão conservadora e limitante de uma EaD empregada apenas como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, vale destacar seu caráter para além da suplência, como educação de primeira categoria.

Movimentos pela EaD: cenários de convergências para superar dilemas

Mais recentemente, envolveram-se, nesse processo de discussão da modalidade, com maior ou menor intensidade, a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a Abruem (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais), o Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), o CNE (Conselho Nacional de Educação), o Cograd (Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, vinculadas à Andifes), o ForUAB (Fórum Nacional da Universidade Aberta do Brasil), a Unirede, a Abed etc.

Esse movimento tomou uma ampla visibilidade, de modo a fazer convergirem os interesses dos vários grupos. Em termos de estudos estatísticos que embasam as análises sobre EaD desses diferentes grupos, retomamos o relatório de Ristoff (2013), para observações de uma perspectiva mais ampla e envolvendo toda a educação superior brasileira, incluindo a EaD, e também os dois materiais de Lima (2014), voltados especificamente para a EaD.

O Cograd tem apresentado algumas contribuições em prol da (re) construção do processo de institucionalização da modalidade a Distância nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. O Colégio de Pró-Reitores de Graduação entende que essas propostas marcam a necessidade de revisão e reformulação do arcabouço legal que hoje conduz as ofertas de cursos superiores a distância no Brasil. Entre as propostas do Cograd, estão a revisão do Decreto 5.622/2005, da Portaria 4.054/2004, do Decreto 5.800/2006, da Lei de Bolsas do FNDE/CAPES⁶ para cursos a Distância, das *Diretrizes de qualidade para oferta de cursos a distância do MEC*. A melhoria da qualidade da oferta dos cursos em sintonia com a consolidação e a expansão dos mesmos depende da revisão desses documentos. Nos debates do Grupo de Trabalho estruturado pelo Cograd, denominado GTEaD, fica claro que as instituições reconhecem a importância da modalidade a distância como forma possível para atingir as metas do PNE, assim como é urgente a necessidade de incluir a EaD na agenda política com previsão de orçamento para maior organicidade no planejamento da educação nacional, entendida como política de Estado.

Convidada a dialogar com a Andifes, em Seminário sobre EaD⁷, a

6 Atualmente, as bolsas para docência (tratada como pesquisa) na EaD são pagas pela Capes, de modo articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

7 O seminário EaD: virtudes e desafios, organizado pela ANDIFES, em Brasília-DF, debateu a atual conjuntura para pensar novas perspectivas do modelo de ensino que se constitui no país como uma das principais alternativas de acesso à educação.

Presidência⁸ do Fórum Nacional da UAB indica que o cenário e os dilemas atuais da EaD são marcados por descontinuidades das ofertas de modo súbito; dependência de *programas* de governo; baixa qualidade das ofertas, com projetos pedagógicos inconsistentes; carência de revisão da legislação; e submissão das instituições a avaliações desconexas e a credenciamentos temporários. Alguns pontos indicados pelo Manifesto⁹ de Florianópolis (UNIREDE, 2014) também tangenciam essas mesmas necessidades. Entre as proposições manifestadas, estão:

- Necessidade de planejar, a curto, médio e longo prazo, a expansão e a democratização da oferta de cursos pela EaD;
- Inclusão da oferta regular da EaD na matriz orçamentária das IES públicas, de modo equânime ao presencial, respeitando as especificidades da modalidade, na convergência de ambas; e
- Revisão e integração dos parâmetros de qualidade, as normativas de regulação e os critérios de avaliação da EaD.

Essas proposições articulam-se também com as conclusões de Lima (2014), em seus estudos analíticos desenvolvidos como subsídio às discussões da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para reflexões sobre a expansão da Educação superior a distância. Um dos pontos que a autora questiona é: *por que a maioria das ofertas de EaD nas IES públicas continuam sendo feitas por meio de editais de programas de financiamento?* Para Lima (2014), isso gera dependência financeira para a EaD e reduz a garantia de institucionalização da modalidade. Ademais, isso tem relação com a expansão (desordenada) e com os anseios diversos em termos de EaD, mas nem sempre atendidos.

Reflexo das políticas de expansão das vagas nas IFES de 2003 a 2011 é a evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial, que atingiu um aumento aproximado de 60%. Também houve uma ampliação superior a 520% nas matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância – consequência da criação, em 2006, da UAB (RISTOFF, 2013, não paginado).

8 Atualmente, a presidência do ForUAB é constituída pelas Professoras Nara Pimentel (representando as universidades federais), Maria Aparecida Knuppel (pelas universidades estaduais) e Eronilma Barbosa (pelos institutos federais).

