

**VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO
CONPEDI/BRAGA - PORTUGAL**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

REGINA VERA VILLAS BOAS

ALESSANDRA APARECIDA SOUZA DA SILVEIRA

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:

Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches – UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)

Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF

Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDI

Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC

Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG

Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA

Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UMinho

Coordenadores: Alessandra Aparecida Souza da Silveira; Regina Vera Villas Boas – Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-495-2

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Interconstitucionalidade: Democracia e Cidadania de Direitos na Sociedade Mundial - Atualização e Perspectivas

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. 2. Educação. 3. Reflexão.
VII Encontro Internacional do CONPEDI (7. : 2017 : Braga, Portugal).

CDU: 34



Universidade do Minho
Escola de Direito
Centro de Estudos em Direito da União Europeia



VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI/BRAGA - PORTUGAL

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

Entre os dias 07 e 08 de setembro o VII Encontro Nacional do CONPEDI ocorreu em Braga (Portugal), apresentando relevantes debates e textos sobre a temática “Interconstitucionalidade: Democracia e Cidadania de Direitos na Sociedade Mundial – Atualização e Perspectivas”.

Guardando pertinência com a temática proposta, o Grupo de Trabalho (GT 06) “Pesquisa e Educação Jurídica”, coordenado pela Professora-Doutora Regina Vera Villas Bôas, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL-Lorena) e pela Professora-Doutora Alessandra Aparecida Souza da Silveira, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Minho (Braga), se reuniu no CP2, sala 10, da UMINHO, no horário das 9h00 às 13h30, para a exposição e debates dos artigos expostos, os quais foram previamente selecionados pelos avaliadores do CONPEDI e, também, relidos pelas Coordenadoras.

Foram apresentados nove trabalhos, reunidos pela temática educacional, cujos autores, expositores e títulos são apresentados a seguir. Elisa Ustarroz apresentou artigo intitulado “A qualidade da educação jurídica entre o padrão de uniformidade e a personalização dos percursos formativos: as possibilidades da tutoria”, abordando a insuficiência do modelo de educação jurídica brasileira, problema persistente ao longo de dois séculos de funcionamento dos cursos de Direito no Brasil, afirmando que as ações de enfrentamento devem observar o contexto atual da educação superior brasileira, que é fortemente marcado pelas políticas de expansão e democratização. Conclui que a diversidade, caracterizadora do perfil do corpo discente, necessita que os percursos formativos, até então, significativamente contidos por um padrão de uniformidade sejam personalizados, o que impõe revisão da literatura sobre o tema, podendo ser utilizada a tutoria (“mentoring”) como um recurso promotor desta personalização.

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho apresentou artigo (coautor ausente: Émilien Vilas Boas Reis) intitulado “Construção da cidadania e meio ambiente ecologicamente equilibrado: o papel dos universitários como agentes multiplicadores”, comentando a necessidade de se tornar obrigatória a promoção da educação ambiental. Afirmou que a Constituição Federal

vigente, orienta-se pela suposição de que para defender e preservar a natureza não basta usar mecanismos de sanção e de promoção do direito, sendo necessária a promoção da educação e conscientização pública. Conclui que a atuação dos universitários, na promoção da educação ambiental, atuando como agentes multiplicadores, corroboram a efetividade do meio ambiente ecologicamente equilibrado e a prática da cidadania, devendo, assim, serem capazes para tal.

Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori abordaram por meio do artigo “Inovação acadêmica no ensino superior: perspectivas e efetividade do direito à educação”, uma questão atual e interessante sobre o ensino-aprendizagem contemporâneo, trazendo debates e exemplos concretos de metodologias inovadoras, que vêm sendo utilizadas na rede educacional nacional e em outros países. Debateram sobre as vantagens (ou não) e as dificuldades enfrentadas pelas academias jurídicas para implantarem referidas novas metodologias, a partir das novas tecnologias. Foram apresentadas questões contemporâneas importantes que relacionam as novas metodologias com as novas perspectivas, desafios e exigências do mercado de trabalho, enfocando maneiras de se poder dar efetividade à aplicação do Direito e da Justiça Social pela Educação de boa qualidade que atenda às exigências contemporâneas exploradas pelas novas tecnologias, sempre direcionadas ao respeito humano, exigindo-se o cumprimento da ética profissional dos agentes participantes. Refletir sobre os modelos novos e os convencionais e tradicionais de exposição de aulas e de avaliações realizados pelas Instituições tornou-se necessário no atual cenário social, econômico, ambiental, político e jurídico, com a finalidade de se poder ofertar opções de melhoria à sociedade, facilitando-se a inclusão dos alijados e a expansão da educação, inclusive da educação ambiental.

O artigo intitulado “O direito fundamental à educação especial superior a distância e os referenciais de qualidade e de acessibilidade: por uma política nacional de inclusão social e digital” foi apresentado por Ana Paula Martins Albuquerque e Andréia da Silva Costa. O texto trouxe reflexões sobre o olhar viciado da sociedade brasileira para a “EaD” e para “deficiência”, ambos tratados por ela como verdadeiros tabus. Entenderam que, por essa razão, o papel social atual da educação superior reside na necessidade de transpassar os limites de seu comportamento tradicional, relacionado à produção e disseminação do conhecimento, devendo este ocupar lugar de destaque no debate acadêmico. Foram trazidos aos debates, algumas questões relacionadas à aplicação de novas tecnologias e o poder de inclusão social, a partir da construção de políticas educacionais reconhecedoras das diferenças, objetivando a formação de uma sociedade que oportunize a participação de todos os homens.

O artigo intitulado “O papel dos precedentes judiciais no ordenamento jurídico brasileiro e sua influência na metodologia do ensino jurídico” foi apresentado por Roberto Alcântara De Oliveira Araújo (coautoria ausente: Flávia Moreira Guimarães). O artigo expôs sobre o ordenamento jurídico brasileiro que vem passando por importantes adaptações sociais, na medida em que busca a efetivação dos comandos normativos. Deu destaque ao direito jurisprudencial, trazido pelo atual e vigente Código de Processo Civil (2015), apresentado o sistema de precedentes. Foram trazidos aos debates, situações importantes sobre o sistema de precedentes e as reformulações necessárias no ensino jurídico e suas repercussões em sala de aula, como a relação professor-aluno. Concluiu ofertando um método de aprendizagem que pode facilitar a resolução de problemas levados ao mundo jurídico, método conhecido como “Problem Based Learning” (PBL), que revê o comportamento do professor, em sala de aula, preparando-o para enfrentar a realidade dos novos ensinos jurídicos.

O artigo intitulado “Os 190 anos de estruturação dos cursos jurídicos no Brasil” foi apresentado por Jardel Anibal Casanova Daneli e tratou da análise dos acontecimentos que deram origem ao surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, discutindo sobre os fatos que levaram ao seu surgimento e construção e sobre os reais objetivos relacionados aos ditos acontecimentos. Objetivou, também, a apuração do conhecimento das elites administrativas e políticas, influenciadoras da criação das primeiras Faculdades de Direito, trazendo à baila o cenário político e cultural da época, discutindo as expectativas dos dirigentes do Estado e da sociedade brasileira, em relação ao papel dos cursos jurídicos, no contexto social.

