

## Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto *Cederj Consortium: The History of Project Construction*

Carlos Bielschowsky<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Presidente da Fundação Cecierj,  
Praça Cristiano Ottoni, s/n, 6º andar,  
Centro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.  
Professor pesquisador do Instituto de  
Química da UFRJ, Av. Athos da Silveira  
Ramos, 149 – Centro de Tecnologia,  
6º andar, Rio de Janeiro – RJ.  
[biel@cecierj.edu.br](mailto:biel@cecierj.edu.br)

### Resumo

O Estado do Rio de Janeiro, juntamente com as universidades públicas (federais e estaduais) sediadas neste estado, iniciou no período 1999-2000 a construção do consórcio Cederj. Neste artigo são apresentados alguns aspectos importantes que influenciaram decisivamente no planejamento inicial desse projeto, tais como o contexto histórico da Educação a Distância no Brasil e em outros países, a situação do ensino superior no Brasil à época, mostrando que a metodologia de Educação a Distância passava por uma transição entre instituições “tradicionais” e instituições que iniciavam oferta de cursos com *e-learning* sob influência das novas tecnologias. É também descrito o desenho acadêmico do projeto inicial, com a distribuição de oferta de cursos semipresenciais no ensino superior nas instituições públicas e os resultados da implementação dos primeiros cursos, que geraram grandes desafios para a continuidade do projeto, considerado um dos casos mais bem-sucedidos dos dias atuais.

**Palavras-chave:** Consórcio Cederj, Fundação Cecierj, História da EaD no Brasil, Darcy Ribeiro, *e-learning*, Ensino superior, Educação pública.

## *Cederj Consortium: The History of Project Construction*

### *Abstract*

*The State of Rio de Janeiro, together with the public universities (federal and state ones) in this referred state, began in 1999-2000 the construction of the Cederj consortium. This article presents some important aspects that influenced decisively the initial planning of this project, such as the historical context of Distance Education in Brazil and in other countries, the situation of higher education in Brazil at the time, showing that the methodology of Distance Education went through a transition between “traditional” institutions and institutions that started offering e-learning courses under the influence of new technologies. It is also described the academic design of the initial project, with the distribution of the offer of blended courses in higher education in public institutions and the results of the implementation of the first courses, which generated great challenges for the continuity of the project, considered one of the most well case nowadays.*

**Keywords:** *Cederj consortium, Cecierj Foundation, History of EaD in Brazil, Darcy Ribeiro, e-learning, Higher education, Public education.*

## 1. Introdução

O consórcio Cederj – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro foi planejado em 1999 na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia tendo como fonte inspiradora as ideias de Darcy Ribeiro <sup>1</sup>, que pretendia construir a Universidade Aberta do Brasil mediante a união de várias universidades federais brasileiras, plano que não se concretizou à época. Ele teve como importante colaborador o professor Wanderley de Souza, renomado cientista da UFRJ na área de Biofísica, que já havia colaborado com ele na construção da LDB, além de ter participado da tentativa de construção da Universidade Aberta do Brasil. Ele foi um dos principais colaboradores na criação e implementação da Universidade Estadual do Norte Fluminense, tendo sido seu primeiro reitor.

O professor Wanderley de Souza resolveu transpor a ideia de um consórcio de universidades públicas do projeto Universidade Aberta do Brasil para o âmbito de um consórcio de universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, colocando esse plano adiante quando assumiu a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Fui convidado, na época, para coordenar a construção do projeto inicial e, posteriormente, coordenar a implementação do consórcio Cederj, o que relato neste artigo.

O consórcio Cederj completa 20 anos ao final de 2018 e, apesar de existirem vários artigos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento (Gama e Oliveira, 2005; Costa, 2006; Spindola e Mousinho, 2012; Salvador et al., 2015, Cassiano et al., 2016; Bielschowsky, 2006) que trataram diferentes aspectos do Cederj, ainda não foi publicado nenhum estudo sistemático abordando os principais aspectos relacionados à sua origem, construção e evolução.

---

<sup>1</sup> Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, foi entre outras coisas o criador e primeiro reitor da Universidade de Brasília; ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart, vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, onde criou e dirigiu a implementação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), uma rede de cerca de 500 escolas. Elaborou, como senador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, e criou a Universidade Estadual do Norte Fluminense – que hoje leva seu nome.

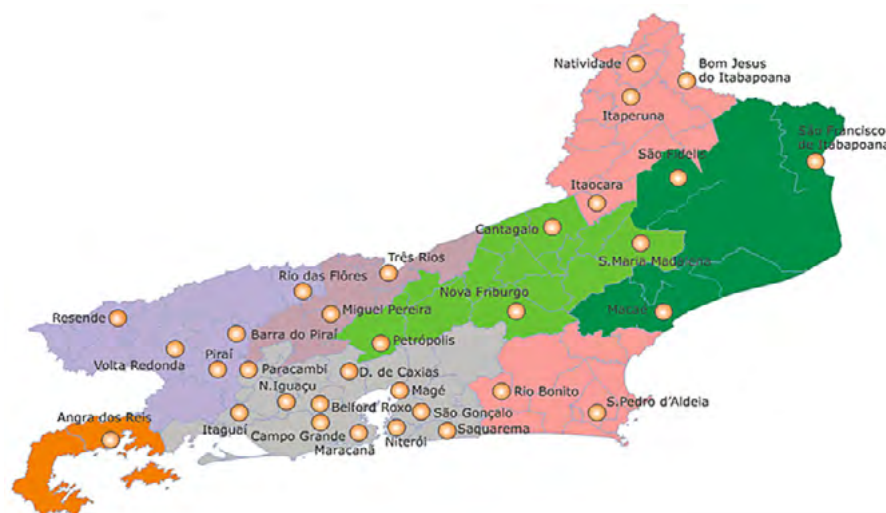
Este trabalho inaugura uma série de artigos e **está focado na construção do projeto, no período 1999-2000**. Em outros artigos, pretendemos aprofundar questões relacionadas à sua execução ao longo destes quase 20 anos, tais como desenho instrucional, projetos acadêmicos, gestão e financiamento, tutoria, evasão, egressos e polos regionais, entre outros temas, finalizando a série com um artigo que trata das inovações que estão sendo implementadas.

