

**AS INTERFACES  
DA EAD  
NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**

*Fredric M. Litto*

## RESUMO

As ambições do Brasil em incrementar sua importância no cenário internacional correm o risco de inviabilidade devido a uma força de trabalho cuja capacidade e quantidade está aquém dos parâmetros globais. A educação a distância (EAD) teve sua implantação no ensino superior no Brasil retardada pelo conservadorismo da comunidade acadêmica, gerações de burocratas sem visão da educação, e pelo Congresso Nacional. As críticas feitas no Brasil à EAD são resultado do desconhecimento das suas conquistas no exterior e dos mitos que impedem seu uso pleno para democratizar o acesso aos estudos avançados e à sua certificação. As novas ferramentas digitais, como objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos e cursos massivos abertos e *on-line*, certamente oferecem o caminho para dinamizar o ensino/aprendizagem em geral e possibilitar a aprendizagem independente.

---

**Palavras-chave:** educação a distância; aprendizagem a distância; aprendizagem aberta; aprendizagem independente; resistência a novas tecnologias; educação no Brasil.

## ABSTRACT

*Brazil's ambitions of boosting its importance on the international scene run the risk of being rendered unfeasible due to its workforce, whose qualification level and numbers are below global standards. Distance learning had its implementation in higher education in Brazil delayed by the conservatism of the academic community, generations of bureaucrats who were not education-oriented, and the National Congress. The criticism leveled in Brazil against distance learning is the result of a lack of knowledge regarding the achievements it has attained abroad, and because of myths which prevent it from being fully used so as to enable a more democratic access to advanced studies and their accreditation. New digital tools, such as Learning Objects, Open Educational Resources, and Massive Open Online Courses, certainly provide the path towards making the teaching/learning process more dynamic in general, and making independent learning possible.*

---

**Keywords:** distance education; distance learning; open learning; independent learning; resistance to new technologies; education in Brazil.

“[...] E deve ser lembrado que não há nada mais difícil para iniciar, mais perigoso para conduzir, ou mais incerto no seu sucesso, que assumir a liderança de uma nova ordem de coisas. Porque o inovador tem como inimigos todos aqueles que se saíram bem nas condições antigas, defensores mornos, aqueles que poderiam se sair bem nas novas. Esse frescor surge em parte do medo dos opositores que têm as leis ao seu lado, e em parte da incredulidade dos homens que não acreditam prontamente em coisas novas, até que tenham uma longa experiência com elas. Assim, quando aqueles que são hostis têm oportunidade para atacar, eles o fazem como guerrilheiros, enquanto os outros o defendem mornamente [...]” (Maquiavel, *O Príncipe*, 1513).

**O** Brasil cresce lenta, mas continuamente, na mira de uma posição de real destaque entre as nações. Porém, cinco séculos de atraso no setor educacional no país dão evidências dos fatores que prejudicaram a criação de uma força de trabalho cuja qualificação plena poderia nos igualar aos países líderes. Enquanto o Brasil registra apenas 13% dos seus jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, Argentina, Chile e Bolívia gozam de porcentagens acima dos 30%. Países da Europa, América do Norte e Ásia ostentam taxas que vão de 60% a 85% (esta última da Coreia do Sul). Enquanto houver ceticismo e interesse apenas morno do governo, com a cumplicidade da mídia, além de nostalgia e conservadorismo por parte da comunidade acadêmica, o Brasil não terá a mão de obra qualificada para sustentar suas próprias necessidades internas na oferta de qualidade de vida social e de realização profissional para *todos* os seus cidadãos. Por exemplo, até faltam caminhoneiros hoje porque um segmento significativo desses profissionais é incapaz de operar computadores – instrumentos necessários para receber e dar instruções e informação.