9 Em reunião realizada em 2014, durante o ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância), o Conselho de Representantes da UniRede redigiu um documento (Manifesto de Florianópolis) com proposições encaminhadas às autoridades responsáveis pela educação superior pública brasileira, visando ao aperfeiçoamento da Educação a Distância então realizada em IES públicas no país (UNIREDE, 2014).

Todavia, segundo o relatório de Ristoff (2013), apesar desses números vultosos, não foi cumprida a meta do PNE do decênio 2001-2010, de atingir 30% da taxa líquida (jovens de 18 a 24 anos) para o ensino superior, especialmente porque o nosso passivo histórico é muito grande. Isso evidencia o papel que a EaD poderia desempenhar se bem concebida e implementada. Por outro lado, Lima (2014) indica que a expansão acelerada da EaD, pública e privada, sem que as ações do Estado brasileiro conseguissem acompanhá-la, em termos de regulação e supervisão, denota incapacidade de formação de agenda e formulação. Existe um ciclo no movimento de formulação e implementação das políticas públicas que exige um tempo entre seu planejamento e implementação, o que não tem sido respeitado no caso da EaD.

Percebe-se que, apesar de serem chamadas a atender demandas sociais (principalmente aquelas mais emergenciais) e a contribuir para o papel do Brasil no cenário mundial, as IES públicas convivem com marcante fragilidade para o planejamento institucional sobre as ofertas de cursos EaD. Existem dificuldades latentes nesse esforço para atender, por exemplo, às demandas postas pelas metas do PNE 2014-2024. Por serem metas quantitativas e qualitativas, a presidência do ForUAB entende que as políticas públicas de EaD devem considerar esses dois aspectos (quali e quantitativos). Conforme defendem o ForUAB e o GTEaD do COGRAD, emergem daí necessidades de perenização da modalidade nas IES, de modo orgânico, cotidiano e institucionalizado, o que pressupõe a revisão e a ampliação das formas de financiamento da EaD. Nesse sentido, vale agregar as conclusões de Ristoff (2013), que fortalecem a convicção de que é necessário ampliar os investimentos públicos – federais e estaduais.

Um indicativo de que todas essas inquietações estão se articulando é a proposta em tramitação em órgãos do MEC, de novas diretrizes para a EaD nacional. O CNE, por meio da CES, tem investido esforço extra na construção de um projeto de resolução que estabelece novas normas e diretrizes nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior a distância (BRASIL, 2015). Foram convidados a colaborar com o desenvolvimento dos trabalhos representantes da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), da Capes, da Unired e da Abed. Por diferentes vias, a Comissão instituída pelo CNE para elaborar a referida proposta de resolução buscou enriquecer os debates e aumentar a coerência das diretrizes da EaD por meio de consulta à comunidade científica e educacional da área, e também foram convidadas a colaborar associações representativas de diferentes seguimentos envolvidos, tais como a Andifes, a Abruem, a Anped e a Anfop (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Todos os envolvidos com a EaD aguardam a aprovação desta resolução do

CNE com a expectativa de que ela venha a atender às necessidades essenciais para estabelecer propostas de EaD de qualidade. Nesse sentido, concordamos com a proposição do Cograd, que entende que esse projeto de resolução, em construção pelo CNE/CES, tem como missão avançar no estabelecimento de políticas que finalmente ponham em prática as orientações do Decreto 5.622/05 e os artigos da atual LDB que tratam da EaD (Artigo 80 e, também, Artigos 32, 47, 61 e 87). Espera-se ainda que os novos cenários construídos por força de todos os movimentos em confluência possam possibilitar que as metas e estratégias do PNE 2014-2024 e legislações correlatas superem as omissões e os excessos da legislação atual e se construa um marco legal que possibilite que a Educação seja direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1996).

Considerações finais: cenários de esperanças

A análise do processo histórico de construção e implementação da Educação a Distância no Brasil precisa considerar o seu *modus operandi* em cada instituição de ensino superior, e isso não tem sido feito. Do mesmo modo, entendemos que as reflexões sobre a EaD devem partir do seu *arcabouço legal* e tendo a EaD *como modalidade* de ensino, sendo fundamental buscar uma visão sistêmica do campo de estudo, percebendo o todo e cada uma das partes que o compõem. Neste texto, trouxemos um conjunto de cenários e dilemas vividos pela EaD ultimamente, em seu processo de constituição legal e prática, no seio das instituições públicas que têm abarcado a modalidade. Observamos que a atual LDB, junto com a normatização dela decorrente, possibilitou avanços significativos para a construção dos marcos epistemológico e regulatório da EaD no Brasil. Vinte anos após a instauração da LDB e dez anos após seu artigo 80 ter sido regulamentado pelo Decreto 5.622/2005, vivemos um momento de revisões em prol da formação de qualidade e da própria modalidade.

