

O DINAMISMO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E HÍBRIDA DA AMÉRICA LATINA E BRASIL

THE DYNAMISM OF DISTANCE AND HYBRID EDUCATION IN LATIN AMERICA AND BRAZIL

Claudio Rama Vitale

Doutor em Direito pela Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina). Professor na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de la Empresa (Montevideo/Uruguai).
E-mail: claudiorama@gmail.com

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Pós-Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Curitiba/Brasil). Coordenadora da Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Curitiba/Brasil).
E-mail: katia.esteves@pucpr.br

Patricia Lupion Torres

Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Curitiba/Brasil).
E-mail: patricia.lupion@pucpr.br

Recebido em: 23 de janeiro de 2020

Aprovado em: 30 de abril de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 17 | n. 2 | p. 209-228 | mai./ago. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2201>

RESUMO

Num momento da educação digital, que tende a se consolidar por meio do desenvolvimento de diferentes tecnologias e inovações, as instituições de Ensino Superior enfrentam desafios alusivos às propostas didático-pedagógicas tecnológicas, às estratégias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e aos investimentos referentes às diferentes modalidades presencial e a distância. Apresenta-se nesta reflexão elementos relevantes relacionados à educação híbrida e a distância, dados da América e do Brasil. As transformações no Ensino Superior estão relacionadas também às condições da realidade externa, interna em relação aos investimentos e às perspectivas educacionais, que são impulsionadas pelas demandas sociais, do mundo do trabalho, da globalização e do novo papel do conhecimento. O hibridismo tem se consolidado em experiências diferenciadas e entende-se que este não pode ser considerado como um modelo estático, mas que tende a transformar o contexto no qual está inserido cada vez mais, com os resultados de reflexões acadêmicas a respeito de propostas implantadas, como a sala de aula invertida, uso de diversos aplicativos, entre outros, no Ensino Superior em diferentes países.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Híbrida. Ensino Superior.

ABSTRACT

At a time of digital education, which tends to consolidate itself through the development of different technologies and innovations, Higher Education Institutions face challenges related to technological didactic-pedagogical proposals, the strategies that involve the teaching-learning process and the related investments the different modalities, in person and at a distance. In this reflection, relevant elements related to hybrid and distance education are presented, data from America and Brazil. The transformations in Higher Education are also related to the conditions of the external, internal reality in relation to investments and educational perspectives, which are driven by social demands, work, globalization and the new role of knowledge. Hybridism has been consolidated in different experiences and it is understood that this cannot be considered as a static model, but that it tends to transform the context in which it is increasingly inserted, with the results of academic reflections on proposals implemented as the Flipped Classroom, use of various applications, among others, in Higher Education in different countries.

Keywords: Distance Education. Hybrid Education. University education.

1 INTRODUÇÃO

As inovações relacionadas às tecnologias da informação e da comunicação fazem emergir a necessidade da transformação educacional na qual os modelos tradicionais de ensino não atendem mais ao contexto social e à dinâmica marcada pela conectividade resultante da criação da internet e, na sequência, da utilização de dispositivos móveis que ampliam o acesso, o compartilhamento e a disseminação do conhecimento. Sabemos que no Brasil ainda temos algumas dificuldades.

A educação digital pode envolver recursos de aprendizagem com ênfase na experiência do estudante, possibilitando que este tenha acesso aos projetos de ensino, por meio de recursos eletrônicos e multimidiáticos, com espaços de interação e colaboração, com a mediação de professores que atuam nos ambientes virtuais.

A busca por propostas que desenvolvam a aprendizagem significativa destacada por Moreira e Masini (2001) e seus estudos aprofundados sobre a proposta de Ausubel, a autonomia e a criatividade, que permitam que diversos tipos de saberes e experiências em diferentes contextos apoiem a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, podem ser apoiadas pelo hibridismo, por oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem.

Neste contexto da educação digital cresce cada vez mais a construção de uma rede global de conhecimento, com o desenvolvimento de propostas inovadoras e práticas didático-pedagógica-tecnológicas diferenciadas. A utilização de diferentes ferramentas tecnológicas que apoiam e valorizam a mediação, a interação e a colaboração são fundamentais para que os desafios da educação a distância e híbrida sejam impulsionados para atender as tendências deste momento histórico na busca por transformar a experiência dos estudantes, além de ampliar as perspectivas da educação relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

O crescimento do acesso tem permitido a possibilidade de mesclar comunidades virtuais e reais, ampliando a comunicação em rede, de acordo com as necessidades, conhecimentos e oportunizando maior interação entre professores, estudantes, professores autores, tutores e equipes multidisciplinares.

Entende-se que as propostas de educação a distância e híbridas têm se transformado também com a evolução das tecnologias e das possibilidades que a internet proporciona ampliando os espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, numa perspectiva da educação digital.

2 EDUCAÇÃO DIGITAL E HÍBRIDA

Os estudantes deste século possuem características distintas, normalmente possuem atributos diferenciados, como serem jovens que cresceram usando intensamente múltiplas tecnologias, além de terem acesso a um fluxo constante de informações, muitas vezes até não reais, tendo que ser críticos, éticos e responsáveis para que não acabem acreditando em *fake news*, ou mesmo divulgando um discurso radical.