Para incluir mais pessoas nos programas de educação formal, não formal e informal, muitas vezes estão recomendando o aumento do uso de “aprendizagem a distância”, modalidade educacional que normalmente significa separação física

entre o professor (ou outra fonte de informação e conhecimento) e o aprendiz. Seja empregando material impresso distribuído via correio, seja pelo uso de rádio, televisão, satélite, CDs, DVDs ou internet, a aprendizagem a distância é conhecida, de longa data, por sua capacidade de alcançar indivíduos em lugares remotos (não apenas no interior do país, mas, também, brasileiros morando no exterior). O diferencial está no acesso ao conhecimento básico e avançado, assim como na certificação de alunos cuja competência deve se provar equivalente aos conteúdos oferecidos. Mesmo com essa característica de democratização do saber, há críticos à modalidade militando contra seu uso no país. Raramente dando exemplos, baseando-se essencialmente em críticas capciosas de características que não são exclusivas à modalidade, eles revelam sua incapacidade de entender o significado das *tecnologias de ruptura* que estão mudando a sociedade atual. Confusos e desorientados quanto às novas possibilidades de comunicação, à alteração de papéis (sociais, profissionais) e ao poder de indivíduos, grupos e instituições públicas e privadas, devido à força transformadora das novas tecnologias, eles tentam deter a implantação de novos métodos de ensinar, de aprender e de trabalhar. Como consequência, acabam reforçando as rígidas distinções no país.

---

**FREDRIC M. LITTO** é professor emérito da Escola de Comunicações e Artes da USP e autor de, entre outros, *Aprendizagem a Distância* (Imprensa Oficial).

## A RESISTÊNCIA À EAD

Bem conhecida entre aqueles que leem muito é a deliciosa praga, supostamente atribuída aos chineses, “Que você viva em tempos interessantes!”, cuja sutileza sugere que o destinatário do epíteto sofra o flagelo do ceticismo reacionário, da ansiedade e do terror provocados por mudanças importantes na sociedade, a exemplo do pique de várias civilizações que romperam com seu passado: os árabes criaram engenhos de grande complexidade baseados em princípios avançados de física e mecânica; os chineses aperfeiçoaram armas de guerra. Países e épocas deixaram suas marcas: a Itália, na Renascença; o Reino Unido, na Revolução Industrial. Nos Estados Unidos, quando automóveis começaram a ser desenvolvidos, o escárnio chegou com os carroceiros (“Arranja um cavalo!”) e, quando ganharam impulso as pesquisas com células-tronco, um presidente ignorante decidiu proibir legalmente seu avanço. Por que no Brasil haveria de ser diferente? Foi o último país a abolir a escravidão. Não bastasse nossa burocracia cartorial, escrivães resistiram em aceitar máquinas de escrever (“Só o próprio punho serve!”, gritaram). E a mudança da máquina de escrever para o computador foi outra batalha. Oswaldo Cruz sofreu um linchamento moral pela mídia ao se empenhar em campanhas contra a febre amarela. Com o avanço da informática, grandes blocos de educadores, em todos os níveis, lutaram contra a introdução de computadores na aprendizagem.

Cientificamente, a resistência a mudanças implica uma configuração de neurônios em cada indivíduo, determinando se será “progressivo” (receptivo a mudanças, reconhecendo a possibilidade de redução de esforços físicos, a ampliação de oportunidades para adquirir novos e diversos conhecimentos), ou “mantenedor do *status quo*” (aquele que insiste em submeter sua vida a um *steady state* – estado contínuo –, ou seja: quanto mais estático melhor). Faltando-lhe a capacidade de empatia, este último também é partidário do retrocesso na vida alheia (como o eunuco, que, não podendo sentir certos prazeres, não quer que outros o sintam).

