

Contribuição das instituições de ensino superior no Brasil para a inclusão digital no contexto da sociedade da informação e do conhecimento*

Contribution on the higher education institutions in Brazil for the digital inclusion in the context of information and knowledge society

Elisa Maria de Assis[†]
 Maria Júlia Giannasi^{††}
 Ymiracy Nascimento de Souza Polak^{†††}
 João de Lima Navarro^{††††}
 Paulo Ricardo Diniz^{†††††}
 Vilma Aparecida Gimenes da Cruz^{††††††}

[†] Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (UEL). Pró-Reitora de Ensino a Distância da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

^{††} Doutora em Ciência da Informação (UnB). Coordenadora do Centro de Pesquisa em EAD – UNOPAR.

^{†††} Doutora em Enfermagem (UFSC). Centro de Pesquisa em EAD – UNOPAR.

^{††††} Mestre em Ciências da Computação (UFSCar). Divisão de Suporte da Pró-Reitoria de EAD – UNOPAR.

^{†††††} Mestre em Ciência da Computação (USFC). Divisão de Integração Tecnopedagógica – UNOPAR

^{††††††} Especialista em Educação Continuada e a Distância (UnB). Biblioteca Digital – UNOPAR.

Resumo

O artigo tem como objetivo destacar a contribuição das Instituições de Ensino Superior no Brasil, em especial a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em prol da inclusão digital e social. Em sua parte introdutória, traz referenciais teóricos de inclusão bem como de tendências atuais no campo da aprendizagem a distância e descreve sucintamente as características do sistema de ensino proprietário da Instituição. Apresenta dados preliminares de pesquisa, levantamento em que se permite identificar as regiões onde a instituição se faz presente, com dados de número de unidades com alunos e a relação de números de alunos por estados da Federação, bem como número de tele-salas. Esses dados permitem visualizar que a Instituição está presente nos grandes, médios e pequenos centros, com a oferta de cursos de graduação, tecnológicos e de pós-graduação *lato sensu*. Esses cursos são ofertados com suporte de recursos televisivos, de informática e impressos, possibilitando que a população, considerada excluída digital e socialmente possa ingressar no mundo da tecnologia. Desta forma, a UNOPAR, incorporando a responsabilidade social das IES no Brasil, contribui significativamente para minimizar as diferenças existentes entre a população brasileira ao reduzir os índices de exclusão social e digital, expandindo suas fronteiras com cursos de qualidade, mediante um sistema de ensino bimodal – presencial e a distância.

Palavras-chave: Inclusão social. Inclusão digital. Exclusão digital. Exclusão social. Ensino a distância.

Abstract

The present article has as objective to emphasize the contribution of the higher education institutions in Brazil, in special the University North of Paraná, Brazil – UNOPAR, concerning the social and digital inclusion. In its introductory part the article presents theoretical references of inclusion and also current tendencies in the distance education field and describes briefly the characteristics of the distance learning system developed by the institution. It presents preliminary research data, which allows identifying the regions where the institution is present, with information about the number of units with students and the report of number of students divided by states of the Federation, as well as the number of classrooms. The data allows to state that the institution is present in large, medium and small centers, offering graduation courses, technologic and lato sensu specialization. These courses are offered with the support of televising and computing resources, and printed material allowing the population considered excluded digitally and socially to enter the world of technology. This way, the present institution, UNOPAR, incorporating the social responsibility of IES in Brazil, contributes significantly to minimize the existing differences in the Brazilian population by reducing the social and digital exclusion rates, expanding its frontiers with quality courses, by means of two different ways of teaching – regular learning and distance learning.

Key words: Social Inclusion. Digital Inclusion. Digital Exclusion. Social Exclusion. Distance Learning.

* Pesquisa em andamento no Sistema de Ensino Presencial Conectado (SEPC) da UNOPAR.