No primeiro semestre de 1999 formulamos o projeto; no segundo semestre, junto com uma comissão formada por dois membros de cada universidade, formulamos o documento base do consórcio, que foi assinado por Anthony Garotinho, então governador do Rio de Janeiro, e pelos reitores das universidades consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000.

Inicialmente o Cederj, foi composto pelas seguintes instituições de ensino superior (IES): Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; posteriormente agregou-se a elas o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ.

A oferta de cursos foi iniciada em 2001, com a licenciatura em Matemática pela UFF, com apenas 160 alunos distribuídos em quatro polos regionais: Itaperuna, Paracambi, São Fidelis e Três Rios. Hoje, em 2017, há cerca de 40 mil alunos ativos, espalhados em 31 polos regionais que cobrem todo o Estado do Rio de Janeiro (Figura 1).

Atualmente estão sendo ofertados 15 cursos semipresenciais que contemplam as carreiras de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Administração, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Sistemas de Computação, Tecnologia de Segurança Pública e Social, Administração Pública, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Turismo, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Tecnologia em Gestão de Turismo, Engenharia de Produção e Licenciatura em Química. Esse conjunto de carreiras se desdobra em cerca de 600 disciplinas, que são compartilhadas entre todos os cursos.



**Figura 1:** Distribuição atual dos polos Cederj.

Desde o início, um importante eixo norteador da construção do Cederj foi oferecer cursos na modalidade a distância com a mesma qualidade dos cursos oferecidos na modalidade presencial pelas universidades consorciadas, que estão entre as melhores, conforme avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes

(Enade) (Inep, 2017). Garantir qualidade em cursos a distância implica, entre outras coisas, um conteúdo abrangente e denso e uma avaliação rigorosa desses conteúdos, temas que guardam relação direta com a questão da evasão, conforme abordaremos em artigo específico (Bielschowsky & Masuda, n.d.).

Na segunda seção deste trabalho mostramos, resumidamente, o contexto da oferta de educação superior a distância no mundo em 1999 e, em particular, o momento de transição em que se encontrava, entre modelos “tradicionais” de oferta e a entrada do *e-learning*, que teve forte influência nas decisões instrucionais adotadas na construção do projeto Cederj. É abordado também o contexto da oferta de educação superior no Brasil naquele período.

A terceira seção mostra algumas características iniciais do projeto, como seus objetivos principais, a escolha do público-alvo e das carreiras, entre outras questões relevantes na construção do projeto.

A quarta seção aborda o desenho original do projeto e a quinta seção apresenta as conclusões deste trabalho.

## 2. Contexto Histórico da Educação a Distância

Nesta seção é realizada uma rápida exploração dos precursores da educação a distância no mundo até o final de 1999, época da criação do Cederj. Era um contexto distinto, em que a internet e as redes sociais ainda não tinham a influência de hoje.

### 2.1 Início da EaD– cursos por correspondência

O primeiro registro da utilização de Educação a Distância deu-se ainda no século XVIII, em 20 de março de 1728, em um anúncio na *Gazeta de Boston*:

Caleb Phillips, Teacher of the new method of Short Hand' claims that Persons in the Country desirous to Learn this Art, may by having the several Lessons sent Weekly to them, be as perfectly instructed as those that live in Boston (Holmberg, 2005).

Foi o início de uma série de sistemas de educação a distância por correspondência que utilizaram o serviço postal americano, pela crescente malha ferroviária. Segundo Michael Moore (Moore & Kearsley, 1996), essa tecnologia trouxe importante contribuição à história da Educação a Distância, pois, além de confiável, era de baixo custo. Nessa sequência, seguiram-se várias outras ofertas nos Estados Unidos, com destaque para a experiência pioneira no Estado de Nova York de cursos de quatro anos acoplados a momentos presenciais (escolas de verão), autorizados a emitir diplomas (Scott, 1999). Agregam-se, nesse momento, aos cursos por correspondência os ditos “momentos presenciais” e a oferta dos diplomas certificados. Variantes desse sistema proliferaram nos EUA, tendo sido criados cerca de 200 sistemas entre 1880 e 1930 (Moore & Kearsley, 1996).

A educação a distância por correspondência floresceu também no Velho Continente no século XIX (Matthews, 1999), aparentemente iniciada com um anúncio na publicação semanal *Lunds Weckoblad*, nº30, de 1833, em The Old Swedish University City of Lund, que oferecia uma oportunidade de estudar composição por correspondência (Baath, 1980, p. 13; Baath, 1985, p.62). Em 1840, na Inglaterra, Isaac Pittman fundou a escola por correspondência que leva seu nome; na Alemanha (Steffens, 1998), em 1856, Gustaf Langenscheidt iniciou o ensino de língua francesa por correspondência (Noffsinger, 1926).

Nas décadas seguintes, o ensino a distância por correspondência espalhou-se mundo afora, como mostra o anúncio de 1882, de que “o método de educação por correspondência foi inventado no Japão” (Hisano, 1989, p.71).

Cabe mencionar também algumas experiências no Brasil usando o ensino a distância por correspondência, com registro já em 1904 de uma oferta, em anúncio no *Jornal do Brasil*, de um curso de datilografia por correspondência e um destaque especial para as longas e bem-sucedidas trajetórias do Instituto Monitor e do Instituto Universal na oferta de cursos técnicos por correspondência, iniciada em 1939.

## 2.2 As mudanças trazidas pelas tecnologias (rádio e TV)

O rádio começou a entrar com parte dos recursos tecnológicos da EaD já no início do século XX. Existem registros de que, ainda em 1914, o Departamento de Estado de Agricultura dos EUA desenvolveu um sistema educacional para atividades de extensão de fazendeiro em escolas agrícolas (<http://distance-educator.com/>)

O Brasil tem o orgulho de ser um dos pioneiros nessa área, fruto do importante trabalho em Educação de Edgard Roquette Pinto (Almeida & Marques, 2012), com a criação em 1923 da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, ofertando cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia junto com Henrique Morize e, posteriormente, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, na criação da Rádio Escola Municipal do Rio.