Mundialmente, aqueles que estudam a tecnologia educacional procuram a inovação *apropriada* (praticidade, eficiência, custo-benefício) de avanços tecnológicos a fim de *não* engessar,

regimentar, automatizar, ou desumanizar a aprendizagem. O propósito é aprofundar a compreensão, estender o alcance do aluno a fontes de informação e de conhecimento além das fronteiras naturais, políticas, econômicas e ideológicas. Quando especialistas nesse ramo de investigação se encontram em conclaves acadêmicos, relatam que parece existir um fenômeno curioso entre educadores em geral: 20% são progressivos, querem experimentar novidades tecnológicas que possam aperfeiçoar sua meta de levar alunos a novos patamares de compreensão; outros 20% são conservadores, pois não apenas resistem a qualquer oferta de experimentação, como também encetam campanhas difamatórias, promovem diatribes sem fundamentação ética, científica ou a necessária evidência fatural – o que também se exige de jornalistas sérios, que se obrigam a apurar resultados de pesquisas, a investigar os exemplos majoritariamente de sucesso (a despeito dos recalcitrantes) e a ouvir todos os lados envolvidos. O restante, 60%, são educadores considerados “normais”, relativamente flexíveis e abertos – dependendo da direção dos ventos, representada pelas ações de sindicatos progressivos ou regressivos, burocratas educacionais paranoicos, obcecados com “comando e controle”, autores de ondas de regulamentação para justificar seu poder e seus empregos, governistas sem uma visão real do futuro, e “políticos carreiristas” interessados apenas em ser reeleitos.

## O CENÁRIO INTERNACIONAL

Herdeiros de uma tradição educacional precária, sem originalidade e elitista, desconhecedores de línguas estrangeiras, cujo domínio lhes permitiria acompanhar estreitamente as inovações científicas, tecnológicas e culturais desenvolvidas em países que se destacaram em inovações, muitos brasileiros imaginam que suas próprias crenças e seus valores são compartilhados universalmente. Uma vez que o ensino superior a distância entrou no país na metade dos anos 90, eles acham que ainda é algo temerariamente novo, ainda em fase experimental. A aprendizagem a distância no ensino superior começou há mais de um século e meio, no Reino Unido, quando a Universidade de Londres (fundada como “a universidade do povo”) criou, em 1858, o seu Sistema Externo, ou cursos por

correspondência. Mahatma Gandhi (1869-1948), morando na colônia britânica da África do Sul, fez todo o curso de direito numa época na qual um navio transportando o correio levava dois meses para transitar entre Londres e seu país. Nelson Mandela, prisioneiro na Cidade do Cabo por suas atividades contra o *apartheid*, também cursou direito a distância a partir de Londres, mas foi impedido de obter o diploma, não conseguindo autorização para deixar a prisão a fim de realizar o exame final do curso que o habilitaria profissionalmente. Quatro ganhadores do Prêmio Nobel em ciências obtiveram seus bacharelados via Sistema Externo da Universidade de Londres. Vale lembrar que T. S. Eliot, o mais importante poeta de língua inglesa no século XX, foi professor dos cursos desse sistema de 1916 a 1919.

A partir de 1870, em muitas instituições públicas na América do Norte, cursos por correspondência levando a títulos acadêmicos foram ministrados com sucesso, e continuam sendo promovidos até hoje, via televisão e internet. Esse fato consolida não apenas o mérito dessa modalidade de aprendizagem, mas também sua crescente qualidade. Entre as instituições com “sistemas externos” podem ser citados, por exemplo, o renomado Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), as universidades da Califórnia, Carolina do Norte (a mais antiga universidade pública dos Estados Unidos), Maryland (a maior universidade pública norte-americana), Estadual de Nova York, Estadual da Pensilvânia, Nebraska e muitas outras. No Reino Unido, Canadá, Austrália, Espanha, Alemanha, Noruega, Finlândia, Indonésia, China, Malásia, Paquistão, Índia, Turquia, Grécia, África do Sul, há instituições *dual-mode* (oferecendo ensino superior presencial e a distância) ou *single-mode* (oferecendo apenas cursos mediados por tecnologia) mantidas pelo governo ou pela iniciativa privada. Se fosse tão nefasto, intrinsecamente tão *sem qualidade*, como explicar esse sucesso?