1 Introdução

Não podemos falar de Sociedade da Informação no Brasil sem nos reportarmos ao Livro Verde – *Sociedade da Informação* – o qual, em seu capítulo introdutório, ressalta:

Assistir à televisão, falar ao telefone, movimentar a conta no terminal bancário e, pela Internet, verificar multas de trânsito, comprar discos, trocar mensagens com o outro lado do planeta, pesquisar e estudar são hoje atividades cotidianas, no mundo inteiro e no Brasil. Rapidamente nos adaptamos a essas novidades e passamos – em geral, sem uma percepção clara nem maiores questionamentos – a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais. (TAKAHASHI, 2000, p. 3).

Se, por um lado, a rapidez com que a informação flui proporciona à sociedade e ao cidadão brasileiro em geral melhores condições sociais e econômicas, por outro, não se pode negligenciar a grande parcela da população que não tem acesso a essas poucas atividades corriqueiras expressas na citação acima. E, se tratarmos especificamente do acesso à Internet, verificamos que apenas cerca de 2,5% da população brasileira é beneficiada com esse acesso e, dessa parcela, 16% pertencem à classe C e somente 4% à classe D. Acrescenta-se a isso o fato de parte significativa dos mais de cinco mil municípios brasileiros não disporem de servidores que possibilitem acesso à rede (TAKAHASHI, 2000). São os denominados excluídos digitais e sociais.

O significativo aumento da pobreza na Europa, entre 1975 e 1992, impulsionou o desenvolvimento do conceito de exclusão social. A exclusão social, em países “desenvolvidos”, associa-se a problemas econômicos e sociais que afetam populações urbanas, anteriormente providas de condições de vida adequadas. Em contrapartida, a exclusão social, nos países “em desenvolvimento”, apresenta contrastes significativamente diferentes, principalmente nos bolsões de pobreza que circundam as grandes cidades e que se fazem também presentes no interior do país, delimitando áreas nas quais a exclusão social é marcante, constituindo-se uma verdadeira nódoa social no país e motivo de preocupação para os governantes.

Para Rodríguez (1999), a exclusão social é um fenômeno recorrente ao longo da história da humanidade, marcado pela persistência e pelo agravamento das desigualdades no mundo. Esta constatação fez com que esse tema alcançasse importância mundial nos debates sobre planejamento e direcionamento de políticas públicas sociais.

Enfrentar a exclusão social implica reconhecer a abrangência e a relatividade do conceito. Segundo o autor (RODRÍGUEZ, 1999), implica responder às questões: O que significa a exclusão? Quem é o excluído? Excluído em relação a quê? Esta relatividade está vinculada, no universo conceitual, às discussões sobre o que delimita e representa o limiar que divide a

população de uma localidade entre excluídos ou incluídos. Limiar este discutível e flexível, sendo suscetível às variações no espaço e no tempo e, ainda, dependente da percepção dos grupos considerados excluídos ou incluídos e do posicionamento do governo em relação aos mesmos.

O que é considerado inclusão varia de país para país e, muitas vezes, varia no interior destes. Além disso, o que é considerado inclusão hoje pode não ser considerado daqui a dez anos e, além das variações conceituais, os próprios dados de inclusão/exclusão variam no espaço e no tempo, redefinindo o que se considera excluído ou incluído em relação ao contexto estudado (RODRÍGUEZ, 1999).

Portanto, as formas de desigualdade evoluem no espaço e no tempo, tornando evidente a necessidade de elaboração de novas propostas, que tenham como desafio o planejamento de políticas públicas compatíveis com essa dinâmica (RODRÍGUEZ, 1999).

Polak et al. (2004) acrescentam que a utilização do conceito de exclusão social, como um processo que se modifica ao longo do tempo, apresenta potencial para abordar a dinâmica destas mudanças sociais. As respostas políticas para o enfrentamento deste problema social, embora diversificadas, têm apresentado pontos em comum tais como:

- Entender a exclusão social como um sinônimo de pobreza;
- Desconsiderar a influência do território no entendimento e no planejamento de políticas públicas;
- Focalizar políticas públicas, direcionando-as a parcelas específicas da população.