Num foco mais específico para educação híbrida ou ensino *blended*, como nomeado no início das primeiras experiências que tiveram seus registros em Atlanta, USA, a partir de 1999, com uma publicação realizada a partir da troca de nome dos Centros de Aprendizagem Interativa (ILC) para o aprendizado EPIC que utilizaria a metodologia Blended Learning para o processo de ensino-aprendizagem na empresa.

No século XXI, as propostas de blended learning emergiram em diversas localidades, em iniciativas individuais, e aos poucos foram crescendo e se instituindo de forma mais eficaz, com o objetivo de oferecer maior inovação capaz de integrar cada vez mais as tecnologias nos ambientes educacionais.

Santos (2018) e Bates (2016) são exemplos de estudos que apresentam propostas de educação híbrida com o foco em ajudar os estudantes a aprender, pois sugerem a introdução de elementos tecnológicos nos espaços educacionais, com a disponibilização de conteúdos e conceitos on-line, ou seja, aqueles elementos que os estudantes podem estudar de forma autônoma e os momentos mais interativos em ambientes mais estimulantes e colaborativos.

A educação híbrida passa a ser caracterizada por oferecer espaços diferenciados, com propostas de metodologias ativas, que ofereçam espaços ao protagonismo dos estudantes, além de oportunizar o acesso ao patrimônio histórico referente à cultura, à sociedade e ao tempo histórico.

No contexto da educação digital, as inovações tecnológicas que oferecem cada vez mais conectividade e mobilidade, segundo Horn e Staker (2015, p.32-33), apresentam uma conceituação ampla,

Entretanto fiel ao padrão das inovações disruptivas o ensino on-line avançou firmemente de forma ascendente para alcançar uma variedade mais ampla de estudantes e até começou a substituir o ensino tradicional em certos casos. [...] Um dos avanços mais significativos do ensino on-line foi basear-se mais fortemente nas experiências físicas, ou presenciais para fornecer apoio e sustentação para estudantes que aprendem nesta modalidade. [...] este esforço produziu o termo 'ensino híbrido' que entrou no léxico do ensino aproximadamente na virada do século XXI.

Para o mote do hibridismo, além das questões referentes a estruturas diferenciadas, a recursos ou equipamentos, é relevante que as propostas valorizem oportunidades para a construção do conhecimento

a partir de uma proposta repleta de intencionalidade didático-pedagógica-tecnológica nos momentos on-line e presenciais.

Entende-se também que, para a educação híbrida, existe a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, oferecendo a oportunidade de escolher a sequência que deseja realizar das atividades on-line, também tendo autonomia para definir o local e os momentos de estudo.

Apesar desta flexibilidade para os momentos presenciais, é importante que o espaço físico seja bem estruturado para apoiar o processo de aprendizagem, além do ambiente, o acompanhamento e as estratégias didático-pedagógicas de qualidade são fundamentais.

Para garantir que o hibridismo possibilite a qualidade necessária para uma aprendizagem de qualidade, tende a tornar-se uma premissa a conexão entre os temas, as estratégias, as vivências e os desafios solucionados, ou seja, uma aprendizagem integrada entre o que é proposto para as atividades on-line e para os momentos presenciais.

Nos estudos de Monteiro *et al.* (2015, p. 25), destacam-se as vantagens da educação híbrida em relação à instrução presencial e aos estudos de aprendizagem totalmente EAD, pois as propostas híbridas “[...] tendem a envolver mais tempo de aprendizagem, recursos educacionais adicionais e elementos do curso que incentivam as interações entre os alunos”.

Outros elementos são elencados como diferenciais para a utilização de propostas híbridas, como o enriquecimento pedagógico, o acesso aos conhecimentos em diferentes locais e tempos, a integração social mais efetiva, a oportunidade para os interesses pessoais, a relação custo/efetividade e a facilidade de revisão (MONTEIRO, et al., 2015, p. 30 - 31).

Em seus estudos Santos (2018, p.200) comenta que,

A proposta da educação híbrida oferece aos estudantes a possibilidade do estudo on-line e uma participação mais efetiva nos momentos presenciais, com a vantagem de o ambiente digital possibilitar maior acesso às informações, conteúdos e objetos de aprendizagem diversos, permitindo que os momentos presenciais sejam mais intensos e relevantes, além das características de modernização, colaboração e interação que atendem mais a realidade dos estudantes deste século.