Aqueles que criticam a aprendizagem a distância erram ao exigir uma educação com características elitistas *para todos*, algo não factível por razões econômicas (mundo afora, é raro encontrar instituições públicas que *não* cobram taxa de matrícula, muitas vezes proporcional à condição financeira dos candidatos, que se diferenciam pela capacitação intelectual e pelos interesses de engajamento profissional). Os “elitistas” querem uma

educação “oxfordiana” para cada estudante: reuniões individuais semanais ou mensais com seu tutor, um catedrático munido de cachimbo, *sherry* e refestelado em poltronas de couro. Isso faz bonito no cinema, mas, quando é necessário atender milhões de aprendizes, é inviável.

Os países asiáticos perceberam, na década de 70, que uma nação moderna precisa, sim, de poucas instituições de altíssima qualidade para aqueles que demonstram habilidades cognitivas privilegiadas. Paralelamente, outras instituições foram implantadas para qualificar os milhões de profissionais necessários para a manutenção de uma sociedade complexa e dinâmica. Seguindo o modelo criado em 1969 no Reino Unido, a Universidade Aberta (sem vestibular, mas com exigências acadêmicas rigorosas e, desde o início, oferecendo títulos acadêmicos tradicionais), servia de modelo à criação de outras instituições de sucesso, como a Universidade Nacional a Distância Indira Gandhi, que em 2013 somou 3.200.000 estudantes cursando bacharelado, mestrado e doutorado. Embora o Brasil tenha resistido em criar sua universidade aberta (UAB) e tenha sido o último país com população acima de 100 milhões a tê-la, devido ao conservadorismo de educadores, burocratas educacionais e do próprio Congresso Nacional, a UAB hoje tem 400 mil alunos, e espera-se que chegue a ultrapassar a marca de 1 milhão nos próximos anos. Gratuita, mas com um exame de admissão rigorosamente elaborado (e, assim, não *tão* aberta), e com exigências acadêmicas obrigatoriamente sérias, a UAB representa uma das soluções para tirar o Brasil da sua estagnação na formação de profissionais em número e qualidade que um país de dimensões continentais merece.

## AS CRÍTICAS

Criticar sem propor soluções alternativas equivalentes e viáveis é o calcanhar de Aquiles daqueles que atacam a aprendizagem a distância. Se apenas a metade dos municípios brasileiros oferece ensino superior presencial, como dizer que tentativas de estender acesso aos estudos avançados através da EAD não sejam democráticas? Qual é a alternativa? Se mais de 23% da população brasileira (segundo o IBGE) inclui cidadãos com necessidades especiais, então como criticar, sem ser hi-

pócrita, o emprego da tecnologia para levar escolas e universidades até as casas desses conterrâneos? Se a maioria dos universitários que estuda a distância distingue-se como “pobre”, então esse fator de inclusão deveria ser motivo de júbilo, e não um argumento para denegrir a modalidade. É lamentável que as elites do país nunca tenham se esforçado na procura de *excelência* em todos os setores. “O ótimo é inimigo do bom!” é a racionalização que prevalece na cultura. Entre os exemplos brasileiros mais representativos que estudaram a distância estão Florestan Fernandes, celebrado sociólogo da USP, que cursou o ensino médio na modalidade chamada “madureza”; a senadora Marina Silva, que fez o ensino médio através do Telecurso; o deputado Vicentinho (Vicente Paulo da Silva), que completou o fundamental e o médio pelo mesmo projeto educativo via TV; o senador Valdir Raupp, presidente nacional do PMDB. São fatos indiscutíveis, positivos e indicativos do futuro.

Os críticos da aprendizagem a distância estão mentalmente engessados, presos a uma visão ultrapassada da educação, nostálgica e confusa. Percebendo que o paradigma educacional está em mudança no mundo todo, e incapazes, eles mesmos, de buscar novas formas de aprender e de trabalhar, revelam sintomas que podem ser agrupados sob a designação de *síndrome de paralisia paradigmática*.