Ainda segundo Polak et al. (2004), o conceito de pobreza restringe-se à capacidade de apropriar-se e reter bens e serviços, sendo a renda um critério fundamental para a definição de pobreza. A exclusão social é um conceito relativo, em que o que é a inclusão e quem são os incluídos variam de acordo com a sociedade em questão sendo, portanto, um conceito mais abrangente. Além disto, a exclusão social engloba elementos éticos e culturais, como a discriminação e a estigmatização de minorias que ultrapassam critérios puramente econômicos (POLAK et al., 2004).

Historicamente, a definição de pobreza é marcada por estimativas que consideram critérios nutricionais, como proposto por Rowntree (apud RODRÍGUEZ, 1999); critérios macroeconômicos de renda, como o PIB (1960); culminando em 1970, na idéia de privações relativas considerando a relatividade das condições de sobrevivência oferecidas por diferentes sociedades.

O processo de exclusão social é multidimensional sendo, portanto, mais abrangente do que a pobreza, extrapolando medidas pautadas unicamente em critérios de renda. Trata-se de um fenômeno caracterizado pela segregação socioespacial que remete populações, marcadas historicamente pela persistência de desvantagens múltiplas, a espaços excludentes e populações, marcadas pelo acúmulo de vantagens múltiplas, a espaços incluídos.

O conceito de exclusão/inclusão social, ora enfatizado, está inserindo numa dimensão relacional

que se opõe ao conceito unidimensional de exclusão social. Esta abordagem teórica considera a existência de uma relação intrínseca entre a exclusão e a inclusão social resultante de uma interação entre múltiplas dimensões que, inevitavelmente, supera visões calcadas meramente em medidas de pobreza e denuncia a fragilidade das **políticas voltadas para a universalização dos direitos sociais**.

O programa “Sociedade da Informação no Brasil” enfatiza, como nos demais países, os imensos desafios refletidos numa “combinação singular de oportunidades e riscos” (TAKAHASHI, 2000, p. 6). Dentre os desafios expressos no programa, destacamos, nesse artigo, principalmente a universalização do acesso à informação como forma alternativa de combater desigualdades e promover a cidadania; a educação ao longo da vida como ferramenta para desenvolvimento de competências e formação de massa crítica; o uso das tecnologias de informação e comunicação para desenvolvimento e integração das regiões, valorizando suas vocações e potencialidades; e o mais importante: o papel das **universidades** e demais entidades educacionais, na formação de recursos humanos e no enfrentamento desses desafios com responsabilidade e competência (grifo do autor).

Educar nessa sociedade significa muito mais do que capacitar pessoas para o uso das tecnologias; significa formar os indivíduos para “aprender a aprender” de modo a serem capazes de entender o papel que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) desempenham na construção dessa sociedade, tendo a inclusão e a justiça social como uma de suas principais prioridades (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Nesse sentido, a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, frente à dinâmica social e ao desenvolvimento científico e tecnológico, e percebendo as mudanças paradigmáticas do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, entendeu a Universidade como um espaço enriquecedor de educação continuada, educação ao longo da vida, dedicando maior atenção à diversificação de oferta de seus cursos, a propostas metodológicas inovadoras e ao investimento em larga escala em pesquisa e tecnologias de informação e comunicação que suportassem as propostas pedagógicas de educação a distância (EAD), sem perder de vista a qualidade do ensino e a inclusão de grande parcela da população sem acesso às atividades escolares, contribuindo significativamente para a universalização do acesso à informação e do conhecimento no combate às desigualdades e na promoção da cidadania; contribuindo ainda para a educação ao longo da vida e o uso das tecnologias de informação e comunicação a fim de desenvolver e integrar as regiões, valorizando suas vocações e potencialidades, como apregoa o Programa da Sociedade da Informação no Brasil.