Mariana Moron Saes Braga e Rodrigo Maia de Oliveira a partir do texto intitulado “Pesquisa empírica em direito: classificação das teses e dissertações do programa de pós-graduação da universidade de São Paulo (2015-2016)” abordaram dados interessantes, levantados em suas pesquisas, afirmando que a literatura aponta que a pesquisa empírica em direito ainda é incipiente no Brasil. Revelaram que as pesquisas no campo jurídico são eminentemente bibliográficas, possuindo natureza predominantemente descritiva do ordenamento jurídico e dos conceitos dogmáticos por ele produzidos. Informaram que o objetivo principal da pesquisa, apresentada no artigo, foi a classificar as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de São Paulo, no período entre 2015 e 2016, e que utilizaram como critérios de classificação das teses e dissertações “fontes de informação e natureza dos dados”. Concluíram que os resultados evidenciaram que as pesquisas produzidas no Programa Pós-graduação referido são em sua grande maioria bibliográficas e de natureza qualitativa, o que deve ser refletido no contexto social e jurídico contemporâneo, que muito se importa com a efetividade dos direitos.

Francisco Cardozo Oliveira e Nancy Mahra de Medeiros Nicolas Oliveira apresentam o artigo intitulado “Razão argumentativa, processo eletrônico e aceleração: o tempo da aprendizagem no ensino jurídico e seus efeitos no Brasil”. Trouxeram aos debates a relação entre aprendizagem e realização da justiça mediada pela concepção de aceleração social. Afirmaram que a racionalidade argumentativa e o processo eletrônico alteram o tempo da aprendizagem no direito e de realização da justiça. Abordaram sobre a compressão do tempo e a redução da experiência cognitiva e emocional necessária à consolidação do conhecimento, discutindo a respeito do processo eletrônico, o qual, embora reduza os tempos do processo acaba contribuindo para esvaziamento da experiência da normatividade. Concluíram que a razão argumentativa pode se traduzir numa saída para essa dupla perda da experiência, com o risco de assumir um caráter regressivo ao se relacionar a matéria à tutela de direitos no Brasil.

Por derradeiro foi apresentado por Irineu Carvalho de Oliveira Soares (coautor ausente: Fernando Gama de Miranda Netto) o artigo intitulado “A experiência da submissão de um projeto de pesquisa de doutorado na área jurídica à um comitê de ética em pesquisa”, tratando da experiência empírica de submissão de um projeto de pesquisa de doutorado jurídico para um Comitê de Ética em pesquisa. Foi feita uma contextualização histórica da preocupação com a bioética no mundo, abordando a criação das instituições de controle ético de pesquisas no Brasil e no exterior. Foi trazido aos debates, a partir do panorama relacionado à experiência vivida, a descrição do processo de apreciação ética dos projetos, envolvendo dos seres humanos, nas áreas social e jurídica no Brasil, apresentadas as suas diversas etapas, passando pela visita ao órgão responsável, preenchimento dos requisitos de submissão, até a emissão do parecer de aprovação e permissão para o início da coleta de dados, refletindo-se, por fim, sobre a existência, função e importância no mundo jurídico, exercida por referidos Comitês de Ética.

Expostos os artigos em dois Grupos, foram realizados amplos e profícuos debates a respeito do Direito Social Fundamental à Educação, relacionando-se questões do ensino-aprendizagem e das metodologias inovadoras e clássicas experimentadas no Brasil, na América do Sul e na Europa. Os debates foram ricos em diversos sentidos, notadamente às reflexões sobre pesquisa jurídica e à efetividade dos Direitos Humanos, sobretudo dos Direitos Sociais Fundamentais.

Ao mergulho na leitura dos preciosos textos, todos estão convidados.

Regina Vera Villas Bôas

Professora-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL-Lorena)

Alessandra Aparecida Souza da Silveira

Professora-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Minho (Braga)

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Revista CONPEDI Law Review, conforme previsto no artigo 7.3 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO ESPECIAL SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE E DE ACESSIBILIDADE: POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL.

THE FUNDAMENTAL RIGHT TO SPECIAL HIGHER EDUCATION AT DISTANCE AND THE REFERENCES OF QUALITY AND ACCESSIBILITY: FOR A NATIONAL SOCIAL AND DIGITAL INCLUSION POLICY

**Ana Paula Martins Albuquerque
Andréia da Silva Costa**

Resumo

Os temas “EaD” e “deficiência” ainda são verdadeiros tabus para a sociedade brasileira. Por essa razão, o papel social da educação superior na atualidade e a necessidade de que ela transcenda aos limites de seu comportamento tradicional com a produção e disseminação do conhecimento tem ocupado lugar de destaque no debate acadêmico. Assim, como cada nova tecnologia criada pelo homem traz em si um elevado poder de inclusão e exclusão, é preciso a construção de políticas educacionais em que se reconheça as diferenças/diversidades com o objetivo de formar uma sociedade na qual haja a participação de TODOS.

Palavras-chave: Educação a distância, Educação especial, Referencias de qualidade

Abstract/Resumen/Résumé

The themes "EaD" and "deficiency" are taboos for Brazilian society. For this reason, the social role of higher education today is that it transcends the limits of its traditional behavior with the production and dissemination of knowledge. In this way, as each new technology created by man brings with it a high power of inclusion and exclusion, it is necessary to construct educational policies in which differences are recognized. Only in this way will there be a society in which there is the participation of ALL.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Distance education, Special education, References of quality

1 INTRODUÇÃO

Foi apenas no século XX que as tecnologias de comunicação e de informação, de fato, provocaram “uma transformação radical da vida em comunidade ao permitir ouvir a voz do plural, ao impulsionar uma enunciação coletiva, a condição-chave para a construção de uma sociedade de plena participação e de igualdade de oportunidade a todos os seus atores sociais” (SANTAROSA, 2016, p. 117). No campo da Educação, em especial, a “era tecnológica”, provocou, inegavelmente, um crescimento de cursos, tanto de graduação, como de pós-graduação na internet, potencializados pela rápida evolução da web banda larga; o alastramento da presença do computador, *smart phones*, *notebooks* e *tablets* conectados por redes sem fio wi-fi, 3G e 4G à internet, bem como o *boom* da demanda social por flexibilidade espaço-temporal em sua formação. Eis, inegavelmente, um novo paradigma para o direito fundamental à educação, trazendo à tona “a necessidade de reflexão sobre um novo atuar nesse cenário tão dinâmico, cuja questão do saber dos educadores e os métodos de ensino tradicionais são colocados à prova” (MOTTA, 2013, p. 117).

Como confirmação dessa tendência, dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016) apontam que o número de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 5,4% entre 2013 e 2014 e na modalidade a distância, o aumento foi de 16,3%. Comparado com 2013, o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2%, já nos cursos presenciais o aumento foi de apenas 7,0%, demonstrando que esse aumento quantitativo da EaD caracteriza, “de certo modo”, um aumento qualitativo da democracia no país. Fala-se “de certo modo” tendo em vista que os dados do Censo ainda não revelam, por exemplo, o percentual de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino.