“Sem o toque humano [...] o corpo a corpo, carne e osso, com o professor [...] o olho no olho [...], como um educando poderá interagir com uma máquina? [...] qual a experiência que uma máquina poderá passar a um indivíduo?” Essas manifestações nostálgicas, apelações não convincentes às nossas emoções (*pathos*), ignoram a lógica dos fatos (*logos*): as novas gerações estão obtendo exatamente os reforços interativos, afetivos e de companheirismo quando estudam a distância usando as novas tecnologias de comunicação: *netbooks*, *laptops*, *tablets*, *iPhones* e *smartphones*. Em setembro de 2011, a empresa Cisco publicou os resultados de uma pesquisa com recém-egressos de universidades em 14 países sobre “suas preferências de mídia”. Relato de um terço dos entrevistados com acesso à *web*: “a internet era tão vital a eles quanto comida, água, ar e abrigo”; 50% afirmaram que, para eles, a internet não era *tão* importante... mas quase isso mesmo”. Entre universitários, 55% admitiram que “não poderiam viver sem a internet”, enquanto 62% dos re-

cém-graduados e com empregos novos constataram a mesma relação com a tecnologia. Pesquisas feitas no Canadá como parte do Tele-Learning Program revelaram que, quando um curso universitário *on-line* está bem produzido, a aprendizagem dos estudantes é mais eficaz do que na modalidade presencial. Por quê? Porque curso a distância é o resultado do trabalho de uma *equipe* de profissionais, e não de um *único* profissional, o professor (como no ensino feito presencialmente). Assim, a equipe garante um produto mais burilado, mais caprichado. Com as novas gerações de aprendizes coladas nas novas tecnologias, é pouco defensável a pretensão predominância de abordagens centenárias na aprendizagem.

Nostalgia tem seu lugar, sem dúvida. Da mesma forma que o cinema não substituiu o teatro, e a televisão não eliminou o cinema, teremos, no futuro, instituições oferecendo todo o espectro pedagógico-didático, do mais tradicional (provavelmente sem cachimbo!) ao mais automatizado (veja, por exemplo, a empresa norte-americana Rosetta Stone, nova no Brasil, especializada no ensino *on-line*, *totalmente sem professor*, *virtual ou presencial*, no ensino de idiomas estrangeiros – talvez não seja apropriado para todo mundo, mas já é um sucesso em muitos países).

## OS MITOS

A crítica generalizada de que a EAD “não tem qualidade” é apenas um dos mitos que circula em torno da modalidade, escamoteando o “ônus da prova” para quem faz a afirmação. Outros mitos são facilmente derrubados pela constatação da eficácia nas aprovações oficiais (como o Enade). Os preconceituosos, retrógrados e maniqueístas mal informados presumem que o aprendiz estuda apenas presencialmente *ou* a distância, quando, na verdade, é possível oferecer programas educativos que são uma combinação (um *blend*) das duas modalidades, organizados de acordo com a natureza da matéria (exclusivamente teórica, exigindo experiências práticas, ou ambos), a maturidade e o conhecimento do assunto do estudante, o acesso à tecnologia a ser usada, entre outras considerações.

Outro mito maniqueístico é a ideia segundo a qual a EAD é para “todo mundo”. Pelo contrário, é sabido que um número substancial de aprendizes não tem a motivação, a autonomia e a disciplina

necessárias para completar um curso universitário de EAD. Precisando de um professor a seu lado para elogiar ou cobrar os resultados em trabalhos ou exames, tais indivíduos poderiam ficar no presencial até que adquiram a maturidade necessária.

Mito, também, é a noção de que toda aprendizagem a distância é composta de atividades organizadas em torno de um curso, seja essa atividade de 20 minutos (aprender um procedimento relativamente fácil), 20 semanas (introdução a uma nova língua estrangeira), ou 20 meses (um curso de pós-graduação profissionalizante). Mas há, ainda, três outras formas de aprender, essas *sem* a estrutura de curso. Usando internet da segunda geração (155 Mbits/segundo, algo já disponível em todas as instituições educacionais de pesquisa no Brasil), é possível aprender a distância através de uma imersão em ambiente de realidade virtual (estar na Lua, no fundo do mar, no interior do corpo humano, por exemplo). Quanto a ferramentas de trabalho, um cientista brasileiro que necessite fazer medição de algo para o qual não há equipamento laboratorial adequado no país pode usar a internet<sup>2</sup>, realizando sua aprendizagem em instituição estrangeira onde se encontra tal equipamento. A terceira categoria de aprendizagem a distância sem estrutura de curso é o uso da *web* para consultas a bibliotecas, museus, além de arquivos virtuais e digitais que colocam seu acervo especial (duplicação das obras físicas) à disposição do público global.