Igualmente, a educação a distância, ao longo de sua história, foi movida pelo ideal de ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e, nos dizeres de Granger e Bowman (2003, p. 179), apareceu como resposta à convergência de necessidades e

possibilidades, com suas origens modernas delineadas a partir das mudanças tecnológicas, sociais e intelectuais produzidas pela Revolução Industrial. Segundo os autores, sua subsequente evolução produz impactos não somente nas necessidades de aprendizagem e de tecnologia, tanto quanto nos seus processos e aplicações.

Por outro lado, enfatizam os autores citados, em sua maior parte, novas abordagens pedagógicas têm revitalizado o interesse no ensino e na aprendizagem, mas a necessidade de demonstrar resultados de curto prazo (o mundo dos negócios mede sucesso em termos de lucros) embotou o propósito condutor inicial da aprendizagem a distância, qual seja: oferecer acesso. A despeito disto, o pensamento sistêmico do mundo dos negócios pode ser e tem sido combinado com os resultados de um amplo corpo de pesquisas que nos dizem como pessoas aprendem e como podem ser mais bem amparadas – um casamento que pode atender aqueles até aqui efetivamente excluídos da sociedade. Programas de aprendizagem distribuída a distância, por definição centrados na aprendizagem e no aprendiz, encontram-se em posição particularmente significativa para empregar eficazmente as novas abordagens pedagógicas. Portanto, se esses recursos forem **bem usados**, nos tornarão capazes de ampliar o acesso à aprendizagem de maneira a permitir que todos os alunos, especialmente aqueles anteriormente excluídos, sejam verdadeiramente bem sucedidos (grifos nossos) (GRANGER; BOWMAN, 2003, p. 179).

Usar bem e corretamente os recursos das TICs, bem como as novas abordagens pedagógicas exigidas por esses recursos em benefício de um ensino de qualidade, foi o grande desafio dos profissionais envolvidos no Sistema de Ensino Presencial Conectado (SEPC) da UNOPAR.

O Sistema de Ensino Presencial Conectado (SEPC) da UNOPAR, administrativamente vinculado à Pró-Reitoria de Ensino a Distância (EAD), constitui-se de um sistema proprietário, como plataforma para os cursos a distância ofertados pela Instituição, abrigando projetos pedagógicos inclusivos e inovadores, fundamentados nos modernos pressupostos teóricos e conceituais da Educação a Distância. Foi concebido tendo como objetivos:

- 1 – Constituir um sistema de gerenciamento e distribuição de atividades de ensino a distância, consoante com o Projeto Político Pedagógico Institucional **inclusivo** e de qualidade;
- 2 – Estabelecer diretrizes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de forma a garantir ensino de qualidade mediado pelas novas tecnologias de comunicação e informação, submetendo-os à análise e aceitação pelos mecanismos legais de credenciamento e autorização de cursos no âmbito da legislação brasileira;
- 3 – Implantar e implementar cursos e atividades de ensino a distância no âmbito da UNOPAR, nos níveis de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu) a curto, médio e longo prazos;
- 4 – Contribuir com a sociedade brasileira no que diz respeito à **inclusão social** e **educacional** a partir de

projetos pedagógicos viáveis, exeqüíveis e que garantam a qualidade da educação em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino;

5 – Estender as barreiras geográficas possibilitando oferta de ensino de qualidade aos países fronteiriços bem como à comunidade lusófona, consoante com as diretrizes legais vigentes, nacionais e internacionalmente, a médio e longo prazos. (ASSIS et al., 2004, p. 8; grifo nosso).

Ao considerarmos a capilaridade do Sistema, com grande adesão nos diferentes estados da Federação, contribuindo significativamente para a inclusão digital e conseqüentemente para a inclusão social, destacamos também que os projetos pedagógicos em curso consideram muito mais do que a distância física da separação geográfica entre alunos e professores, dando ênfase significativa aos processos de ensinar e aprender em um universo de relações ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares desse campo, nos dizeres de Keegan (1993), quais sejam: a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos, professores e demais atores do processo, e a natureza e o grau de autonomia do aluno.