O Brasil teve papel de destaque também na utilização de TV para processos educacionais, protagonizando um grande número de importantes projetos na área, tais como o início do curso ginásial madureza pela TV Cultura de São Paulo, em 1969; os estudos da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental pela TVE do Maranhão, no mesmo ano; as teleaulas para 4 mil alunos pela TVE do Ceará, em 1974; o Projeto Saci, no Rio Grande do Norte, em 1974; o Sistema Nacional de Tele-educação do Senac, em 1976; o Telecurso 2º grau, da TV Cultura e da Fundação Roberto Marinho, exibido também pela TV Globo em 1978; o Programa “Um salto para o futuro”, criado pela TVE em 1991, atingindo mais de 250 mil professores; as marcas de 195.559 alunos da 5ª à 8ª série, em 7.322 telessalas em 161 municípios, atingidas em 1995 pela TVE do Ceará, e de 41.573 alunos, em 1.104 telessalas de 33 municípios pela TVE do Maranhão; o Telecurso 2000, criado em 1995 pela Fundação Roberto Marinho; a TV Escola, criada pelo MEC em 1995; e o canal Futura, criado em 1997 pela Fundação Roberto Marinho (Pimentel, 1995).

## 2.3 Os precursores da Educação Superior a Distância

Até os anos 1970, a Educação a Distância no mundo era utilizada para a formação continuada de profissionais em geral, tendo como foco principal a formação de técnicos. As técnicas utilizadas eram principalmente o ensino por correspondência e a formação continuada de professores por rádio ou TV, com algumas exceções – tais como o desenvolvimento de atividades a distância em 1946 na Universidade da África do Sul (Holmberg, 2005) e a criação da Universidade da África do Sul, UNISA, em 1962 (Moore & Kearsley, 2007).

A partir de 1970 surgiram inúmeras universidades públicas oferecendo cursos de graduação a distância, conforme resumido no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1:** Universidades públicas oferecendo cursos de graduação a distância a partir dos anos 70.

Universidade	País	Ano de abertura
Athabasca University	Canadá	1970
Open University	Grã-Bretanha	1971
Universidade Nacional de Educação a distância da Espanha (UNED)	Espanha	1972
Fern Universitat	Alemanha	1974
Universidade Aberta	Israel	1976
Universidade Nacional de Educação a Distância	Costa Rica	1977
Universidade Nacional Aberta (UNA)	Venezuela	1977
Universidade de Tervuka	Indonésia	1984
Universidade Aberta da Holanda	Holanda	1984
Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi	Índia	1984
Universidade Aberta	Japão	1985
China Educational Television (EVT)	China	1986
Instituto Português de Ensino a Distância (dá origem à Universidade Aberta - UAB)	Portugal	1988
Universidade Aberta	Hong Kong	1989

Segundo Holmberg (2005), “as últimas três décadas do século XX são o início de uma nova era para a Educação a Distância, pelo reconhecimento público que era usualmente atribuído a esse tipo de educação”. E complementa: “A imagem da Educação a Distância mudou em quase todo o mundo: de uma possibilidade, ainda pouco respeitada ou mesmo patética, para a promessa de uma inovação publicamente reconhecida”.

Essas instituições iniciaram suas atividades utilizando principalmente material didático impresso, tutoria presencial em polos regionais, tutoria a distância por telefone, fax ou correspondência. Outros tipos de mídias também foram utilizados por algumas instituições, como audiocassetes e videoteipes, mas, de maneira geral, de forma complementar, com algumas exceções – como é o caso da Open University, no Reino Unido, onde se constituíram desde o início em importante elemento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse período consolidou-se um importante aspecto: um rigoroso processo presencial de avaliação dos estudantes, que garantia prestígio da oferta de cursos a distância por essas instituições públicas.

Com o advento dos microcomputadores e da internet, a partir dos anos finais da década de 1980, as IES começaram a utilizar essas tecnologias, agregando ao processo de ensino e aprendizagem programas de computador em discos ou CDs. Posteriormente, no início dos anos 1990, passou-se a utilizar também recursos da internet como audioconferências, *e-mails* ou sessão de *chats*, um lento processo que durou décadas de migração das “universidades a distância tradicionais”, baseadas em mídias físicas, para o *e-learning*, aprendizado habilitado para a internet (Rosenberg, 2002).

Ao longo dos anos 1990, o uso de internet assumiu progressivamente o papel de ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem em todo o mundo. Surgem as primeiras universidades totalmente baseadas no *e-learning*, como a Universidade Aberta da Catalunia – UOC, em 1995, e sua utilização na oferta de disciplinas de cursos presenciais (UOC, 2017).

Para destacar a importância que essas tecnologias que deram origem ao *e-learning* apresentavam já à época que criamos o Cederj, mostramos na Tabela 2 dados retirados de um relatório do Departamento de Educação dos EUA (Lewis et al., 1999, pp 2000-20013) mostrando a utilização do *e-learning* em instituições de ensino pós-secundário que são classificadas como cursos de dois anos de escolas técnicas profissionais, escolas comunitárias, cursos de quatro anos de bacharelado e entre outros cursos de ensino superior.