## **NOVAS FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM**

Nos últimos anos, como resultado dos avanços tecnológicos, tornou-se possível realizar na educação não apenas aquilo que fazíamos no passado, com mais rapidez, mais precisão e menos custo, mas também aquilo que nunca imaginávamos que poderíamos fazer. Por exemplo, os “objetos de aprendizagem” (OAs), ou pequenos “nacos de conhecimento” na forma de textos, imagens e vídeos que podem ser encontrados na *web* (a maior parte gratuita, uma pequena parte ligada a textos comerciais), permitindo que estudantes aprofundem seus conhecimentos, especialmente em assuntos complexos, cuja compreensão exige aspectos visuais, interatividade com o conhecimento e a pos-

sibilidade de repetir o contato com a informação, sem incomodar o professor atarefado. O aspecto mais revolucionário desses “objetos” encontrados na *web* é sua disponibilidade geral, permitindo que alunos de aprendizagem rápida do ensino básico e médio possam acelerar a construção do “edifício” do seu conhecimento através do contato com matérias do ensino superior e da pós-graduação. E, inversamente, os alunos de pós-graduação com lacunas na sua preparação podem consultar objetos do ensino médio para remediar seus conhecimentos. Objetos de aprendizagem (conhecidos em inglês como *learning objects*) estão organizados em “repositórios”, enquanto *links* para repositórios estão organizados em “referatórios”.

Muitos dos objetos de aprendizagem entram na categoria de recursos educacionais abertos (REAs) ou, em inglês, *open educational resources* (OER): textos, imagens e vídeos de material útil na educação disponibilizados em todos os seus segmentos. Baseados na ideia de que no passado estávamos numa “sociedade de escassez”, na qual todas as coisas mais desejadas (como o acesso à educação) estavam disponíveis apenas para os mais afortunados, hoje, devido ao advento da digitalização e reprodução com alta qualidade, podemos considerar que estamos em plena “sociedade de abundância”, na qual podemos (e deveríamos) ser *generosos*. A Coreia do Sul, por exemplo, já digitalizou todo o material educacional que os alunos do ensino básico e médio daquele país precisam, oferecendo-o gratuitamente na *web*. O governo do estado de São Paulo tem um projeto similar em curso. O Ministério da Educação do Brasil tem investido substancialmente na produção nacional de recursos digitais desse tipo, armazenados em vastos acervos, como Portal do Professor, Domínio Público e Rived, mas o uso pleno desses recursos por professores e estudantes tem sido lento e pouco estudado como intervenção educativa de importância no país.

Talvez a novidade educacional que mais tenha capturado cobertura da mídia mundial (e relativamente pouco na mídia e comunidade acadêmica brasileiras) seja um fenômeno que se deu em 2011: MOOCs, ou *massive open online courses* (cursos massivos *on-line* e abertos); trata-se de cursos universitários ministrados via *web* e totalmente automatizados (isto é, sem a intermediação de professores ou tutores, e, sim, apenas com o apoio de