A estrutura dos programas educacionais do SEPC possibilita parte dos estudos presenciais e parte a distância, favorecendo o aprender a aprender sozinho, a aprendizagem independente, em consonância com os referenciais teóricos do EAD.

A autonomia e a independência necessárias à aprendizagem a distância correspondem à maturidade psicológica que só os adultos têm capacidade de exercer (FILATRO, 2004, p. 18), no entanto, considerando que, por natureza quase que universal, alguns alunos (principalmente os adultos) precisam de ajuda na formulação de seus objetivos e na identificação das fontes de informação e avaliação dos objetivos (KEEGAN, 1986), a opção pelo sistema bimodal de ensino constitui-se em um elemento altamente favorável para o indivíduo adulto que ainda não desenvolveu a capacidade para o estudo autônomo e a aprendizagem auto-dirigida.

Segundo Garrison (1992), o estudo autônomo e a aprendizagem independente, ou aprendizagem auto-dirigida, pode se referir a uma busca independente de aprendizagem, uma maneira de organizar instrução, ou ainda a um atributo pessoal, mas que, sem nos aprofundarmos no conceito, tendemos a concordar com o autor, visto que “na realidade muitos, senão a maioria dos adultos, não aprenderam ou não têm tido sucesso em aceitar a responsabilidade sobre a sua aprendizagem” (GIANNASI, 1999, p. 68).

A interação entre alunos, professores e demais atores, no SEPC, se dá durante todo o processo através de sistemas eletrônicos especificamente desenvolvidos para possibilitar esta comunicação, independentemente de recursos tecnológicos existentes nas localidades, eliminando lacunas e silêncios indesejáveis, perguntas não respondidas, respostas não satisfeitas, uma vez que são vários os sujeitos envolvidos – alunos, professores,

especialistas, tutores de sala, tutores eletrônicos, monitores –, que atuam nesse espaço psicológico e comunicacional denominado por Moore (1993) de “distância transacional”.

As propostas pedagógicas dos cursos da Instituição são elaboradas buscando respaldo em referenciais teóricos internacionais sobre aprendizagem com o uso das TICs e estão em harmonia com resultados de pesquisas realizadas sobre diferenças entre aprendizes em aprendizagem a distância (DILLON; GREENE, 2003, p. 242), ao recomendarem que as interações entre aprendizes e instrutores incluam estratégias as quais possibilitem aos estudantes se engajarem em processos metacognitivos próprios, através de mecanismos de alerta que os ajudem a refletir sobre o que eles entenderam e o que eles não entenderam, discernir entre qual parte do problema é fácil e qual parte é difícil. Em resumo, segundo os autores citados, uma interação efetiva entre instrutores e aprendizes deve ser projetada não somente para ajudar os aprendizes a aprender o conteúdo mas também para conhecê-los a si mesmos como aprendizes.

Nesse contexto, o aluno é levado a desenvolver suas potencialidades intelectivas de aprendizagem além do conteúdo estudado, a responsabilizar-se por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de ensino; a responsabilizar-se pela organização e construção do seu próprio conhecimento, e, conseqüentemente, a natureza e o grau de autonomia desse aluno tende a se concretizar, levando-o ao exercício pleno da sua cidadania.

Ressaltam-se ainda como elementos significativos das propostas de cursos no âmbito do Sistema de Ensino Presencial Conectado: a apresentação cuidadosa dos materiais de ensino, com um setor de produção de material altamente capacitado para tal; o apoio à motivação do aluno através do suporte do Sistema Tutorial – tutores de sala e tutores eletrônicos; e o estímulo à análise e à crítica através de práticas pedagógicas embasadas na pesquisa como eixo norteador.