Essa ausência de dados indica que os temas “EaD” e “deficiência” ainda são verdadeiros tabus para a sociedade brasileira; motivo pelo qual, o papel social da educação superior na atualidade e a necessidade de que ela transcenda aos limites de seu comportamento tradicional com a produção e disseminação do conhecimento tem ocupado lugar de destaque no debate acadêmico. Nesse contexto de transformações, a concepção da Educação no Ensino Superior, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais estão em questionamento. Nas últimas décadas, houve uma significativa evolução no campo educacional pressionada pelas mudanças no mundo contemporâneo. Segundo Pereira (2008), as transformações nas áreas da economia, cultura, ciência, tecnologia impactaram fortemente na aprendizagem.

O problema é que em relação à EaD, propriamente, parece haver um pressuposto implícito, de longa data, de que a educação presencial é mais propícia à lisura e que ela se encontra mais

permeável às irregularidades (GOMES, 2009). Lamentavelmente, a EaD ainda não se configura como um parâmetro atual de democratização no que diz respeito ao acesso à Educação (CHIANTIA, 2011). E em que pese a UNESCO recomendar aos governos e aos poderes legislativos de seus países membros que formulem políticas públicas que permitam aproveitar o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no campo educacional, conforme declaração final da Conferência Mundial da Educação Superior, realizada em Paris em 2009, a Educação a Distância está timidamente contemplada no texto atual do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o que impossibilita o pleno desenvolvimento de todo o seu potencial da inovação educacional.

A grande questão é que ao afirmar que a EaD democratiza o ensino, a cultura, o acesso ao conhecimento, a educação de qualidade, ao processo ensino-aprendizagem etc. é, fundamentalmente, desencadear esse processo para TODOS, principalmente para as pessoas com deficiência. Todavia, esse é um campo pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, mas, principalmente, porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não questão de justiça social (DINIZ, 2007). A deficiência necessita ser mais bem compreendida e o deficiente precisa ser tratado como ser humano com direitos e deveres, um cidadão.

Da mesma forma, o tema tem que ser discutido pela sociedade e essa discussão deve se refletir nas políticas públicas de apoio ao deficiente. É preciso, ainda, que sejam produzidas diretrizes oficiais que sirvam de subsídios para a adequação e avaliação de cursos à distância no tocante à sua aplicabilidade a deficientes; como ainda faz-se necessário que os cursos a distância tenham, como parte integrante de sua avaliação institucional, o atendimento a condições de acessibilidade e adequação a pessoas com deficiência.

Os documentos oficiais que deveriam atestar a qualidade do ensino a distância, bem como a acessibilidade para pessoas com deficiência não se comunicam: os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* não analisam as questões de acessibilidade e os *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior*, por sua vez, desconsideram a modalidade a distância. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância também não traz quesitos claros e específicos para avaliar, com segurança, a qualidade de um curso. Daí a necessidade de se repensar tais documentos com o intuito de se estabelecer diretrizes oficiais que sirvam, efetivamente, de subsídios para a avaliação de cursos à distância no que se refere à sua aplicabilidade a pessoas com deficiência.

2 A EAD, O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O PARADOXO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), em seu art. 6º, traz a educação como um direito fundamental de natureza social e, especialmente nos arts. 205 a 214, explicita, para a sua concretização, os fundamentos básicos e necessários para o funcionamento e organização desse direito. Desse modo, ela define o marco regulatório da educação nacional como um direito de todos e dever do Estado, a ser assegurado em todos os níveis e modalidades pelos entes federados. Entretanto, a Carta Constitucional não garante apenas o direito fundamental à educação, mas assegura, primordialmente, o seu padrão de qualidade (CF/88, art. 206, VII). Nesse sentido, esse dispositivo constitucional propõe claramente um importante marco conceitual do direito à qualidade do ensino no Brasil, estabelecendo, desde a sua promulgação, “o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA & MORAES, 2011, p. 42).

Para José Afonso da Silva (2007), a educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado, elevando a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impede possibilitar a todos. A educação, pois, é o caminho para o homem evoluir. Por isso, é também um direito público subjetivo, e, em contrapartida, um dever do Estado e do grupo familiar (BULOS, 2008). Assim, educação é um processo de desenvolvimento do indivíduo que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho (BASTOS, 1999). Não há, para Jorge Miranda (1988), verdadeiros direitos fundamentais sem que as pessoas estejam em relação imediata com o poder, ou seja, não há direitos fundamentais sem Estado, ou pelo menos, sem comunidade política integrada. Daí se afirmar que os direitos fundamentais não têm apenas uma dimensão subjetiva, mas também uma dimensão objetiva, donde se falar em seu “duplo caráter”, preconizando-se a figura do *status* como mais adequada do que a do direito subjetivo para categorizá-los.

O direito à educação, desse modo, extrapola, claramente, as dimensões imediatas relativas à disponibilidade de vagas e à acessibilidade às escolas de educação elementar, na medida em que “envolve normas que protegem o direito à educação (direito a acessar escolas de boa qualidade e sem discriminação), mas também normas que veiculam direitos humanos na educação (ou seja, o respeito aos direitos humanos no processo educacional) e através da educação (nesse caso, identificando a

educação como meio prioritário de difusão dos direitos humanos fundamentais)” (XIMENES, 2014, p. 213). Nessa direção, a educação é concebida como um direito que ultrapassa sua especificidade e se insere em outros campos de direitos, adquirindo, um *status* especial, pois se trata de elemento determinante de mediação de acesso a outros direitos (BARROS, 2015).

Todas essas dimensões do direito fundamental à educação ocasionam, por certo, discussões sobre o seu conteúdo jurídico. Isso porque, na forma proposta por Robert Alexy (2008), alguns princípios no campo educacional revestem-se, dogmaticamente, de natureza de regras jurídicas, já que se encontram na identidade do próprio Estado Social e Democrático de Direito. Para Alexy, então, a distinção entre regras e princípios é que estes são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes. “São *mandamentos de otimização*, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida devida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas” (ALEXY, 2008, p. 90). As regras, por sua vez, “são normas que são sempre satisfeitas ou não satisfeitas. Se uma regra vale, então, deve se fazer exatamente aquilo que ela exige; nem mais nem menos. Regras contêm, portanto, *determinações* no âmbito daquilo que é fático e juridicamente possível” (ALEXY, 2008, p.91). Dessa maneira, a distinção entre regras e princípios, para Alexy, não é uma distinção de grau e sim qualitativa. E, partindo da ideia de que toda norma ou é um princípio ou é uma regra, tem-se a garantia de padrão de qualidade como um mandamento de otimização da qualidade educativa. Isso significa que “a exigência de padrão de qualidade como norma maximizadora é (...) uma decorrência axiológica da própria prescrição jurídica de fins públicos para a educação, previstos de forma ampla na Constituição de 1988” (XIMENES, 2014, p. 131). Eis a razão pela qual, é preciso reconhecer a educação como um direito fundamental em uma perspectiva integrada, ampliando o escopo de proteção desse direito, bem como superando visões formalistas sobre seu conteúdo.