**Quadro 2:** Utilização do *e-learning* nos EUA.

Características da instituição	Número de instituições	Oferecia <i>e-learning</i> em 1997-98	Pretende iniciar a oferta de <i>e-learning</i> nos próximos 3 anos	Total	Porcentagem de instituições que, em 1999, previam a oferta de <i>e-learning</i> para 2002
Pública - 2 anos	1.230	760	250	1.010	82%
Privada - 2 anos	1.120	60	220	280	25%
Pública - 4 anos	610	480	70	550	90%
Privada - 4 anos	2.050	390	450	840	41%
Total	5.010	1.690	990	2.680	53%

Essa tabela registra apenas se as tecnologias precursoras do *e-learning* estavam sendo oferecidas em alguma disciplina dos cursos de graduação da instituição, e não em cursos completos. Esses dados, que estavam disponíveis à época que criamos o Cederj, mostram que o *e-learning* estava entrando de forma irreversível no cenário da educação. Pelos dados da Quadro 2, mais de 53% das 5.010 instituições que ofereciam cursos pós-secundários nos EUA utilizavam ou pretendiam utilizar *e-learning* em algumas ou muitas disciplinas até o ano de 2002, já prevendo a revolução que teríamos no processo de ensino e aprendizagem. Esse relatório traz um comentário que mostra o clima de euforia desse período:

Many see the rise in the availability of technology-supported distance education—that is, the delivery of instruction over a distance to individuals located in one or more venues — not only as a revolutionary opportunity to increase access to post secondary education, but also as an opportunity to hasten the overall pace of reform in higher education (Lewis, L. et al., 1999, p. 1)

No Brasil, várias experiências embrionárias com a utilização de EaD em cursos de extensão ou especialização estavam ocorrendo no final dos anos 80, como os oferecidos pela UnB e pela UFRJ, entre outros. Destaque especial cabe ao Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, do Departamento de Engenharia de Produção, que oferecia não apenas cursos técnicos e de especialização como foi pioneiro no país na oferta de um mestrado nessa modalidade e por ter fomentado pesquisa na área no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), capacitando muitos profissionais que se destacaram nessa área (Spanhol, 1999).

A oferta de cursos de graduação a distância no país teve início em 1995 (Neder, 2004), com o curso de licenciatura plena em Educação Básica de 1ª a 4ª séries pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com apoio do Governo do Estado e de prefeituras municipais, no rastro da LDB nº 9.394/96, que trata da inserção de EaD no ensino brasileiro e obriga que os professores da Educação Básica tenham graduação até o ano de 2008. A experiência da UFMT e da Unemat na oferta desse curso de Pedagogia venceu várias barreiras e preconceitos da época, inclusive a dificuldade de não termos marcos legais claros para a diplomação dos alunos, apesar de sua previsão na

LDB (Neder, 2004). Inspirados no sucesso dessa iniciativa, várias universidades brasileiras instalaram cursos de Pedagogia a distância para as séries iniciais do ensino fundamental, como a Universidade Federal do Paraná (UPFR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc).

Até onde apuramos, o marco seguinte foi a oferta da licenciatura em Matemática pelo Consórcio Cederj, através da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2001, com o primeiro vestibular aberto de um curso superior de educação a distância. O segundo curso oferecido foi o curso de Pedagogia para séries iniciais para professores em exercício.

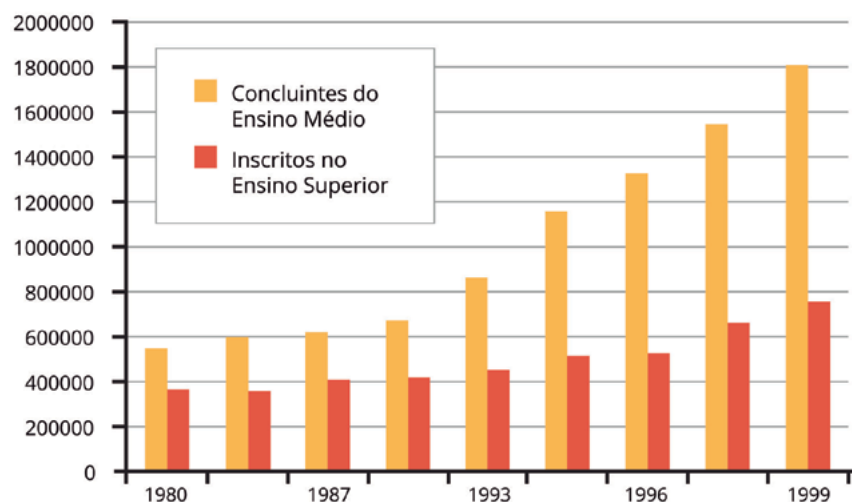
Apesar de a educação superior a distância já estar bastante difundida mundo afora em 1999, no Brasil nesse momento estava em seu início, sendo aplicada apenas ao curso de Pedagogia para séries iniciais, com o objetivo de capacitar professores em exercício que tinham o curso Normal em nível de ensino médio.

Em termos da metodologia de ensino utilizada em outros países, no período em que o Cederj foi criado a Educação Superior a Distância encontrava-se em uma importante fase de transição, com grande número de universidades consolidadas que ofereciam cursos completos de graduação utilizando principalmente material impresso, tutoria presencial nos polos e a distância por telefone ou fax e a utilização, ainda que nascente, do hoje universalmente consolidado *e-learning*.

## 2.4 Ensino superior no Brasil em 1999

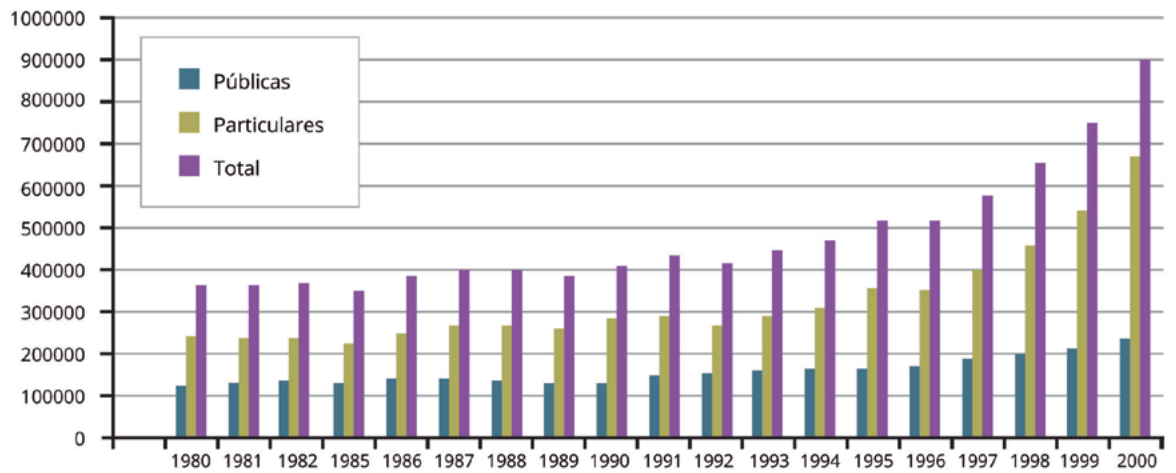
A oferta de educação superior no Brasil, em 1999, apresentava índice de desenvolvimento muito inferior ao dos países desenvolvidos e inferior à oferta percentual dos países da América Latina, Oriente Médio e Ásia (Ahmad & Bloom, 2000). Esses eram dados preocupantes, num período em que os desenvolvimentos econômico e social estão estreitamente atrelados à capacitação da população, a chamada era do conhecimento.