Merecem igual destaque o suporte tecnológico dado pela Instituição às unidades conveniadas através do setor específico para tal, bem como o acompanhamento e auditoria realizados pela divisão de convênios e parcerias como garantia da gestão administrativa colegiada e das condições de infra-estrutura e apoio pedagógico exigidos pelo Ministério da Educação. Outro aspecto importante a ser salientado é o da gestão acadêmica. Exige-se muito cuidado com a documentação para o ingresso do aluno, assim como com a sua permanência no sistema, observando-se um baixo índice de evasão comparado aos índices de cursos semelhantes no sistema presencial.

Somam-se a esse potencial tecnológico e gerencial investimentos em recursos materiais e humanos, em pesquisa, em publicações que reúnam a produção da Instituição como canalizadora da formação de massa crítica na área, e a implantação e implementação da biblioteca digital, como iniciativa pioneira no âmbito da educação a distância, provendo informação a qualquer

hora, com acesso de qualquer lugar, favorecendo assim a democratização do acesso à informação nos locais mais remotos do país.

2 A capilaridade do sistema como oportunidade de enfrentamento do desafio da inclusão

Tendo obtido credenciamento em Ensino a Distância, por meio da autorização da oferta, pela Portaria Ministerial 3496/02 de 13.12.02, publicada em DOU em 16.12.02, a Instituição deu início ao Curso Normal Superior, primeiro curso a ser implantado, em março de 2003.

Hoje a Instituição oferta o Curso Normal Superior, os cursos tecnológicos de Administração em Pequenas e Médias Empresas, e de Turismo e de Gestão de Marketing. Em nível de pós-graduação *lato-sensu*, os cursos de especialização em Gestão e Administração da Escola e de Administração Hospitalar, com aproximadamente 16.000 alunos distribuídos em 120 cidades no território brasileiro.

Das 27 unidades federativas do Brasil (26 estados mais o Distrito Federal) a UNOPAR está presente em 18 delas, perfazendo 66,66%. Dentre os nove estados nos quais a Unopar não estabeleceu parcerias até a presente data, quatro estão na região norte, cuja limitação até novembro de 2004 consistia no alcance do satélite. Em novembro de 2004, o satélite Amazonas entrará em operação, procurando atender as Américas, a Europa e a África, o que permitirá a UNOPAR expandir sua área de cobertura, alcançando também as demais regiões brasileiras.

O Estado da Bahia é o estado com o maior número de unidades, somando-se 42, das quais 36 (8,63 % dos municípios do Estado) possuem alunos nos diferentes cursos ofertados pelo Sistema de Ensino Presencial Conectado (SEPC). Dessas unidades com alunos, 47,22% estão situadas em municípios com até 50 mil habitantes¹; 30,56% estão situadas em cidades entre 50 e 100 mil habitantes e apenas 8,33% em cidades com mais de 200 mil habitantes, conforme demonstrado na Tabela 1.

Em seguida, em termos de número de unidades, a maior representatividade é do Estado de Minas Gerais, com unidades em 38 municípios, dos quais 30 com alunos e, destes, 46,67% possuem até 50 mil habitantes. O Estado do Rio Grande do Sul possui unidades em 17 municípios, tendo alunos em 16 delas, e destas 16,50% possuem menos de 50 mil habitantes; na seqüência, o Estado de Santa Catarina, com 9 unidades com alunos das 12 do Estado; nessas 9 cidades, 88,88% são municípios com até 100 mil habitantes. No Estado do Paraná, 66,67% das cidades com tele-salas e com alunos possuem menos de 50 mil habitantes, conforme Tabela 1.