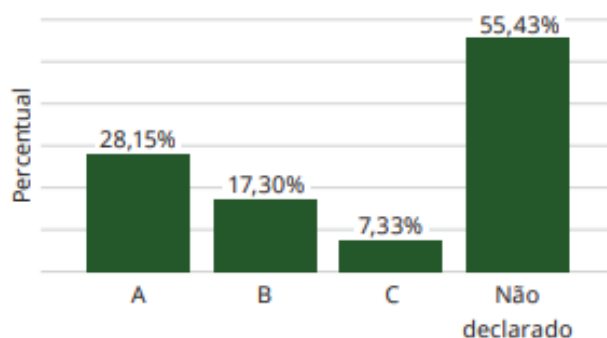
As propostas de educação híbridas tendem a oportunizar que as questões de evasão possam ser minimizadas, quando oferece uma experiência diferenciada ao estudante, por meio de estruturas metodológicas bem elaboradas, além de apoiar o desenvolvimento de competências fundamentais como a gestão do tempo, o incremento da autonomia e a gestão do conhecimento.

O hibridismo também disponibiliza maior oportunidade de ingresso de estudantes no Ensino Superior, pela facilidade de este não precisar estar fisicamente presente todos os dias na instituição educacional, poder realizar as atividades no seu ritmo, usufruir da questão do tempo mais flexível, além de um menor investimento financeiro em relação ao valor total do curso.

Importante destacar a mudança de percepção sobre educação híbrida no Brasil também denominada semipresencial, pois até a nona edição do Censo EAD.BR. 2016, eram considerados como cursos semipresenciais os definidos pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2002, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), que citava em seu art. 1º que “os cursos presenciais poderiam ofertar disciplinas a distância até um limite que não ultrapassasse 20% de sua carga horária total”.

Os dados mais atuais revelam uma nova percepção das instituições de Ensino Superior diferenciada da visão legal, e o Censo EAD.BR 2018¹ passou a levantar dados referentes às definições, como apresenta-se no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Significado que as instituições atribuem ao termo semipresencial



Nota: A = cursos regulamentados, originalmente presenciais, com até 20% da carga horária oficial ministrada a distância (28,15%);
 B = cursos regulamentados, originalmente a distância, com alguma carga horária presencial obrigatória (17,3%);
 C = cursos regulamentados presenciais que incorporam tecnologias às práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária; por exemplo, cursos presenciais que se utilizam de aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa (7,33%).

Fonte: Censo EAD Brasil 2018 (p. 41)

¹ CENSO 2018 EAD.BR Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Nesta perspectiva, esta reflexão é importante para que os elementos da educação híbrida sejam observados na construção de cursos, disciplinas e projetos que envolvam momentos presenciais e on-line.

Em sua pesquisa sobre hibridismo, Santos (2018, p. 201) ressalta os elementos elencados nos estudos de Bonk e Gaham (2006) expostos por Monteiro *et al.* (2015, p. 136-137), adaptados no quadro a seguir para sintetizar as informações.

Tabela 1 – Razões para adotar o blended

Proposta Blended	Docentes	Estudantes
Enriquecimento pedagógico	Desejo de inovação pedagógica de atualizar e diversificar os métodos de ensino.	Fácil acesso à informação (notas, avisos, conteúdos, e materiais disponibilizados pelos docentes).
Acesso aos conhecimentos	Os pressupostos do Processo de Bolonha.	Facilidade de comunicação (com os docentes, proximidade docente-estudantes).
Interação social	Exigências da sociedade moderna.	Possibilidade de tirar dúvidas.
Interesses pessoais		Comunicação com outros estudantes.
Relação custo/efetividade		Interação entre diversos grupos de outras turmas.
Facilidade de revisão		Boa organização e atualização constante dos materiais, dos conteúdos, da informação do estudo.
		Funcionalidades da plataforma como entrega de trabalhos em formato digital.
		Fóruns.
		Avisos.
		Testes on-line.
		E-mail, chat, videoconferências.
		Facilidade econômica (economizar em fotocópias, em deslocamento para aulas e entrega de trabalhos, impressões).

Fonte: Santos (2018, p. 201)

Verifica-se que, nas propostas híbridas, os docentes não interferem em todas as atividades estruturadas para os momentos presenciais, o que possibilita maior autonomia de escolha para os estudantes e organiza os materiais e as atividades para os momentos on-line.

Os ambientes virtuais cada vez mais utilizados possibilitam momentos síncronos para que todos os estudantes possam interagir ao mesmo tempo em uma sala de aula virtual ou de web conferência, que aceitam várias oportunidades de comunicação e permitem os momentos assíncronos por meio de diferentes recursos tecnológicos.

Entende-se que o hibridismo não se resume a uma divisão de atividades realizadas on-line e uma parte presencial, mas o que determina o que é híbrido é a natureza das atividades realizadas tanto on-line quanto presencial e a aprendizagem que proporciona, além do desenvolvimento de competências essenciais.

3 A DINÂMICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA AMÉRICA LATINA

O crescimento do Ensino Superior na América Latina, embora na maioria dos países tenha desacelerado, continuou a se expandir nas últimas décadas. Tal processo se deu ao calor das demandas de acesso, e foi amplificado pela ascensão das instituições privadas e por um novo papel e dimensão da educação a distância em suas diversas modalidades.