Como forma de contextualizar toda a discussão sobre cenários, dilemas e perspectivas sobre a EaD, há um questionamento transversal bastante atual: *para onde vai a EaD brasileira no atual contexto de crise político-econômica?* Na comunidade da área parece haver muitas incertezas, o que ficou mais evidente quando pairou um cenário de sepultamento da UAB. Agora, ao enfrentar a primeira crise da sua história, já não há certezas quanto ao futuro dos cursos de graduação públicos do sistema UAB. Todavia, acreditamos em frutos positivos como produto da reconfiguração que vem ocorrendo (de modo compulsório) no seio das instituições parceiras da UAB.

Atualmente, percebemos movimentos de diferentes origens rumando a um mesmo fim: repensar a Educação a Distância no Brasil. São muitas proposições acerca da modalidade e, por força da sua necessidade, algumas discussões

guardam forte consenso (não unanimidade, obviamente) entre os interessados. Nesse contexto, a busca pelas metas estabelecidas no atual PNE também tem sido considerada nas reflexões sobre a EaD. Assim, existe um cenário de mudanças em incubação, fruto de reflexões de pesquisadores, governo, educadores, associações representativas etc.; e, em nossa percepção, trata-se de um movimento positivo, traduzido por convergências ou alinhamentos, fomentado pela situação de crise político-financeira ultimamente vivida pelo país.

Assim, finalizamos este texto com a esperança e o desejo de que uma outra Educação a Distância esteja brotando de muitas discussões e estudos postos em pauta até aqui. Uma outra EaD que supere a primeira crise político-econômica pela qual o país passa atualmente; que fomente propostas pedagógicas mais flexíveis, integradas e híbridas (sempre que possível, personalizadas e em serviço); que auxilie no processo de institucionalização das atividades da modalidade; que ajude na criação de cenários mais propícios ao atendimento às demandas sociais por educação superior, gratuita e de qualidade. Enfim, desejamos que a EaD possa colaborar para uma outra educação, capaz de atender ao cidadão imerso em novas práticas culturais e educativas, típicas da cibercultura e das sociedades grafocêntricas digitais.

Que seja um cenário que nos possibilite pensar nas outras e novas maneiras de nos realizarmos como sujeitos. Finalizamos fazendo referência à proposta do SemiEdu 2015/UFMT: “pensar a terra e a tela, o real e o virtual...”. Cabe a nós pensar esses novos cenários, com fronteiras entre instâncias corpóreas e digitais mais e mais turvas, em experiências humanas típicas destes tempos atuais.

Referências

ALONSO, K. M.; ROCHA, S. A. (Org.). **Políticas públicas, tecnologias e docência**. Cuiabá: Central de Texto; EdUFMT, 2013. e-book. Disponível em: <http://www.editora.ufmt.br/index.php?route=product/product&product_id=325>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para Educação a Distância na Educação Superior** (versão preliminar). 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16558-texto-referencia-educacao-distancia-ead-pdf&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). 35. ed. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **Decreto n.5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394 de 1996. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso: 2 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso: 19 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. SEED, Brasília, DF, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TORCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez: São Paulo, 2008.

LIMA, D. C. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma**

educação nacional de qualidade: Educação a Distância na educação superior. Produto 1 e 2. Brasília, DF, MEC/CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2015.

LION, C. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. **Tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-36.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância e tecnologias digitais**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-68.

MILL, D. (Org.). **Estudos sobre educação:** desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012a.

_____. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED**, Madrid, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

_____. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância:** o estado da arte 2. São Paulo: Pearson, 2012b. p. 280-291.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p.15-36, 2014.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: EdUnisinos, 2009.

PRETI, O. **Educação a distância**: Ressignificando práticas. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

STAKER, H. et al. **The rise of K-12 blended learning**. San Mateo: Innosight Institute, 2011. Disponível em: <<http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2011/05/The-Rise-of-K-12-Blended-Learning.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

UNIREDE. **Manifesto de Florianópolis**. 2014. Disponível em: <http://aunirede.org.br/portal/images/Arquivos/Manifesto_de_Florian%C3%B3polis_revMT1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

Recebimento em: 05/10/2015.

Aceite: 08/12/2015.