No Brasil, ainda tínhamos o agravante da demanda de ensino superior, por estar crescendo muito mais do que a oferta, conforme mostra a Figura 2, com a curva de concluintes do ensino médio e de inscritos no ensino superior (Inep, 2000). Ademais, o ensino superior privado crescia a uma taxa maior que o público (Figura 3), restringindo o acesso da população menos favorecida, contribuindo dessa forma para a manutenção de nossa perversa distribuição de renda.



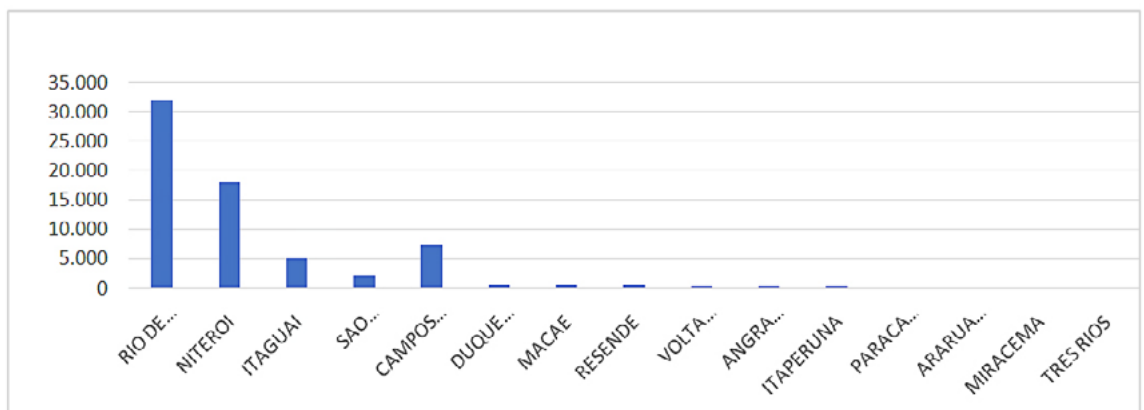
**Figura 2:** Curva de concluintes do ensino médio e de inscritos no Ensino Superior





**Figura 3:** Curva de crescimento do ensino superior no Brasil

Além disto, a oferta de ensino superior no Brasil estava demasiadamente concentrada nos grandes centros urbanos, como era o caso do Estado do Rio de Janeiro (Inep 2000):



**Figura 4:** Matriculas de alunos em IES públicas no Estado do Rio de Janeiro no ano 2000.

A Figura 4 mostra que, de fato, a oferta estava fortemente concentrada no município do Rio de Janeiro, via UERJ, UFRJ, UNIRIO e Cefet/RJ. Isso ocorria também em municípios vizinhos, como Niterói, pela UFF, em Itaguaí, pela UFRRJ, em São Gonçalo e Duque de Caxias, com as duas unidades de formação de professores da UERJ, além do município de Campos dos Goytacazes, com a UENF.

Essa distribuição de oferta não contribuía para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro como um todo, indicando claramente a necessidade de oferecer ensino público e de qualidade em todo o seu território, uma das principais motivações para criação do Cederj.

### 3. Planejamento Inicial do Projeto

A criação de um curso na modalidade de Educação a Distância precisa considerar uma série de elementos que irão definir a utilização dos diferentes recursos instrucionais e demais elementos do projeto. Essa é uma característica fundamental dessa modalidade de ensino e que foi considerada à época em que criamos o Cederj; apesar da grande ampliação de leque de elementos instrucionais que ocorreu nos últimos 20 anos, continua valendo ainda hoje.

Para dar dois exemplos no contexto atual: dependendo do público-alvo e dos seus objetivos, podemos oferecer cursos com milhares de alunos, com nenhuma ou pouca tutoria, como é o caso dos MOOCs (Almeida & Marques, 2015), ou cursos com poucos alunos, intensa utilização de tutoria presencial e a distância e forte vínculo da comunidade de alunos e professores via redes sociais e/ou encontros presenciais. Considerando o foco no material utilizado, dependendo do curso, ele pode ser “livre”, no sentido que o fluxo do curso vai definindo as opções a serem utilizadas com base no material disponível na rede de livre acesso, até o outro extremo, em que se necessita de tempo longo de trabalho de uma equipe multidisciplinar em sua elaboração.

Considerando a experiência acumulada em nossos estudos e visitas técnicas, além do cenário sociopolítico da época, estabelecemos os quatro objetivos principais do Consórcio Cederj, que foram cumpridos à risca até hoje:

- Contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;
- Contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário comercial;
- Atuar na formação continuada a distância de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio;
- Aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

A partir dessas definições e das carências detectadas na educação superior pública no interior do estado, conforme abordamos na seção 2.4, priorizamos as licenciaturas, especialmente nas Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Física, Química e Biologia), dada a urgência de formar professores no estado na área de Ciências. Outro foco foi a licenciatura de Pedagogia, em função do grande número de professores que atuavam apenas com o ensino Normal de nível médio e da demanda de suas formações até 2008, prevista na LDB nº 9.394/96. Também incluímos carreiras que contribuíssem para o desenvolvimento do estado como um todo, como os cursos de Administração e Informática.

Coerente com os objetivos do projeto, consideramos como público-alvo principal os alunos que terminavam o ensino médio no interior do Estado, onde não havia oferta de educação superior pública; professores das redes municipais de ensino que ainda não tinham curso superior e professores das redes estaduais que não estavam habilitados nas disciplinas que lecionavam; adultos trabalhadores, principalmente no interior do estado e na periferia da capital que pretendiam investir em sua formação profissional visando uma melhoria em suas vidas.