programas extremamente sofisticados que empregam inteligência artificial), capazes de beneficiar até centenas de milhares de estudantes em cada iteração de um curso. Como se fosse uma luva de desafio jogada na frente dos oponentes da EAD, as primeiras instituições a oferecer tais cursos estão entre as mais prestigiadas dos Estados Unidos: Stanford, Harvard e MIT. Empregando a mesma filosofia que fundamenta os REAs, os programas de MOOCs gratuitos (embora não haja garantia de que esse modelo persista) são de acesso aberto (não há vestibular ou pré-requisitos) e com avaliação do desempenho dos alunos (nem todos fazem) através de aferição por pares. Assim, os trabalhos de cada estudante são avaliados por dois outros colegas antes de submetê-los à “central” do curso, onde um programa avalia os trabalhos discursivos, os objetivos atingidos e atribui uma nota. As primeiras instituições a oferecer MOOCs não outorgaram crédito acadêmico àqueles que terminaram os cursos (com uma taxa de conclusão variando de 4 a 10% dos inscritos iniciais), mas, sim, apenas um certificado; atualmente, outras instituições estão entrando na experiência de oferecer MOOCs, algumas cobrando taxas tradicionais, outras dando créditos acadêmicos convencionais para os concluintes. Os proponentes dos MOOCs defendem os motivos sociais na retaguarda de seus cursos, especialmente em âmbito global: acredita-se que cada estudante pode progredir à sua própria velocidade; os críticos veem os cursos como estratégia de *marketing* institucional a fim de reduzir o número de docentes na ativa e de roubar do estudante a experiência tradicional de convivência com os demais colegas e professores num *campus* convencional. É difícil prever o futuro dos MOOCs, que espaço terão no ensino superior brasileiro, quais características se modificarão e quanto tempo demorará para serem aceitos, tanto pela população quanto pelas autoridades de regulamentação do setor.

## **APRENDIZAGEM INDEPENDENTE**

Com certeza, essas inovações – OAs, REAs e MOOCs – têm algo muito importante no seu conjunto: estão criando o andaime para um novo tipo de formação no país – a aprendizagem independente, feita sem uma sala de aula e sem um professor ao lado. Libertado da obrigação de ir até

determinado lugar, em determinado horário, para se submeter a um programa de estudos que talvez seja divergente daquilo que o aprendiz mais quer, é inevitável que seremos, cada vez mais, autoaprendizes, aproveitando os recursos da internet e da *web* para adquirir conhecimentos desejados (e não necessariamente aqueles oferecidos sem customização para cada aluno). Esses aprendizes sacrificariam o diploma tradicional em favor da confiança na sua intuição: estudar aquilo que lhes dá prazer. Eles já sabem que mais de 50% dos indivíduos que se formam em universidades presenciais geralmente acabam seguindo carreiras em ramos diferentes das áreas das suas formações. A definição de quem é uma pessoa “educada”, no futuro, não incluirá apenas aquela com diplomas na sua parede, mas, sim, aquela que prova o quanto sabe fazer. Quem não reconheceu isso ainda são os docentes universitários e as autoridades regulatórias, que coletarão a poeira deixada pela sociedade, indo a todo vapor para um futuro diferente dos dias atuais.

Os críticos da aprendizagem a distância costumam ser falaciosamente genéricos em suas acusações, sem oferecer exemplos de “falta de qualidade” (e, para serem convincentes, teriam que citar exemplos *não encontrados* também no ensino presencial no país). Inconformado com essas generalizações superficiais, em 2010 fiz um levantamento das reclamações de alunos brasileiros de aprendizagem a distância, dirigindo suas denúncias ao Ministério da Educação (SEED-MEC), à Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância (ABE-EAD) e à Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Os resultados, classificados por tipo de irregularidade acadêmica ou de consumidor, foram apresentados e analisados no meu capítulo “As Infrações que Prejudicam a Imagem de EAD”, no livro *Educação a Distância – O Estado da Arte* (Litto & Formiga, 2011, vol. 2, pp. 367-73). Recomendo a leitura desse elenco de “crimes”, de práticas censuráveis (e amplamente compartilhadas pelas instituições presenciais, públicas e privadas), a todos que querem criticar a aprendizagem a distância e dela não têm conhecimento.