Tabela 2 – Crescimento do ensino superior na América Latina

	1970	2017	Crescimento anual
Cobertura bruta total	7%	50.6%	4,3 %
Matrícula total	1.646.304	27.407.278	6.17%
Total matrícula privada	502.123	14.251.785	7,38 %
Cobertura privada regional	30,5%	52% (*)	1,14%

Fonte: UNESCO (2019)

Desde os anos 2000, um novo ciclo na dinâmica do ensino superior na região foi iniciado por uma mudança nos impulsionadores da expansão da oferta para atender à crescente demanda. Essa dinâmica de crescimento tem sido maior do que os níveis de crescimento global. Enquanto entre 2012 e 2017 o número de estudantes em todo o mundo aumentou de 198 milhões para 220 milhões, com crescimento

de 10%, na América Latina e no Caribe o aumento foi de 16% nesse período, de 23,7 para 27,4 milhões de estudantes, representando 12,5% dos estudantes em todo o mundo.

Segundo o IESALC - UNESCO, a taxa bruta de matrícula da região no Ensino Superior é de 51%, acima da média global de 38% e 45% em média, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No âmbito desses processos, encontramos diversos determinantes das características dessa expansão.

1. Aumento da oferta pública como resultado de políticas financeiras governamentais expansivas que aumentaram as cotas das universidades públicas. Isso vem acompanhado de um crescimento no número de instituições públicas. Em muitos países, como Venezuela, Argentina, Brasil e México, esses processos de crescimento têm sido significativos em termos de alcançar novas regiões de cobertura e contribuir para o aumento das matrículas públicas.

2. Consolidação do setor privado em toda a região com maiores taxas de expansão, como resultado da maior renda familiar e aumento da demanda, sujeita a maiores controles de qualidade, e com maior dinâmica de gestão profissional em marcações mais competitivas, incluindo gestão sob sociedades limitadas públicas e acesso ao mercado de ações e financiamento de capitais.

Como pode ser visto na Tabela 2, a incidência do setor privado a partir de 2000 tem se mantido relativamente estável nos vários países da região, e seu nível relativo de crescimento tem sido menor do que nas décadas anteriores.

Tabela 3 – Percentual de cobertura privada no ensino superior na América Latina

	2000	2005	2010	2015	2016	2017
Argentina	..	..	27,1	25,2		24,2
Bolívia	21,3	..	..	
Brasil	65,4	71,8	72,7	73,9	73,4	73,3
Chile	72,4	..	81,9	84,6	84,6	84,3
Colômbia	64,0	50,0	44,6	49,1	50,1	49,2
Costa Rica	..	..	..	51,1	50,5	51,2
Rep. Dominicana	..	..	..	58,4	59,4	56,9
Equador	..	..	..	45,1		
El Salvador	70,8	65,3	66,6	69,7	70,2	
Guatemala	..	..	..	42,5		
Honduras	21,0	..	40,1	37		45
México	30,4	32,7	32,3	29,6	33	33,5
Nicarágua	..	..	..
Panamá	..	21,0	36,4	34,4		
Paraguai	..	56,8	69,8			
Peru	..	51,1	..		71,7	72,4
Puerto Rico	..	..	71,3			
Uruguai	..	13,6	13,8	18,1		17,07
Venezuela	43,6	..	..	

Fonte: UIS – UNESCO (2019)

3. Crescimento da educação a distância, especialmente no setor privado, de 1,3% do total de matrículas em 2000 para cerca de 22% da cobertura em 2018. Essa expansão da modalidade foi feita principalmente por meio da expansão de modelos híbridos com suporte em plataformas digitais, mas também pelo aumento de autorizações de ofertas 100% virtuais. A expansão da educação a distância ocorreu em praticamente todos os países, mas especialmente no Brasil, Argentina, Colômbia e México. Nos diversos países da região, a expansão da educação a distância esteve associada a mudanças nos marcos regulatórios que facilitaram a oferta, ao desenvolvimento de instituições especialmente dedicadas a tais ofertas, ao aumento da demanda de setores de menor renda e mais distantes dos espaços face-a-face, e ao aumento da oferta pública, especialmente no México e no Brasil.

3.1 MUDANÇAS NAS NORMATIVAS REGULATÓRIAS DA EAD

A região vem mudando seu marco regulatório da educação a distância de um nível mais restritivo para um que permite uma maior ampliação da oferta. Também mostra uma crescente melhoria nos processos de ensino aprendizagem na educação virtual, facilitando uma transição da educação a distância tradicional para uma virtualização mais efetiva.

Entretanto, verifica-se a existência de multimodalidades na educação a distância como parte de uma maior diferenciação institucional da educação superior em geral. Em algumas legislações, como no Paraguai por exemplo, autoriza-se até mesmo a existência de instituições a distância e não apenas de programas como em muitas das normativas de outros países.

Trata-se de um processo geral de aumento da diversidade, embora se reconheça a existência de particularismos, como o do Peru, que, ao contrário dos outros casos, se destaca por políticas restritivas de educação a distância e limitada a modelos híbridos com obrigatoriedade de momentos presenciais.