O problema é que, quando se lê os dispositivos constitucionais educacionais, o que, instantaneamente, vem à mente do “homem médio”, é a educação tradicional, formal, ou seja, um professor, alguns alunos, uma sala de aula e um “quadro negro”. Não se faz qualquer alusão à educação a distância (EaD) em si, mesmo seu primeiro registro datando de 1728 quando, Caleb Philips já enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos” (NUNES, 2009, p. 2). No Brasil, pesquisas realizadas “mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência” (ALVES, 2009, p. 10). Todavia, somente com o surgimento das novas tecnologias da comunicação é que houve

uma ampliação e difusão tecnológica que acabou por tornar imperativa a sua regulamentação, principalmente no que tange a delimitar o que deve ser regulamentado; distinguir o ensino presencial da EaD; definir os procedimentos e analisar suas práticas. Era, e ainda é, preciso decifrar o que realmente é Educação a Distância.

Estudiosos e referências no assunto, Michael Moore e Greg Kearsley definem a Educação a Distância como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE & KEAESLEY, 2011, p. 2). Eles entendem que é perfeitamente razoável para um professor em sala de aula empregar tecnologia, porém o lugar *normal* de aprendizado é o mesmo que o local *normal* de ensino. Na educação a distância, é igualmente razoável que os alunos se reúnam ocasionalmente e talvez com o professor, mas o local *normal* de aprendizado não inclui a presença do professor. Na EaD, então, a tecnologia é o meio de comunicação *único* ou *principal*, o que evidentemente não é o caso da sala de aula. Por definição de origem, vê-se que a EaD se põe, desde logo, no terreno do novo e da transgressão. Com isso, adquire, sem traumas, uma espécie de direito natural ao erro. Tem a tácita permissão para ousar na gestação de métodos, materiais e procedimentos. Não por acaso, alguns desses recursos migram em seguida para o ensino presencial, fertilizando-o e sugerindo novas metodologias, novas formas organizacionais, novos papéis (MORAES, 2010).

O fato é que, mesmo nascida fora dos “muros” da educação convencional, a EaD passou a levar, para pessoas situadas a longa distância social e geográfica, o direito constitucional da liberdade de ensinar e aprender (art. 206, II, CF/88), fundamento maior do princípio da educação, e, por consequência, também da EaD. E em que pese todo o seu atraso de implantação no Brasil, o ensino a distância constitui-se como “elemento promotor da reparação das notórias desigualdades históricas no Brasil, ao mesmo tempo em que é disseminadora de cultura e de conhecimento, e, como modalidade educacional que é, expediente útil na formação da cidadania; portanto democratizante” (BARROS, 2015, p. 33). Por essa perspectiva, a expansão da EaD assume, sim, a característica de ser o prolongamento da condição de educação institucionalizada como promotora de justiça social e que, portanto, merece reconhecimento. Afinal de contas, a Carta Constitucional de 1988 ao acolher “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art. 206), abraça “novas modalidades, novas formas de ensinar com novas tecnologias, implícitos em um cenário no qual a EaD é bem-vinda e veio para ficar” (MOTTA, 2013, p. 121). Apesar disso, nos meios acadêmicos e na sociedade de modo geral, há uma intensa discussão a respeito dessa proliferação dos cursos a distância no Brasil.

Há, por um lado, aqueles que veem com otimismo essa expansão na qual ressaltam a condição de democratização e aceleração dos processos de ensino que a EaD promove. E, por outro lado, aqueles que abordam a questão por diferentes ângulos, como interesses econômicos envolvidos na expansão da oferta da EaD, motivações mercadológicas de instituições particulares de ensino, menor qualidade da formação promovida por esse meio etc.

Pois bem. A primeira legislação que trata dessa modalidade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), datada de 1961 (lei nº 4.024). Dez anos após, em sua reforma, inseriu-se um capítulo específico sobre o ensino supletivo em que se trazia a possibilidade deste ser usado em classes e por meio da utilização de rádio, televisão, correspondência etc. “Desse modo, a EaD a contar com uma espécie de conta-gotas, processo a processo, contando com o notório saber dos colegiados, aproximava-se dos muros, porém não ingressava nos recintos urbanos fortificados” (GOMES, 2009, p 21). Em 1996, todavia, o Brasil conheceu a nova LDB (Lei nº 9.394/96), quando a EaD passou a ser viável em todos os níveis. Ao tratar dessa matéria, a LDB assumia, por um lado, um caráter inovador; mas, por outro, passou a exigir a produção de uma série de textos normativos para regulamentar a EaD, atribuindo ao Poder Executivo a missão de exercer a maior parte da função legislativa referente à matéria, o que obviamente, não deu certo (e provavelmente nunca dará).

É importante que se diga que ausência de regulamentações mais específicas na LDB não é um problema exclusivo da temática Educação a Distância. A LDB apresenta outros dispositivos que reclamam regulamentação específica. Conseqüentemente, tem-se uma extensa legislação educacional esparsa que compõe, praticamente, uma nova área da Educação. E são exatamente nas disposições legislativas que as dificuldades, de acordo com João Roberto Moreira Alves (2009, p.11/12), passaram a existir. Paradoxalmente, diz ele, sentiu-se uma relação inversa à hierarquia das normas jurídicas: “temos uma Constituição Federal ótima em termos de educação; a LDB é boa, eis que permite, dentre outras vantagens, a liberdade dos projetos pedagógicos. O grande problema ocorre com os atos normativos inferiores; os decretos não são bons; as portarias, em grande parte são ruins e há resoluções e pareceres desesperadores”. Esse emaranhado de atos normativos dificulta e até mesmo impede a expansão da EaD no Brasil.

Na cerimônia de Abertura do XV Congresso Internacional de Educação a Distância, realizado em Fortaleza, Ceará, em 27 de setembro de 2009, o Professor José Carlos de Almeida Azevedo, ao fazer uma reflexão sobre o que aconteceu com a Década da Educação e o Plano Nacional de Educação, afirmou que “mais uma vez, os esforços para aprimorar a educação nacional esbarram na morosidade burocrática, no gigantismo e em conflitos da administração pública, e no empenho de

órgãos públicos, o Congresso Nacional em particular, de tudo controlarem, em tudo interferirem e decidirem o que deve ser feito e ensinado” (AZEVEDO, 2011, p. 4). O maior empecilho da EaD no Brasil é a legislação infraconstitucional como um todo. Nas palavras de Cândido Alberto da Costa Gomes (2004, p. 24),

A história da educação assinala reiteradamente o feito napoleônico do Estado, de tudo tenta regular e prever. Essa hipernormatização levou, mesmo, a um dito de Anísio Teixeira, repetido com frequência por Darcy Ribeiro: ‘Tudo legal e tudo muito ruim’. (...) A teia de regras é tão intrincada que consegue, ao mesmo tempo, realizar as admiráveis façanhas de inibir os que praticam boa educação, impedindo inovações, e deixar à solta os que praticam má educação, aos quais com frequência pouco ou nada acontece. Essas dificuldades, em parte, se caracterizam como questão de eficácia das normas jurídicas, que não realizam os efeitos sociais a que formalmente se destinam, nem atendem às necessidades precípuas para as quais formalmente foram criadas, acabando por servir a outras finalidades, implícitas ou ocultas, que utilizam as primeiras como biombo ou escudo. Em princípio, se as leis estão desatualizadas em face da realidade social ou são transplantadas de outra realidade, como plantas exóticas, tornam-se mera formalidade, o que conduz à crise de legitimidade também de outras leis e normas, alastrando-se por todo o sistema. Por isso, mais importante do que a coerência formal dos textos legais e normativos é a sua adequação à realidade e seu conseqüente cumprimento para além da mera vigência formal.