A diferença existente entre o número de unidades que já estabeleceram parcerias e possuem tele-salas, mas não possuem alunos (Tabela 1 – o número entre parênteses) se dá em função do momento da coleta

dos dados (setembro de 2004); parcerias foram estabelecidas, mas a entrada de alunos se dará a partir dos próximos exames de ingresso. Por tratar-se de um dado em constante evolução, optou-se por trabalhar em termos percentuais o montante de municípios com cursos em funcionamento, portanto, com alunos ingressos até o segundo semestre de 2004. Explica-se assim a diferença verificada na Tabela 1.

Os dados da Tabela 2 nos permitem visualizar o total de alunos em situação regular, tomando-se por base as matrículas ativas dos alunos de graduação, perfazendo 188 tele-salas em 122 cidades do país, com um montante de 14.475 alunos.

3 Considerações Finais

Considerando o pouco tempo que a Instituição se dedica ao ensino a distância, tendo já consolidado suas iniciativas de ensino presencial ao longo de 32 anos, podemos afirmar que esta já incorporou o modelo de gestão das mega-universidades do mundo e caminha para isso em termos de número de alunos, cumprindo o papel social das IES de incorporar e expandir o ensino a distância em seus espaços educacionais com qualidade e inclusão, em nível nacional. Se tomarmos apenas o número de alunos como indicador, verificamos que estamos ainda um tanto longe de alcançarmos o patamar estabelecido pela definição que considera uma mega-universidade as IES que possuem, em cursos a distância, mais de 100 mil alunos (DANIEL, 1999). No entanto, outros três fatores, combinados entre si, são fortes indicadores, segundo o autor citado, para definir uma mega-universidade. São eles: ensino a distância, educação superior e número de alunos. Ou seja, consideram todas as iniciativas de ensino, mesmo na modalidade presencial, desde que se utilizem as tecnologias de comunicação e informação (DANIEL, 1999), como recurso para aprendizagem.

Mais do que considerar a UNOPAR entre as maiores IES do Brasil que atuam no ensino a distância, os dados desse artigo permitem destacar o papel desenvolvido pela Instituição em todo o país em prol da inclusão, ao levar conhecimento, formar e qualificar pessoas que não teriam acesso ao mundo acadêmico, se não fossem ofertados cursos na modalidade a distância. Aliada ao processo de formação, vale destacar: o trabalho de integração nacional, mediante as parcerias firmadas, para a criação dos pólos, *lócus* do processo de ensino aprendizagem; o modelo de gestão adotado, o de gestão descentralizada, (que exige competências específicas ao gestor); a produção de material didático em várias mídias (televisivas, impressas e outras); a logística de trabalho adotada pela instituição e a mudança no perfil social no entorno no qual os cursos são ofertados. A UNOPAR, ao desmistificar o uso da tecnologia, possibilita o acesso ao mundo digital de um grande contingente de brasileiros, contribuindo significativamente com a inclusão social e digital.

¹ Os dados populacionais foram obtidos do IBGE, 2003.

Tabela 1 – Unidades da Universidade Norte do Paraná (com alunos) por estado da federação e dados populacionais.

ESTADOS/ SIGLA	Total de Municípios	Unidades UNOPAR () e unidades com alunos em set.2004	Cidades com até 50 mil hab.		Cidades com 50 a 100 mil hab		Cidades com 100 a 200 mil hab.		Cidades com mais de 200 mil hab.	
			N	%	N	%	N	%	N	%
Bahia/BA	417	(42) 36	17	47,22	11	30,56	5	13,89	3	8,33
Minas Gerais/MG	853	(38) 30	14	46,67	9	30	1	3,33	6	20
Rio Grande do Sul/RS	496	(17) 16	8	50	3	18,75	2	12,50	3	18,75
Santa Catarina/SC	293	(12) 9	4	44,44	4	44,44	1	11,11	0	0
São Paulo/SP	645	(8) 7	2	28,57	1	14,29	1	14,29	3	42,85
Paraná/PR	399	(12) 6	4	66,67	0	0	1	16,67	1	16,67
Mato Grosso/MT	139	(5) 5	2	40	2	40	1	20	0	0
Mato Grosso do Sul/MS	77	(4) 3	1	33,33	1	33,33	0	0	1	33,33
Pernambuco/PE	185	(3) 3	0	0	1	33,33	0	0	2	66,67
Maranhão/MA	217	(3) 2					1	50	1	50
Alagoas/AL	102	(1) 1	0	0	0	0	1	100	0	0
Espírito Santo/ES	78	(4) 1	0	0	1	100	0	0	0	0
Rondônia/RO	52	(5) 1			1	100	0	0	0	0
Sergipe/SE	75	(1) 1	1	100	0	0	0	0	0	0