A região caracterizou-se pelo desenvolvimento inicial de uma oferta especializada de educação a distância semipresencial em modelos híbridos e nos últimos anos vemos o início de uma nova onda de políticas públicas que chamamos de terceira geração que permite que as instituições de ensino superior ofereçam seus cursos de forma totalmente virtual.

Este cenário introduz novas tipologias para a educação a distância, com complexa convivência de políticas, modelos e até mesmo culturas e formas de competências institucionais. Essa dinâmica pode ser vista como parte do próprio processo de diferenciação institucional (CLARK, 1991) ou inovação das universidades (CLARK, 2000), em seu desenvolvimento competitivo ao mesmo tempo que contribui para o aumento da cobertura.

A lógica bimodal – presencial e a distância – e atualmente multimodal ao agregar a educação virtual, marca desafios para uma regulamentação que se expressou no estabelecimento de padrões mínimos de funcionamento para cada uma das diferentes modalidades, juntamente com critérios obrigatórios para todos.

A existência de multimodalidades na faixa de oferta é uma derivação da passagem da regulamentação exclusiva para a educação a distância semipresencial típica das gerações 1 e 2 de educação a distância híbrida, para a viabilização de ofertas virtuais.

De fato, as multimodalidades são resultado da existência de marcos regulatórios que permitiram a educação virtual em diversos países da região, e de uma conceituação mais flexível das oportunidades de educação a distância.

Esse fato resulta da flexibilização das regulamentações que vem ocorrendo para atender às novas realidades tecnológicas e às demandas do mundo do trabalho. Esta regulação sob diferentes tipologias é mais complexa, pois as diferentes modalidades não são facilmente distinguíveis. Isso até define limites para regular a passagem de uma a outra modalidade. É o caso da legislação argentina e peruana que diferenciam em função de mínimos de presencialidade como parte da quantidade de horas obrigatórias para os cursos presenciais.

Com a habilitação da educação virtual, começou a produzir uma lenta e persistente corrida de parte da demanda estudantil de educação a distância para a modalidade virtual, bem como o ingresso de um novo perfil de estudante. Isso tende a mudar as resistências tradicionais e impulsiona uma passagem entre modalidades.

Esse aumento na demanda também está associado à conectividade, ao custo dos equipamentos, à diversidade de ofertas, à queda nos preços das mensalidades e ao desaparecimento dos custos de traslado. No entanto, também se mantêm nichos de demandas educativas que se articulam mais eficientemente a uma modalidade de educação a distância do que a outras. A diferenciação do ensino a distância está facilitando o aumento da cobertura da modalidade, bem como o aumento de sua maior contribuição para as matrículas em geral.

As normativas tendem a diferenciar com intensidade variável os padrões de habilitação para as duas modalidades a distância: na Argentina e no Equador, são mais detalhados, enquanto as fronteiras são mais turvas em El Salvador, Paraguai e Brasil. Isso também ocorre nos regulamentos anteriores da Colômbia e do México, respectivamente. Na Argentina, Peru e El Salvador, a educação a distância propõe uma orientação – mesmo que não exclusiva – para uma articulação com a educação presencial, onde os alunos realizam disciplinas a distância ou virtuais, que se correlacionam com o presencial.

Essa dinâmica de hibridização, que não é facilmente revelada nas estatísticas, é uma prática crescente em muitas universidades que estão reduzindo custos e aumentando a flexibilidade graças às ferramentas de educação a distância. Há, nesse sentido, uma forte expansão de uma educação híbrida (ou também chamada de educação de aprendizagem semipresencial, mista, combinada ou blended learning) dentro de formatos tradicionalmente e estruturalmente presenciais.

O aumento da hibridização, articulação ou mobilidade é um dos eixos das novas normas. No Brasil até 40 % da carga horária de um curso presencial pode ser realizada a distância, a partir da resolução N° 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019,

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

Vários países vêm viabilizando essas dinâmicas educacionais, que estão sendo desenvolvidas intensamente em várias universidades da região (BARTOLOMÉ; GARCIA; AGUADED, 2018).

As regulamentações de terceira geração sobre educação a distância se caracterizam pela inclusão da educação virtual. Observa-se o início de referências regulatórias sobre educação automatizada (MOOCs). Como no Equador, onde os cursos MOCCs são habilitados no currículo de cursos virtuais, até um determinado percentual, sujeito à avaliação das instituições, sobre essas aprendizagens e competências.

Nesse sentido, embora alguns locais estejam enfrentando uma transformação em seus processos normativos passando de regulações que permitiam formatos semipresenciais correspondentes a uma etapa inicial no desenvolvimento da educação a distância, para uma segunda fase da regulamentação pela qual são habilitadas ofertas 100% virtuais, é difícil assumir e projetar, novas etapas de regulação futuras. As duas primeiras gerações de regulação incluem a presença direta de professores e tutores, enquanto os MOOCs são ofertas sem apoio docente direto. O caso do Equador poderia ser visto como a gênese de uma evolução normativa futura que poderia ser a quinta geração de regulação, como sugere-se a seguir.

Uma tentativa de comparar as fases das normatizações de regulação da educação remota pode nos levar a projetar o seguinte cenário passado e futuro.