A Educação a Distância, assim, somente passou a fazer parte do cenário legislativo brasileiro a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). A versão do projeto da LDB que, à época, foi aprovado na Câmara dos Deputados, apresentava um capítulo específico para a Educação a Distância (Capítulo XVI). Nele, era apresentado o conceito de EaD (art. 84); as normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância e a autorização para sua implantação (art. 85), além de uma previsão de tratamento diferenciado para EaD (art. 86), *in verbis*:

Art. 84. Considera-se educação a distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo, independente e possibilita ao estudante a escolha dos horários, de duração e do local de estudo, combinado a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença.

Esta parte do projeto, contudo, sofreu modificações na Casa Revisora, qual seja, Senado Federal fazendo com que a versão final sancionada se apresentasse de forma mais genérica.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de

- sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

São perfeitamente perceptíveis as diferenças existentes entre o Projeto originário e o texto sancionado. E dentre tais distinções, a mais importante, sem dúvida, é que o Poder Legislativo absteve-se, justamente, de conceituar EaD. Também foi retirada a obrigatoriedade de observância às diretrizes do Conselho Nacional de Educação no que tange às normas do §3º art. 80 da LDB, assim como às situações específicas apresentadas nos parágrafos do art. 85 do Projeto. O §4º art. 80 da LDB foi o que menos sofreu alterações, sendo uma transcrição do art. 86 do Projeto, apenas com a exclusão de seu inciso I. Assim, a grande preocupação focou-se em distinguir dois momentos: o do credenciamento de instituições (que ficou ao encargo da União) e a autorização de programas. Ao longo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alguns outros artigos fazem menções à EaD ao versarem sobre: sua utilização no ensino fundamental obrigatório apenas como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (art. 32, §4º); a não obrigatoriedade da frequência de alunos e professores (art. 47, § 3º) e ao seu uso em programas de capacitação para todos os professores em exercício (art. 87, §3º, III).

Apesar da confusão, a Lei Darcy Ribeiro, como a LDB é conhecida, de certa forma, foi responsável por um novo status da EaD, antes clandestina ou excepcional (GOMES, 2009). Foi um avanço, já que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A referida lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos (ALVES, 2009). A LDB, ainda, teve o mérito de consagrar a Educação a Distância como uma modalidade de ensino, demonstrando o reconhecimento de sua importância para o processo educacional. A partir de então, a EaD não poderia mais, legalmente, ter status de um mero meio inovador de se fazer educação. Contudo, observa-se que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “após anos de tramitação nas Casas do Congresso Nacional, mesmo com diversas alterações posteriores, ainda não atende os anseios da sociedade. O emaranhado de legislação infraconstitucional (...) que visam regulamentar a EaD, demonstra a falta de planejamento para essa modalidade no Brasil” (CHIANTIA, 2011, p. 2). De todo modo, segundo Azevedo (2011, p. 4), “os avanços do ensino a distância nos últimos anos foram importantes para o Brasil e sabe-se que atualmente o MEC não mais hostiliza esse ensino como ocorria há pouco tempo e até os ampara (...)”.

Em sendo assim, o Decreto n. 2.494/98 foi quem primeiro regulamentou o disposto no art. 80 da LDB utilizando a expressão “*indicadores de qualidade*” para EaD. Mas, foi o Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2016) que, de fato, estabeleceu a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligada à modalidade de educação a distância. Afinal de contas, por mais que a EaD possua características, linguagem e formato próprios; tais características só têm relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa com qualidade.

Além disso, compreendendo a importância de seu papel na formulação de políticas brasileiras de educação, bem como com a preocupação central de apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a garantir a qualidade nos processos de educação a distância, e ainda coibir a precarização da educação superior e sua expansão desorganizada e indiscriminada, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), em 2007, apresentou proposta de *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Com esse instrumento, percebe-se que o Estado, ao mesmo tempo em que reconhece a EaD como modalidade importante de expansão da educação superior, admite o quão é “fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade” (BRASIL, 2016). “No caso do direito à educação em sentido amplo – formal, não formal e informal – o mandamento de otimização tem como valor constitucional o propósito de alcançar os objetivos educacionais inscritos no art. 205 da Constituição de 1988 e nos tratados internacionais a ela integrados, por força do §2º do art. 5º” (XIMENES, 2014, p. 131).

3 EAD E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE.

Como qualquer modalidade de ensino em constante expansão, a EaD enfrenta sérios desafios em relação a inclusão. Isso porque a “deficiência continua a ser compreendida como um fato do azar ou de má sorte pessoal e, do ponto de vista social e político, os deficientes são vistos como minoria” (BAMPI, 2016, p. 2). Na verdade, o tema deficiência, assim como a EaD, ainda é um Tabu no Brasil. Por algum tempo, evitou-se o uso do termo deficiente para se referir às pessoas que experimentavam a deficiência. Acreditava-se que se tratava de um termo que causava estigma. Como alternativa, utilizava-se “pessoa portadora de necessidades especiais”, “pessoa portadora de deficiência” ou, mais recentemente, “pessoa com deficiência”, termos que tinham como objetivo destacar a importância da pessoa antes da deficiência. Entretanto, a expressão “pessoa com deficiência” é a que é adotada

atualmente, já que há reconhecimento da identidade na deficiência (BAMPI, GUILHEM & ALVES, 2016). “‘A pessoa deficiente’ ou ‘deficiente’ demonstram que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe” (DINIZ, 2007, p. 20).

Na concepção de Débora Diniz (2007), a deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população. Deficiência, sem dúvida, é um conceito complexo porque denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. “O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação de desigualdades” (DINIZ, 2007, p. 20), o que, de certa maneira, pode (e deve) ser alcançada na e por meio da Educação, e isso inclui, definitivamente, a EaD.

Desde a década de 90, várias foram as mudanças no sistema educacional. E em meio a essa reforma educacional, as discussões acerca da inclusão escolar ganharam mais força. O primeiro documento que o Ministério da Educação e Cultura organizou sobre a temática foi o Aviso Circular n. 277, de 08 de maio de 1996. Este orientava as instituições de ensino superior a se adequarem ao processo de acessos, bem como à inclusão de pessoas com deficiência visual, auditiva e física, desconsiderando os demais públicos alvo da educação especial. Nesse mesmo ano, 1996, foi publicada a LDB, que já trazia, em seu bojo, uma inovação no que se refere à modalidade de educação, a EaD, ainda que timidamente, em seu art. 80, como mencionado acima.