Fonte: *Dados da pesquisa, com base em levantamento efetuado no Sistema, nas matrículas ativas dos alunos de graduação, em setembro de 2004. Os dados populacionais são do IBGE de 2003, disponível no site IBGE Cidades@, 2003 - URL: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

Tabela 2 – Quantidade de tele-salas e de alunos por estado da federação.

ESTADOS/SIGLA	Unidades UNOPAR com alunos	Total de Tele-salas	Total de alunos
Bahia/BA	36	67	5781
Minas Gerais/MG			
Rio Grande do Sul/RS	30	41	3202
Santa Catarina/SC	16	23	1750
São Paulo/SP	9	10	1214
Paraná/PR	7	9	548
Mato Grosso/MT	6	6	428
Mato Grosso do Sul/MS	5	12	531
Pernambuco/PE	3	6	163
Maranhão/MA	3	4	273
Alagoas/AL	2	2	29
Espírito Santo/ES	1	1	109
Rondônia/RO	1	2	290
Sergipe/SE	1	2	33
	1	3	124
TOTAL GERAL	121	188	14.475

Fonte: *Dados da pesquisa, com base em levantamento efetuado no Sistema, nas matrículas ativas dos alunos de graduação, em setembro de 2004.

Referências

ASSIS, Elisa Maria de et al. *O sistema de Ensino Presencial Conectado da UNOPAR como alternativa de democratização da educação*. Londrina: UNOPAR, 2004. 47p.

DANIEL, Sir John. ¿Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milênio? In: MARTÍN RODRÍGUEZ, Eustaquio; AHIJADO QUINTILLÁN, Manuel (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nueva generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999. Cap. 2, p. 27-42.

DILLON, Connie; GREENE, Barbara. Learner differences in distance learning: finding differences that matter. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (eds.). *Handbook of distance education*. Mahwah, New Jersey: LEA, 2003, p. 235-244.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Senac, 2004.

GARRISON, D. R. Critical thinking and self-directed learning in adults education: an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, v. 42, n. 3, p. 136-148, 1992.

GIANNASI, Maria Júlia. *O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual: desenvolvimento de pensamento crítico em cursos de educação continuada e a distância via Internet, através da Metodologia da Problematização*. 1999. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília.

GRANGER, Daniel; BOWMAN, Maureen. Constructing knowledge at a distance: the learner in context. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). *Handbook of distance education*. Mahwah, New Jersey: LEA, 2003. p. 169-1806.

KEEGAN, Desmond (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1993.

KEEGAN, Desmond. *The foundations of distance education*. London: Croom Helm, 1986.

MOORE, Michael Grahame. Theory of transactional

distance. In: KEEGAN, Desmond (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1993. p. 22-33. Traduzido por Wilson Azevedo e José Manuel da Silva, com autorização do autor. Disponível on-line na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?Infoid=23&sid=69&UserActiveTemplate=1por>>.

POLAK, Ymiracy Nascimento Souza et al. Criação do Centro de Pesquisa e Tecnologia da UNOPAR. In:

CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED, 11., 2004, Salvador. *Resumos...* São Paulo: ABED, 2004.

RODRÍGUEZ, Simón. *La mediación pedagógica*. 5. ed. Guatemala: RRNTC, 1999.

TAKAHASHI, Tadao (Coord.). *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.