Tabela 4 - Fases da evolução do ensino a distância na América Latina

1	Criação de universidades públicas na América Latina na Colômbia, Venezuela e Costa Rica. (Primeira geração). Habilitação institucional e da modalidade a distância do tipo híbrido (semipresencial)
2	Regulação normativa dos modelos híbridos (Segunda geração). Habilitação generalizada de um tipo de oferta na modalidade com sedes e polos e professores ou tutores.
3	Normativas para habilitar a oferta 100% virtual (Terceira geração). Habilitação de tipo de oferta na modalidade. Professores e tutores.
4	Habilitação de ofertas transfronteiriças (Quarta geração). Convênios internacionais, acordos de integração ou normas nacionais. Abertura de mercado.
5	Habilitação de MOOCs (Quinta Geração). Habilitação de tipo de oferta na modalidade. Sem sedes ou professores

Fonte: Autores (2020)

O esquema referido acima corresponde não a etapas, mas às categorias centrais de habilitação e de orientação da política pública, não necessariamente sucessivas ou em evolução obrigatória, mas sim como referências.

A diversidade de modelos e tipologias na educação a distância, a operação sob multimodalidades, e mais intensamente a viabilização de rotas articuladas - onde os alunos podem passar de uma modalidade para outra facilmente - estabelece mais complexidades de regulação com base em padrões mínimos. É por isso que as multimodalidades impõem padrões diferentes para a regulação da oferta e os critérios de habilitação.

As ofertas virtuais, entre as quais as automatizadas como MOOCs, em todos os casos, são acompanhadas de ofertas híbridas (semipresenciais), ampliando a diferenciação institucional e pedagógica da educação a distância e constituindo concomitantemente uma das bases que facilita o aumento do acesso e da cobertura a distância.

A contínua expansão da educação a distância nos locais citados está associada em um de seus componentes a essa diferenciação institucional e pedagógica (RAMA, 2012). Assim, à medida que aumentam as aprovações dos marcos da política de regulação mais flexíveis e que possibilitam a diferenciação das modalidades, se alcançarão níveis mais elevados de cobertura de ensino a distância.

As análises das normas mostram classificações diferenciadas por áreas de conhecimento e trabalho, que de fato impõem reservas de mercado para ofertas de educação presencial. Essa situação é encontrada principalmente nas áreas de saúde ou engenharia. Em alguns casos, as limitações são por área de conhecimento utilizando a Classificação Internacional da Educação (CINE). É evidente que nem todas as limitações são sempre normativas, mas há também múltiplas resistências políticas e ideológicas.

3.2 AMPLIAÇÃO DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância em todas as suas formas na América Latina e no Caribe vem crescendo em dimensões importantes. O ensino superior em si tem alcançado cobertura em massa graças à promoção da educação a distância em vários países da região.

Identifica-se que existe uma cobertura diferenciada tanto na região quanto dentro dos países em relação a educação a distância. No México, por exemplo, a cobertura de educação a distância (chamada não escolarizada) atingiu em 2016, 12,9% das matrículas na graduação com forte diferenciação nas regiões, mas observou-se que, enquanto em alguns estados as matrículas não escolarizadas no nível superior, atingiram números mais elevados, como 23,1% em Veracruz, 22% em Chiapas; 14% em Guerrero ou 13,2% em Nayarit, nos demais ficaram abaixo da média nacional referida (SEP, SES, 2009).

A diferenciação também se refere ao peso diferenciado no setor público, com 9,1% e no setor privado, onde atingiu 21,8% em 2016. Com 595.456 alunos no setor não escolarizado, o setor privado é de 51,3%, sendo um número muito superior a incidência total do setor privado no ensino superior, que é de 32%. No pós-graduação, o peso privado é ainda maior, atingindo 57,6% das mensalidades desse nível educacional.

Na Argentina, por sua vez, a educação a distância tem um longo desenvolvimento e a Rede Rueda que agrupa Universidades e Instituições Universitárias com programas de educação a distância foi formada desde 1990, mas sua matrícula ainda é relativamente escassa.

Em 1993, eram apenas 6 universidades, duas públicas e quatro privadas, que consistiam 8% das instituições universitárias existentes que ofereciam educação a distância. Em 2006, a matrícula a distância de graduação atingiu 40.495 alunos, representando 4,8% do total de matrículas de graduação nesse momento. Naquele ano, a oferta privada a distância de 20.786 alunos superou ligeiramente a oferta a distância do setor público que foi de 19.709 alunos.

Desde então, a oferta de educação a distância tem se expandido significativamente, e especialmente a oferta do setor privado. Graças ao aumento do peso desse setor na oferta a distância, a incidência do setor privado no ensino superior passou de 20% para 25% da cobertura². Até 2015, havia 540 cursos a distância, sendo 51% no setor público, correspondendo a 22% na pós-graduação, 47% na graduação.