Não foi diferente em relação à inclusão. A LDB, de modo geral, até que discorre sobre a obrigatoriedade da inclusão nos sistemas de ensino, porém não discute o lugar da pessoa com deficiência nesse contexto (HOSTINS & SANTOS, 2016). Ela preconiza, em seu art. 59, que sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e garante a aceleração de estudos aos “superdotados” para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). A questão é que a LDB não revela de forma clara o modo de como deve ocorrer o processo de inclusão no ensino superior. E aí, como consequência de seus dispositivos pouco precisos, nos campos da EaD e Inclusão, a Lei de Diretrizes

e Bases acabou ocasionando uma série de produção de textos normativos confusos, desconexos e imprecisos, conforme se analisará minuciosamente ao longo da pesquisa.

O Decreto n. 3.298/99, por sua vez, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a “educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”. Posteriormente, foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que, em seu artigo 2º, definiu que “os sistemas de ensino devem matricular todos os seus alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Em decorrência da Convenção de Guatemala, surgiu, em 2001, o Decreto n. 3.956 que provocou uma reinterpretação da educação especial ao assegurar que as “pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as mesmas pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”. Especificamente para o Ensino Superior, em 2003, é sancionada a Portaria n. 3.284 que dispõe sobre a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos para os “portadores de deficiência física e sensorial”, e com mobilidade reduzida.

Já o Decreto n. 5.622/2005, em seu art. 2º, III, traz a previsão da educação especial e, em seu art. 13, II, prevê “o atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais”, mas os *Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância* que são, justamente, a institucionalização em documento oficial, apenas fazem a indicação de que o material didático deverá “dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência” e que para a instalação dos polos, dois outros requisitos exigidos necessitam ser atendidos, quais sejam: “o primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambiente de uso coletivo”.

Constata-se que o problema da imprecisão textual também está presente no documento dos *Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior*: por um lado se afirma como um documento que não tem força de lei, servindo apenas “como referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público”; por outro, entretanto, determina que “as orientações contidas neste documento devem ter função indutora não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD”.

A grande problemática que envolve a EaD no Brasil é, exatamente, a descaracterização da sua

essência nos textos legais. Ora, EaD caracteriza-se por “desenhar um ambiente de ensino e aprendizagem, valendo-se de mediações pedagógicas que estimulam o rompimento do tempo-espço na relação professor-aluno, aluno-aluno, conteúdo-aluno, criando uma dinâmica interativa orientada à aprendizagem autônoma e aberta” (MOTTA, 2013, p. 119). No entanto, no Brasil, não é possível que os cursos sejam totalmente realizados pela internet ou por qualquer outra mídia. E esse é um aspecto de extrema relevância quando se trata de EaD, já que seu público tende a não ser convencional, na medida em que são adultos que trabalham; populações de áreas de povoamento disperso; pessoas que, por vários motivos, não podem sair de casa; pessoas com deficiência etc. É muito irônico, justamente, o princípio separação espaço-temporal, basilar da educação a distância, ser completamente diferido na legislação brasileira.

Da leitura do Decreto n. 5.622/2005, tem-se que o art. 1º, *caput*, define EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com **estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempo diversos**” (grifei). Contudo, os incisos do parágrafo 1º, do art. 1º, estabelecem a obrigatoriedade de momentos presenciais não só para avaliação de estudantes, mas também para estágios, defesas de trabalhos e atividades laborais. Até se percebe algo mais específico para a inclusão no ensino superior.

Mas, em contrapartida, o texto aponta sérias fragilidades, uma vez que tem, como foco, a permanência do acadêmico voltado para os equipamentos e para a acessibilidade arquitetônica, donde se constata que essas redações são inócuas, superficiais e ausentes em relação às questões da inclusão no ensino superior pelo viés pedagógico. Tais documentos, em nenhum momento citaram, por exemplo, as pessoas com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (HOSTINS & SANTOS, 2016).

Essa ideologia de segregação ao corpo deficiente, infelizmente, é reproduzida nos demais textos legais sobre a matéria; “herança” do modelo médico, ainda hegemônico, que aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente. A ideia de deficiência é frequentemente relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades básicas para a vida social. Talvez esteja aí uma das razões pelas quais os nossos textos legislativos prendem-se tanto aos aspectos físicos, arquitetônicos. Não é fácil, é bem verdade, determinar quais são as habilidades. Mas, é preciso assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a

do controle discursivo dos saberes meramente biomédico. Ou seja, o tema deficiência deve ser preocupação das ações políticas e de intervenção do Estado (DINIZ, 2007).

Diferente desse modelo médico, tem-se a perspectiva do modelo social. Nascida no Reino Unido nos anos 60, reconhece-se na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. Entre o modelo social e o modelo médico, pois, há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. A ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade. Isso que dizer que as alternativas para romper com o ciclo da segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprime e exclui o deficiente.

De toda sorte, o governo brasileiro, em respeito os compromissos assumidos na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, nomeou uma comissão de profissionais da área da educação especial para discutir e elaborar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2016). “Essa política norteia hoje as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e amplia o texto no que se refere ao Ensino Superior, afirmando que ‘na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos’” (HOSTINS & SANTOS, 2016, p. 1998). Além disso, o texto também atenta para a acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão. O Brasil, apesar dos esforços, infelizmente, continua falhando em relação às políticas públicas nos campos da educação e inclusão. Tais fragilidades e imprecisões continuam a se perpetuar e são facilmente detectados em textos como a do Decreto n. 7.611/2011 que, apesar de fortalecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis por meio da igualdade de oportunidades, é direcionado apenas às instituições federais.

Em meio a tudo isso, a LDB exige que as instituições de ensino sejam submetidas aos processos de avaliação e regulação para aprovação e reconhecimento dos cursos de graduação. Em sendo assim, as políticas de inclusão para o ensino superior se encontram entrelaçadas com as demais políticas voltadas para a inclusão social e escolar. Nesse sentido, foi formulado o Instrumento de

Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância cuja preocupação maior foi com as condições de acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Contudo, como a maioria dos textos produzidos no país, o próprio documento norteador das Comissões de Avaliação do MEC, permite constatar que as políticas de inclusão no ensino superior, sejam na modalidade presencial ou a distância, ainda se apresentam discretas e pouco específicas (HOSTINS & SANTOS, 2016).

Uma vez que o texto do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e a Distância não é claro e aponta fragilidades no que tange as questões de avaliação e acessibilidade, o MEC, em 2013, criou um Documento Norteador para orientar os avaliadores *in loco* nas Instituições, os *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior*. Esse documento tem como objetivo “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à inclusão e à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado”.

O documento esclarece, ainda, que “dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes”. Mesmo assim, o problema da supervalorização dos aspectos físicos e a omissão quanto aos demais espaços constitutivos do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior permanecem.

É perceptível que todos esses mencionados documentos não são harmônicos entre si. Pelo contrário. São confusos, desconexos e com redações por demais simplistas para um público tão especial. O cenário é exatamente esse: os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* não analisam as questões de acessibilidade e os *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior*, por sua vez, desconsideram a modalidade a distância. À educação a distância inclusiva não é dada a mesma importância que a educação formal, presencial, evidenciando, assim, a necessidade de mudanças nesse complexo processo.