Esses condicionantes nos impuseram restrições na organização do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, incluir professores e trabalhadores como público-alvo impõe que as tutorias e provas presenciais devam ser realizadas a partir das 18 horas em dias úteis ou aos sábados. Nesse contexto, os polos de atendimento, espalhados por todo o estado, só precisariam funcionar a partir das 18 horas. No entanto, ao incluir um público-alvo composto por jovens do interior do estado, à época sem acesso a computadores e internet, precisávamos incluir a construção de um laboratório de informática adicional de livre acesso, em cada polo funcionando também durante o dia.

Outra questão importante foi definir o universo de instituições de ensino superior que participariam do projeto. Uma primeira definição foi envolver apenas universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro, decorrente de o projeto estar afeito a uma secretaria de estado do Rio de Janeiro. Uma segunda definição inicial foi contemplar apenas universidades públicas, assunto que foi alvo de uma discussão aprofundada, pois deixaria de considerar algumas universidades particulares de excelência sediadas no Rio de Janeiro, como a PUC/Rio. Optamos por não o fazer, em primeiro lugar por trazer dois diferentes

modelos de financiamento, um para as universidades públicas outro para as privadas, e em segundo lugar pela dificuldade de definir quais instituições privadas apresentavam qualidade acadêmica compatível com as demandas do projeto, o que nos levaria a envolver algumas e a excluir outras. Essas duas premissas definiram as universidades que iniciaram o projeto, denominadas universidades consorciadas, conforme descrito na Introdução.

Outra questão relevante sobre financiamento é que as Universidades Públicas enfrentavam (e ainda enfrentam), de maneira geral, problemas de financiamento de suas atividades de ensino presencial, pesquisa e extensão. Para não criar um ambiente de competição entre essas atividades e a oferta de educação a distância, optamos por prover pelo governo do estado todo o financiamento para sua oferta de EaD adicional ao financiamento das demais atividades (Costa, 2006).

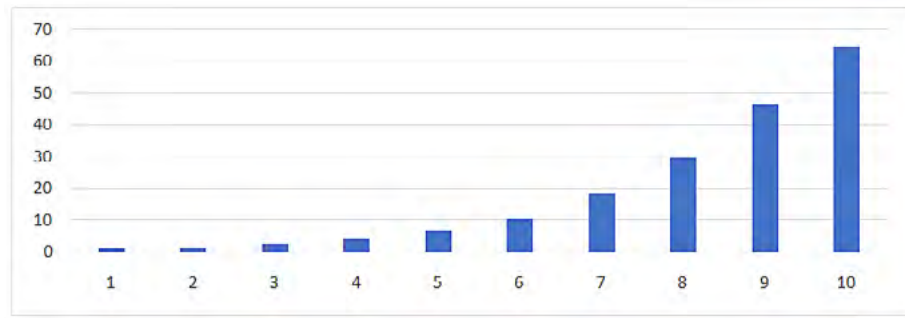
Ainda na linha de evitar a competição de recursos financeiros entre as diferentes atividades, resolvemos não enviar os recursos diretamente para as universidades, mas criar uma estrutura de financiamento por meio de uma fundação pública (hoje Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, ou Fundação Cecierj), que passou a administrar diretamente o financiamento de todas as atividades. Essa solução traria a vantagem adicional de otimizar recursos, como o compartilhamento de polos regionais, disciplinas e a operação das avaliações presenciais.

Vale ressaltar que esse não era o único modelo que poderíamos ter escolhido á época; por exemplo, poderíamos ter optado por criar uma universidade a distância com quadros acadêmicos, a exemplo do que fez recentemente o Governo do Estado de São Paulo com a Univesp. Outro modelo seria encomendar os projetos diretamente às universidades, que cuidariam de desenvolver e oferecer seus cursos de forma independente, provendo a essas universidades os recursos financeiros necessários.

A qualidade foi, desde o início, parâmetro importante na criação do Cederj. Os cursos semipresenciais deveriam ter necessariamente a mesma qualidade que os presenciais. Por outro lado, os alunos ingressantes, de acordo com nossa definição do público-alvo, seriam oriundos, de maneira geral, de classes menos favorecidas e/ou habitantes do interior do estado. Como consequência, teriam formação no ensino médio menos sólida que os ingressantes nos cursos presenciais das universidades consorciadas ou teriam concluído o ensino médio há muito tempo.

Essa questão trouxe fortes consequências ao desenho do projeto, como a oferta de disciplinas introdutórias, o cuidado na elaboração do material didático, a introdução de maior carga de tutoria nos primeiros dois anos de cada curso, entre outros elementos. Outro aspecto importante foi pesquisar o público-alvo no que diz respeito ao acesso a computadores ligados à internet, com o objetivo de fazer uma projeção desse acesso para os anos seguintes.

Em 2001, apenas 17,9% da população do Rio de Janeiro tinham computadores em sua residência; destes, apenas 12,8% estavam conectados à internet (Jacob, 2007). Apesar da tendência de crescimento, o acesso ainda era modesto. Ainda mais dramática era a distribuição do acesso à internet por renda, conforme mostra a Figura 5, que correlaciona o acesso à internet nos domicílios brasileiros com a renda, dividida em 10 faixas.



**Figura 5:** Percentagem da população do Brasil com internet no domicílio por decil de renda familiar.

**Fonte:** Adaptado de Jacob (2007).

Esses dados mostram claramente que não poderíamos implementar, à época, o *e-learning* baseado apenas no acesso à internet para o público-alvo escolhido para o projeto.

#### 4. O desenho acadêmico do projeto

Com os condicionantes supracitados, realizamos o primeiro desenho do projeto, que serviu como ponto de partida para o trabalho conjunto com as diferentes universidades, definindo inicialmente três grupos de ação com atores institucionais: 1) as prefeituras municipais, que cuidariam dos polos regionais; 2) O governo do estado, via fundação de direito público, que denominamos à época Universidade Aberta e a Distância do Rio de Janeiro; e 3) as universidades públicas que compõem o consórcio Cederj.