Na pós-graduação, o setor privado tem maior peso na oferta de diplomas (90%), e menor à medida que os níveis aumentam: nas especializações 32% e 25% nos cursos de mestrado. As ofertas, por outro lado são altamente limitadas a alguns campos disciplinares como ciências sociais e humanas com 43% dos programas, e ciências econômicas com 37% juntas tem a maior parte da cobertura. (Rueda, 2016).

Destaca-se nesse processo que, embora sejam muitas as instituições com alguma oferta de programas a distância, em geral são poucas instituições que se especializam em ofertas a distância. Destacam-se no setor privado as Universidades Siglo XXI com uma matrícula de mais de 50 mil alunos a distância espalhados por todo território nacional, a Universidade Católica de Salta e a Universidade Blas Pascal.

O país não possui dados estatísticos oficiais sobre o ensino superior à distância, o que torna sua análise complexa. A análise tem como foco a matrícula de instituições de ensino com forte oferta e dados dispersos de algumas instituições. Isso sugere que, atualmente, a oferta a distância, tanto pública quanto privada, poderia ser considerada próxima de 7% das matrículas, ou seja, em torno dos 130 mil alunos,

² Diario Clarín 2/6/2013. "La educación a distancia, a paso lento entre los universitarios". Disponível em: https://www.clarin.com/economia/economia/educacion-distancia-paso-lento-universitarios_0_bkgbscdovxl.html Acesso: fev.2020

com participação do setor privado de 35%. Um peso proeminente da matrícula a distância privada está na graduação e pós-graduação.

A Colômbia, por sua vez, que ingressou desde a década de 1970 no modelo híbrido de semi presença desde a década de 1970 graças à criação da UNAD mostra crescimento significativo com os mesmos eixos regionais de evolução. No país, entre 2002 e 2010, a educação a distância passou de 9,1% para 11,7% de cobertura, e a incidência da modalidade em novos matriculados no ano passou de 4% para 12% no mesmo período.

A matrícula de educação virtual em relação à educação a distância tradicional passou de apenas 3,2% para 5,6% em 2010. Os programas tradicionais e virtuais a distância, passaram de 4,8% do total em 2006 para 6,3% em 2010, citado por Alvarado & Calderón (2013).

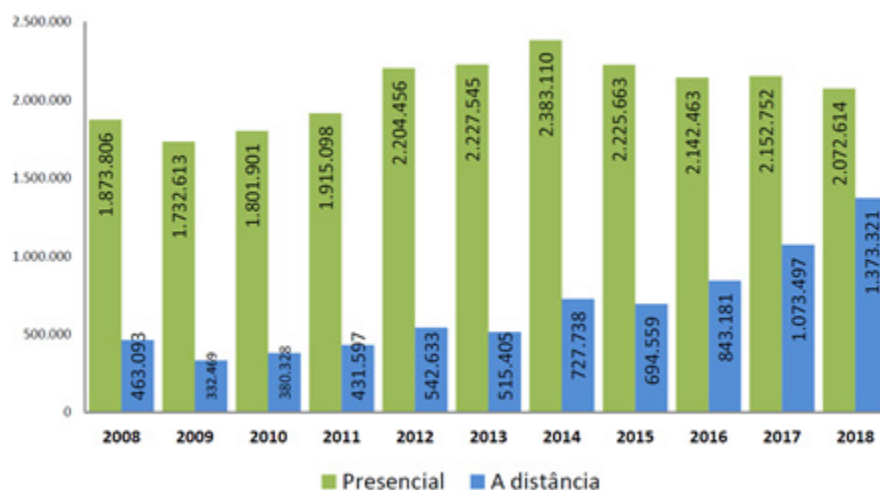
No Brasil o Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação brasileiro, comprova o crescimento impressionante da modalidade a distância. Se em 2002 eram 84.700 discentes matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação a distância, em 2014 eram 1.341.842 alunos matriculados em cursos de graduação a distância. Este número significava uma participação de 17,1 % da EAD sobre o total das matrículas de alunos em cursos de graduação.

Em 2017 o número cresce para 1.756.982 alunos matriculados em cursos de graduação a distância, ao mesmo tempo que ocorre uma redução de matrículas no presencial para 6.528.681 alunos. Se em 2007 a EAD respondia por 7% dos alunos matriculados, dez anos depois, em 2017 a EAD respondia por 21,2% sobre o total das matrículas de alunos em cursos de graduação.

Os fatores determinantes para esse grande crescimento de matrículas em EAD no ensino universitário brasileiro foram: a mudança de perfil dos alunos que buscam a EAD, a maior aceitação da modalidade pela população, o reconhecimento da qualidade dos cursos pelo mercado de trabalho e o aumento do número de instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de cursos à distância.

O Gráfico 1 nos mostra o crescimento exponencial no número alunos na modalidade da EAD desde 2008.

Gráfico 1 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil no período de 2008 – 2018



Fonte: MEC/INEP 2018

Nota-se que aos poucos ocorre a migração de preferência para a EAD de novos estudantes. Os discentes ingressantes na educação a distância ao mesmo tempo que colaboram para aumentar o volume total da matrícula universitária no país, em paralelo geram uma redução no volume de novos alunos da modalidade tradicional.