É preciso, urgentemente, ressignificar as funções políticas e sociais dos espaços educacionais; até porque a EaD não tem um único modelo que responde às necessidades educacionais. Esse fato contribui para a construção de novos paradigmas que se adequam a esses imperativos de um novo perfil do aluno. E quando se refere à mudança de paradigmas, está-se exatamente direcionado para novas formas de ver, sentir e viver que possibilitam romper com uma postura tradicional e abrir uma nova concepção de educação (MACHADO, 2016).

4 A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E A DESBUROCRATIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR DEMOCRÁTICA.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em relatório para UNESCO, posicionou-se no sentido de que a Universidade deve desempenhar quatro funções essenciais: “preparação para a pesquisa e para o ensino; oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato; e cooperação internacional”. Além disso, a universidade “deve dispor, também, da possibilidade de se exprimir com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais – como uma espécie de poder intelectual, indispensável para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir” (DELORS, 1996, p. 31).

Importante destacar que a referida Comissão Internacional recomendou a implementação de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria de educação. A Comissão entendeu que a descentralização administrativa e a autonomia dos estabelecimentos de ensino podem levar, na maioria dos casos, ao desenvolvimento e à generalização da inovação. Nessa perspectiva, a Comissão reafirmou o papel do político, sobretudo na incumbência do dever de apresentar as opções com clareza e de garantir regulamentação geral com as adaptações indispensáveis. O fato é que a educação caracteriza-se como um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado.

Nesse cenário, o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve provocar uma reflexão geral sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. “Nesse sentido, a Comissão recomendou: diversificação e aprimoramento do ensino a distância pelo recurso às novas tecnologias; crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a formação contínua de professores; fortalecimento das infraestruturas e capacidades dos países em desenvolvimento, assim como a divulgação das tecnologias por toda a sociedade” (DELORS, 1996, p. 31).

A vocação de autonomizar-se implica certa individualização e construção de perfil próprio, singular e específico. Em contrapartida, este singular, passível de ser construído com a aplicação do preceito constitucional, sempre a remete aos vínculos necessários e possíveis de serem estabelecidos com a sociedade. Parece ser consenso, portanto, que o direito à autonomia não a libera de certa vinculação ou mesmo prestação de contas à sociedade (CHIANTIA, 2011).

Embora o art. 207, *caput*, da Constituição Federal de 1988 estabeleça que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, essa prerrogativa de direito constitucional, teoricamente autoaplicável, vem sendo exercida de modo bastante limitado no Brasil, pois a multiplicidade e superposição de leis e atos normativos que se sucedem, bem como a total imprevisão quanto ao repasse dos recursos financeiros, no que tange às universidades públicas, impedem a sua efetivação nos aspectos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, o tema da autonomia diz respeito, evidentemente, a todas as universidades, sejam elas públicas ou privadas. Não há qualquer distinção entre elas na Carta Constitucional.

No entanto, se isto parece razoavelmente compatível quando se trata da autonomia didático-científica, não se pode dizer o mesmo em relação à autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial, preceitos que, nas instituições privadas, praticamente inexistem. Dentro dessa órbita jurídica, qualquer ingerência estatal desprovida de fundamento legal ferirá o referido direito consagrado na Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Nas palavras de José Carlos de Almeida Azevedo (2011, p. 4):

Quando o poder público brasileiro der tratamento igual às instituições particulares e públicas, descentralizar a administração da educação, exigir padrões de mérito, estabelecer a meritocracia para alunos e professores em todas as instituições e amparar sem restrições o ensino a distância, sairemos da situação difícil e vexatória em que nos encontramos. Tudo comprova ser esse o caminho certo, mas, no Brasil, faltam vontade política e decisão administrativa, bem mais do que recursos.

A EAD, dentro desse contexto, carece, por certo, de autonomia. Ela ainda precisa de independência para criar, recriar e crescer para integrar-se às grandes “potências” da modalidade, efetivamente sem nenhum tipo de barreira ou fronteira. O setor de EAD necessita de autorregulamentação para se adaptar rapidamente às novas tendências e dinamizar sem qualquer ingerência externa a democratização da educação. Sem autonomia universitária, a EAD não se desenvolverá a contento tanto no plano interno (nacional) como no externo (internacional) (CHIANTIA, 2011, p. 362).

Em relatório para a UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI observou que, na área política e econômica, se recorre cada vez mais a ações de nível internacional na tentativa de encontrar soluções satisfatórias para os problemas de dimensão planetária. Ela deplorou igualmente a precariedade dos resultados obtidos e a necessidade de reformar as instituições internacionais para incrementar a eficácia de suas intervenções. Esta análise se aplica,

em igualdade de circunstâncias, às áreas abrangidas pelo social e pela educação. Chamou-se a atenção, propositadamente, para a importância da Cúpula de Copenhague, em março de 1995, dedicada às questões sociais; nas orientações adotadas durante esse evento, a educação ocupa um lugar de destaque. Nesse contexto, a Comissão foi levada a formular algumas recomendações dentre as quais está a divulgação, em favor de todos os países, das novas tecnologias de informação e comunicação, a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres (DELORS, 1996).

Eis o motivo pelo qual se necessita de uma atenção especial para as questões que envolvem as políticas educacionais voltadas para uma realidade cada vez mais reguladora, em que as IES deverão se adequar para atender à demanda com serviços de qualidade e que, principalmente, atendam às necessidades de qualificação para o mercado de trabalho, cada vez mais emergente e competitivo. Com sistemas informatizados, é plenamente perceptível que essa característica relacionada ao *tempo* continua atrelada ao conceito de produtividade, e, este, aliado à noção de qualidade e de qualificação. Esse mesmo fator tempo também contribuiu para que a educação se tornasse o que é hoje, com informações em tempo real, agregada aos fatores multiculturais, multiprofissionais e transdisciplinares (MOTTA, 2013). Disso não há mais como fugir.

Segundo Moore (2007), as transformações globais são resultado de mudanças aceleradas que resultam da convergência de forças entre o avanço tecnológico e as tendências econômicas, demográficas e pedagógicas. Certamente, tudo isso foi caracterizado pelo advento da internet que possibilitou a propagação da informação de forma interativa, síncrona e globalizada. Nesse cenário, a disponibilidade da internet para acessar e compartilhar informações impulsiona, cada vez mais, os educadores e alunos na direção da educação a distância (EAD).

E aqui se volta novamente ao problema da adequação do conceito legítimo de EAD à legislação brasileira. Isso porque a EAD se caracteriza por desenhar novos ambientes de ensino e aprendizagem, valendo-se de mediações pedagógicas que estimulam o rompimento do tempo-espaço, criando uma dinâmica interativa orientada à aprendizagem autônoma e aberta (MOTTA, 2013).

No Brasil, como visto anteriormente, os pressupostos de que havia necessidade de se estruturar uma política para a educação a distância estavam (e estão) na Constituição Federal de 1988. O governo, por sua vez, vendo o interesse crescente, principalmente do setor privado nos cursos a distância, criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) para tratar do contexto legal e trabalhar de forma articulada com as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito

Federal, universidades, centros de pesquisa, televisões, rádios educativas, entre outras instituições que utilizavam a metodologia de educação a distância. Mas, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Decreto nº 7.690 em que extinguiu a SEED e trouxe algumas diretrizes específicas para a educação a distância, as quais serão competências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

Há, nitidamente, uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) em manter delineamento e controle sobre as questões regulatórias, particularmente de EAD, visto ser este um novo cenário que se apresenta, bem como a necessidade de estabelecer uma política que viabilize os indicadores de qualidade, não só em cursos presenciais, mas também a distância. Da leitura do Decreto nº 7.690 depreende-se que de acordo com o MEC, a SERES deve zelar para que a legislação educacional seja devidamente cumprida e que suas ações busquem induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento dessas diretrizes para a expansão de cursos e instituições, em conformidade às diretrizes curriculares nacionais, e dos parâmetros de qualidade de cursos e instituições.