Uma segunda questão foi escolher os elementos principais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e distribuir esses elementos entre os três grupos de ação mencionados. Partimos de um primeiro modelo de desenho instrucional, minimamente resolvido. À época, conforme mostramos na seção 2, a maior parte dos sistemas de educação superior a distância tinha um modelo de oferta composto pelo material didático fortemente centrado no material impresso, mas também envolvendo outras mídias, algum material digital oferecido por disco flexível. Além disso, era oferecida tutoria presencial e laboratórios didáticos nos polos regionais ou em universidades parceiras locais, tutoria a distância por telefone, correspondência e, em alguns casos, também por internet e, finalmente, avaliação presencial nos polos regionais.

Por outro lado, o *e-learning* já despontava com intensidade, principalmente na oferta de disciplinas em algumas universidades dos EUA, ainda que em modelo pouco interativo, mas já com a utilização de plataformas de ensino virtual e tutoria a distância por internet.

O que deveríamos fazer diante desse quadro?

A melhor opção encontrada foi combinar os dois modelos, devido a:

“Considerando que boa parte de nosso público-alvo não dispõe de recursos de informática, achamos conveniente:

1. Criar condições semelhantes aos projetos do modelo europeu, com polos regionais, comunicação alternativa e material didático impresso;
2. Disponibilizar, ao mesmo tempo, todos os recursos das u-virtuais (*e-learning*) para aqueles alunos que possuem computador em rede ou para aqueles que desejarem utilizar estes recursos nos polos regionais”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Esse texto fez parte de um slide de apresentação, produzido logo no início do projeto, no primeiro semestre de 1999.

Começamos, desde o primeiro curso, praticando “*blended learning*” (ou *b-learning*)<sup>3</sup>, opção muito utilizada hoje em dia, entretanto, quase inexistente nos modelos de educação a distância àquela época.

Outro desafio importante era garantir que os alunos que não dispunham de internet em seus domicílios não fossem prejudicados; descobrimos à época serem a grande maioria, conforme discorremos anteriormente. A solução encontrada foi oferecer todo o conteúdo de cada disciplina em material impresso, ficando os conteúdos digitais como materiais complementares e que poderiam ser acessados pelos alunos em laboratórios de livre acesso nos polos regionais. Finalmente, mas não menos importante, restava enfrentar a carência de tutores presenciais no interior do Estado do Rio de Janeiro com habilitação e em número suficiente para dar conta do conteúdo das disciplinas dos cursos. No início do projeto, professores das universidades foram enviados aos polos para cobrir essa carência; após a implementação do projeto, fomos envolvendo progressivamente profissionais dessas regiões, fornecendo-lhes a capacitação necessária nas diferentes áreas do conhecimento.

A questão de oferecer dois tipos diferentes de tutoria para um aluno em determinada disciplina de um curso, envolvendo dois diferentes tutores, não foi e ainda não é trivial; será abordada em um futuro artigo dedicado a esse tema.

Naquele contexto inicial, tínhamos material impresso à disposição dos alunos em todas as disciplinas de um curso e materiais digitais complementares disponibilizados numa plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que poderiam ser acessados nos polos regionais por aqueles que não dispunham de internet em casa. Existia tutoria presencial especialista para cada disciplina nos primeiros anos dos cursos em cada polo (Spindola & Mousinho, 2012) e laboratórios didáticos também nos polos. Foi criada uma plataforma completa de educação a distância, incluindo tutoria a distância especialista e seus outros elementos, tutoria também por telefone (0800) e avaliações presenciais nos polos regionais, entre outros elementos principais.

Outra decisão estratégica importante foi a opção de não duplicar equipes para as mesmas disciplinas de cursos diferentes, ou seja, uma disciplina seria oferecida pela mesma equipe para todos os cursos. Por exemplo, os alunos da disciplina Cálculo I dos cursos de Matemática da UFF e UNIRIO e os do curso de Física da UFRJ compõem a mesma turma e são atendidos pela mesma equipe de professores e tutores da UFF, compartilhando tutores presenciais e a distância, plataforma e avaliação.

Uma série de tarefas surgiu desse desenho inicial do projeto, tais como: administrar a infraestrutura física da sede e dos polos em parceria com as prefeituras; elaborar o material didático das disciplinas; criar e operar um sistema de administração acadêmica único para todas as disciplinas de todos os cursos e universidades; viabilizar a logística de distribuição do material didático e aplicação das provas presenciais, entre outras.

Após a definição desses elementos, oriundos de uma definição mínima do desenho instrucional dos cursos juntamente com as diferentes tarefas, construímos uma lista de ações que distribuimos pelos três atores institucionais (prefeituras municipais, núcleo do Cederj, mantido pelo Governo do Estado e universidades) e que foi passando por diferentes versões. Apresentamos a seguir a primeira lista, retirada da versão inicial do projeto, ainda no primeiro semestre de 1999, cujo nome na época era Universidade Aberta e a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Uaderj<sup>4</sup>.

3 *Blended-learning* é uma metodologia de ensino que combina estudo presencial com estudo a distância.

4 UADERJ - A primeira comissão do MEC que nos visitou vetou esse nome por considerar, corretamente, que não caracterizávamos uma universidade, ficando então o nome Cederj.

“Caberão às universidades do consórcio as seguintes atribuições:

- Apoio na elaboração dos conteúdos do material didático
- Atendimento de dúvidas a distância dos alunos
- Acompanhamento a distância do estudo dos alunos
- Orientação acadêmica
- Realizar a avaliação dos alunos nas formas presencial e a distância
- Fornecer os diplomas
- Participar da confecção e correção dos exames de ingresso
- Treinamento de tutores municipais
- Ministras, em suas instalações, as aulas de laboratório no período de férias letivas (janeiro).