Observa-se na Tabela 2 que o crescimento da EAD é maior no ensino privado do que no ensino público. A comparação entre os matriculados em cursos de graduação no ensino privado mostra uma penetração maior na Educação a Distância.

Tabela 5 – Número de matrículas na Educação Superior na modalidade a distância e na presencial no ensino privado no Brasil

Modalidade	2015	2016	2017
EAD (privado)	1.265.359	1.371.817	1.591.410
Presencial (privado)	4.809.793	4.686.806	4.649.897
EAD (público)	128.393	122.601	165.572
Presencial (público)	1.823.752	1.867.477	1.879.784

Fonte: INEP

Nem todos os países, no entanto, têm o mesmo impulso na modalidade a distância sendo observadas fortes diferenças regionais. As matrículas são maiores em países com instituições públicas e privadas

dedicadas à educação a distância, já que os modelos bimodais dentro das universidades não têm mostrado impacto significativo na cobertura.

Da mesma forma, dentro desses países é maior a cobertura e expansão da educação a distância, onde houve a entrada de grupos internacionais especializados nessa modalidade e que atuam nesses mercados.

Há também um reconhecimento relativo de suas certificações e um sistema mais regulamentado com múltiplos critérios e indicadores de garantia de qualidade com controles e padrões mais legítimos, ao mesmo tempo com instituições de maior escala e principalmente com fortes articulações em grupos internacionais.

Como resultado da evolução histórica referida, a educação a distância na América Latina, atualmente atinge uma dimensão crescente de cerca de 2% de cobertura com forte peso do setor privado, com instituições com altas escalas de cobertura, sob modelos híbridos (semipresenciais) apoiados por plataformas virtuais e com uma mudança na demanda para dinâmicas cada vez mais virtuais.

Há também uma importante gestão dos processos educacionais em parcerias com instituições e universidades externas que ingressaram, por meio de parcerias e acordos de terceirização dos serviços ou por compras do pacote acionário total ou parcial das universidades regidas por sociedades anônimas.

BREVES CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

O aumento exponencial da educação a distância nos últimos anos também tem apoiado a crescente de propostas híbridas, pois estas apoiam-se pelas tendências mais atuais de inserir a tecnologia como recurso fundamental para as propostas de ensino-aprendizagem.

A educação a distância e híbrida tem acompanhado diferentes percursos relacionados aos contextos históricos e as mudanças tecnológicas resultando em novas possibilidades de acesso, na globalização de conhecimentos, no compartilhamento de ideias e experiências e na construção do conhecimento.

Sabe-se que são diversos os desafios tanto do ponto de vista econômico, social e político que envolvem as propostas educacionais para instituições de ensino superior privadas e públicas, quando o foco é garantir a qualidade da entrega relacionada à experiência do estudante e sua aprendizagem, tanto nos processos presenciais, híbridos e totalmente a distância.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, M. y CALDERÓN: Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia. In: ARBOLEDA, N. *et al.* **La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades**. Bogotá, ACESAD, 2013. Disponível em: <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BARTOLOMÉ, A; GARCIA RUIZ, R. Blended learning: panorama y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)**, 21 (1). y Aguaded, I. 2008. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18842>> Acesso em: 20 fev. 2020.

BATES, A. W. (Tony). **Educar na era digital, design, ensino e aprendizagem**. São Paulo. Artesanato educacional, 2016. Título original: Teaching in digital age, guidelines for designing teaching and learning. Vários tradutores.

CLARK, Burton. **El sistema de educación superior**. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF, 1991.

CLARK, Burton (2000). Creando universidades innovadoras. **Journal: Creando Universidades Innovadoras: Estrategias Organizacionales para la Transformación**. Edição de 2000.

CENSO 2018 EAD.BR **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended – Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Fundação Lemann. Instituto Península. Editora Penso. 2015.

Ministério da Educação. **Resolução Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MONTEIRO, A., MOREIRA, J. António, LENCASTRE, J. Alberto. **Blended (E) Learning na Sociedade Digital**. Dinâmicas Educacionais Contemporâneas. Edição estudos Pedagógicos. WH!tebooks. 1ª Edição, Santo Tirso, Portugal, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio, MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Editora Centauro. 2ª Ed., 2001, ISBN: 9788588208766.

RAMA, Claudio. La nueva modalidad de educación virtual: la educación digital empaquetada de los MOOCs y las nuevas globouniversidades, en Morocho. *In*: MARY; RAMA, Claudio (editores). **Las nuevas fronteras de la educación a distancia**. UTPL, Virtual Educa, CALED, 2012.

RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia). CIN. **Informe Técnico de Carreras de grado y Posgrado a Distancia de la República Argentina** - 2015 – Abr. 2016. Disponível em: <http://rueda.edu.ar/wp-content/uploads/2017/07/Informe_CarrerasEAD_Arg.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SANTOS, Katia E. E. **A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?_ga=2.267347086.1640639443.1590408404-345928765.1590408404>. Acesso em: 14 nov. 2019.

UNESCO. **Data for the Sustainable Development Goals**. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.