Tratar a aprendizagem a distância como uma prática de amadores, exclusivamente “caça-níquel” e sem uma literatura científica que acompanhe seu desenvolvimento, é uma atitude inculta, agravada



pelo preconceito. Há numerosas revistas científicas dedicadas *totalmente* à investigação rigorosa da modalidade e cuja leitura revela as conquistas, a extensão, a profundidade e os problemas da área. Todas estão disponíveis *on-line* e devem ser acompanhadas por aqueles que se consideram profissionais (ou críticos) da aprendizagem a distância. Entre as publicações mais conceituadas estão: *Open Learning* (Reino Unido), *American Journal of Distance Education* (EUA), *International Review of Research of Open and Distance Learning* (Canadá), *Distance Education* (Canadá), *Distance Education* (Austrália), *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (Espanha) e nossa própria *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (Brasil). Da mesma forma, quem *realmente* se interessa pelo assunto e quer conferir as estatísticas do desenvolvimento da modalidade no Brasil, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo de treinamento corporativo, deveria consultar a publicação anual *CensoEAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil* (São Paulo, 2012).

Os ingleses têm uma oportuna resposta para aqueles que criticam, injustamente ou não, qualquer coisa: “*The proof of the pudding is in the eating!*” (“O teste do pudim está em comê-lo”), ou seja, para avaliar algo plenamente, é preciso experimentá-lo você mesmo! É difícil encontrar críticas à aprendizagem a distância feitas com evidências e análises produzidas por pessoas que le-

varam a bom termo um ou mais cursos a distância. Por outro lado, temos comprovação contundente da eficácia dessa modalidade através dos resultados do Exame Nacional de Desempenho Educacional (Enade), teste anual organizado pelo Ministério da Educação com os formandos de centenas de universidades brasileiras: em 2007, as maiores notas (em 7 das 13 áreas de conhecimento) foram obtidas por aqueles que estudaram a distância. Em 2008 (o último ano em que o Inep-MEC revelou as diferenças entre os alunos das duas modalidades), os alunos da EAD tiveram médias de notas de 38,87, enquanto os alunos do presencial tiveram 36,78 (uma diferença de 2,09). As áreas de conhecimento nas quais os alunos a distância superaram os do presencial foram Engenharia (Grupo VII), Filosofia, Física, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Ciências Sociais.

Aprendi, em muitos anos de pesquisa, duas “regras não escritas” sobre como avaliar evidências: “não dá para brigar contra os fatos”; e “quando você não consegue arguir contra os fatos, ataque o questionador”. A primeira frase me deixa tranquilo sobre a eficácia e o sucesso futuro da aprendizagem a distância; a segunda me deixa à espreita, aguardando os ataques *ad hominem* que conservadores, sem fatos para comprovar suas afirmações, insistem em lançar na direção do futuro e sua conseqüente tecnologia, que será tão meritória quanto mais democrática for a aprendizagem a ela subordinada.

## BIBLIOGRAFIA

- CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo, Pearson/Abed, 2011.
- JONES, Christine Kenyon. *The People's University. 150 Years of the University of London and its External Students*. London, University of London, 2008.
- LITTO, Fredric M. “A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento”, in *Inclusão Social*. Brasília, v. 1, n. 2, abr.-set./2006, pp. 73-8. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/32/52>. Acessado em: 15 de agosto de 2013.
- LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a Distância – O Estado da Arte*. São Paulo, Pearson, 2011.

LORDELLO, Carlos. "Online Pode Ser Melhor que Curso Presencial", in *O Estado de S. Paulo*, 1º de abril de 2013, p. A14 (entrevista com Anant Agarwal, presidente da edX, projeto de Harvard e MIT).

*MERLOT-Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 9, nº 2 (junho 2013). Número especial dedicado aos MOOCs. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/currentissue.html>. Acessado em: 15 de agosto de 2013.

"REFERATÓRIO de Recursos Educacionais em Língua Portuguesa". Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/referatorio/>. Acessado em: 8 de julho de 2013.

U.S. Department of Education. *Evaluation of Evidence-based Practices in Online Learning – a Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, D.C., 2009. Conclui que aprendizagem on-line é mais eficaz que presencial. Disponível em: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. Acessado em: 15 de agosto de 2013.

YATES, Ronald W.; BEAUDRIE, Brian. "The Impact of Online Assessment on Grades in Community College Distance Education Mathematics Courses", in *American Journal of Distance Education*, vol. 23, nº 2 (2009), pp. 62-9.