E em que pese a legislação brasileira ser uma verdadeira “bagunça” no que tange a modalidade de educação a distância, as Instituições de Ensino Superior não se intimidaram. Pelo contrário. Quando a Portaria nº 4.059 de dezembro de 2004 foi publicada, as IES que não haviam pedido autorização junto ao MEC para a instituição de EAD, tiveram uma grande oportunidade para fazê-la. Isso porque o art. 1º dessa Portaria estabelece que “as Instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta da disciplina que, em todo ou em parte, utilize método não presencial, com base no art. 80 da LDB” (BRASIL, 2016). Essa Portaria conferiu, ainda, a oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.

O grande problema é que não existe um roteiro oficial de como uma instituição deva iniciar um programa de educação a distância. O que se depreende apenas é que se deve conhecer e entender as regulamentações vigentes no país para isso. Assim, para que as IES possam obter autorizações e serem credenciadas, a fim de desenvolverem programas de educação a distância, precisam se adequar aos quesitos exigidos pelo MEC. Até o advento do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, existia a necessidade de um credenciamento específico para os cursos de graduação e outro para os de pós graduação. Atualmente, há entendimentos de que esse credenciamento é institucional e pode ser aplicado a todos os cursos da área de competência, excetuando-se dessa regra os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia, que precisam ser

submetidos ao Conselho Nacional de Saúde, e o curso de Direito, que precisa ser submetido ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (MOTTA, 2013, p. 119). É inegável a imensa proporção que a EAD tomou nos últimos anos, exigindo de todos uma adequação “aos novos tempos”. Mas, fundamental em todo esse processo é entender que a EAD não é mais uma ferramenta para ensinar e aprender e, sim um novo meio de formação profissional. Precisa-se, mais do que nunca, de paciência porque aquele cenário da educação tradicional com um professor, alguns alunos, uma sala de aula, um “quadro negro”, tende, com o passar dos anos, não mais existir com tanta força, nem com tanta superioridade...

5 CONSIDERAÇÕES (LONGE DE SEREM) FINAIS

A Constituição Federal de 1988 assegura o Direito Fundamental à Educação e, diante de um marco histórico/social das chamadas “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, em que as informações chegam quase que instantaneamente, esse direito à Educação é, sem sombra de dúvidas, também o da Educação a Distância. O problema é que a legislação sobre EAD no Brasil ainda é confusa, desorganizada, paradoxal. E pior, não coaduna com o conceito legítimo de EAD, na medida em que não é ainda possível que os cursos sejam totalmente realizados pela internet ou por qualquer outra mídia, já que, obrigatoriamente, a avaliação deve ser feita de forma presencial pelo estudante. Diante de vários problemas que circundam a EAD no Brasil, tem-se, primeiramente, a importância de se repensar a legislação existente sobre o ensino superior e EAD. Somente assim as instituições de educação superior (tanto privadas, como públicas) se obrigarão a desenvolver programas que, de fato, legitimem integralmente o ensino a distância e, por conseguinte, sirvam efetivamente como parâmetro para a democratização do direito fundamental à educação, especificamente ao Ensino Superior.

Além disso, o reconhecimento da diversidade humana foi o grande responsável por apontar para a importância de espaços (físicos e digitais), adaptados às especificidades de sujeitos com deficiência. As dificuldades encontradas no âmbito educacional de cada classe de deficientes são bastante distintas. Da mesma forma, são as soluções de EAD que também assumem frequentemente formas peculiares em relação ao público em geral. A maioria das pessoas deficientes precisa de ajuda frequente e em particular no que tange ao acesso à Educação e Comunicação, essa ajuda se manifesta também de formas diferentes, segundo a deficiência e a gravidade dela. Assim, como cada nova tecnologia criada pelo homem traz em si um elevado poder de inclusão e exclusão, é

preciso a construção de políticas educacionais em que se reconheça as diferenças/diversidades com o objetivo de formar uma sociedade na qual haja a participação de TODOS, respeitando as especificidades de cada ser e, ainda, permitindo a diminuição das dificuldades de comunicação e acesso à informação que as deficiências impõem.

No momento, tem-se que ter paciência. A EAD não pode ser algo imposto. Organização. A “Casa” (leia-se Ordenamento Jurídico) deve estar, antes de tudo, preparada para recebê-la em sua completude. Tranquilidade. A EAD deve ser aceita pela comunidade acadêmica de forma tranquila e, para isso, deve ser trabalhada a sensibilidade de docentes e discentes para que seu uso seja adequado na educação, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para as pessoas com deficiência. Persistência. As IES terão que estar preparadas, tanto administrativa como financeiramente, para investir em recursos que façam da EAD a modalidade da modernidade. Liberdade. O que se espera, profundamente, com a EAD é que ela possa proporcionar, segundo Motta, “uma educação igualitária, inclusiva, de qualidade e que prepare os indivíduos para exercerem suas funções como cidadãos e profissionais em um mundo globalizado e em constante transformação” (2013, p. 136).

6 REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education, 2011, Vol. 2.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. In: **Revista Latino Am-Enfermagem**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf. Acesso em 07 de setembro de 2016.
- BARROS, Joy Nunes da Silva. **Educação a Distância: democracia e utopia na sociedade do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2015.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 19 de março de 2016.
- _____. **INEP**. Censo da Educação Superior (2014). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>. Acesso em 07 de setembro de 2016.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em 20 de março de 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 14 de setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

_____. **Decreto 7.690, de 02 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm> . Acesso em 22 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 26 de março de 2016.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CHIANTIA, Fabrizio Cezar. Regulamentação e a desburocratização da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte.** 2 ed. São Paulo: Pearson Education, 2011, Vol. 2.

DELORS, Jacques (org). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI.** Paris: UNESCO, 1996.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata de EAD. In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares & SANTOS, Tatiana dos. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. Disponível em: < <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/3104/2880>>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

MACHADO, Débora de Sousa. Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual: relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal. (Monografia de Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1160/1/2007_DeboraSousaMachado.pdf. Acesso em 09 de setembro de 2016.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional.** Tomos II e IV. 2.ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998.

MOORE, Michael & KEARSLEY, Greg. Tradução de Robertto Galman. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a Distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

MOTTA, Raquel Acciarito. Tecnologia educacional no ensino superior: cenários da educação a distância e avaliação institucional. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.) **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

PEREIRA, José Matias. Políticas Públicas de Educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, 2008, Volume 3.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi et al. Formação de Professores: referenciais na construção de acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância. **Educação**. V. 39, 2016. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/index>. Acesso em 08 de setembro de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.