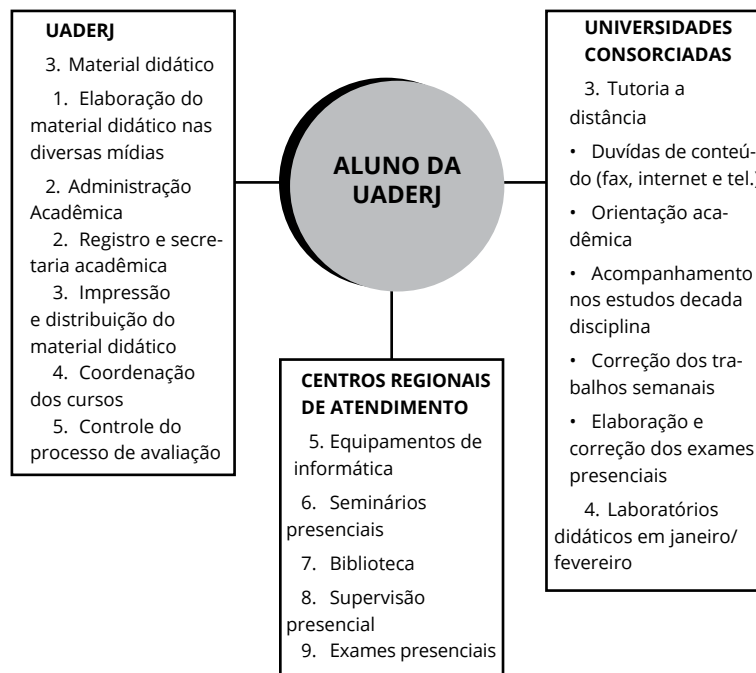
Cabem aos municípios as seguintes atribuições:

- Montar e manter um espaço físico, aberto das 13 às 22 horas, dispondo de um espaço de estudos, biblioteca e microcomputadores ligados em rede e uma infraestrutura mínima organizacional que permita uma eficiente interação com a Uaderj e com os professores e tutores das universidades consorciadas.
- Adquirir o acervo de livros especificados pela Uaderj
- Disponibilizar, a cada dois meses, um espaço para a realização de exames e seminários (por exemplo, em finais de semana)
- Manter nos polos regionais uma equipe que será treinada pelos docentes das universidades consorciadas e profissionais da Uaderj, em processo administrado pela Uaderj.

Cabem ao núcleo do consórcio Uaderj as seguintes atribuições:

- Produzir o material didático impresso, em vídeo e em meio eletrônico em colaboração com os docentes das universidades consorciadas
- Prover aos consorciados a técnica educacional em ensino a distância
- Administrar o ingresso e toda a vida acadêmica dos alunos
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos
- Administrar o tráfego de material didático entre os alunos e os docentes das universidades consorciadas
- Administrar a remuneração aos docentes envolvidos no projeto nas universidades consorciadas sob a forma de bolsa
- Administrar a montagem das equipes das disciplinas nas universidades consorciadas
- Administrar todo o processo de avaliação presencial dos alunos e avaliação dos procedimentos pedagógicos adotados no ensino a distância
- Avaliar cursos e disciplinas por alunos e docentes, visando ágeis correções de rumos no processo de ensino-aprendizagem
- Realizar a avaliação institucional de todo o processo da Uaderj”.

A figura a seguir, retirada do projeto original, sintetiza seu desenho.



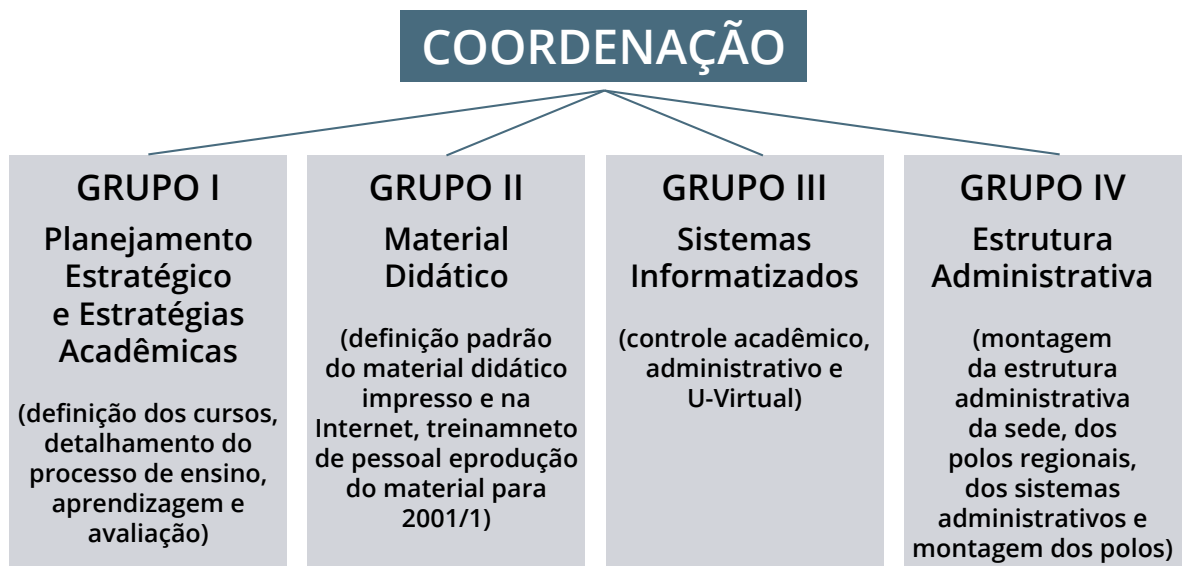
**Figura 6:** Desenho do projeto inicial do Cederj.

Com esse primeiro desenho do projeto reunimos, ainda no segundo semestre de 1999, uma comissão composta principalmente pelos pró-reitores de graduação das seis Universidades e produzimos o documento base do consórcio Cederj (Bielschowsky, n.d.), que expressa essas ideias iniciais. Essa comissão tornou-se permanente, com o nome de Conselho de Estratégias Acadêmicas, e reúne-se mensalmente até hoje.

Ainda em 1999, o professor Adilson Gonsalves<sup>5</sup> fez um importante estudo visando estabelecer a distribuição de polos regionais em todo o estado, correlacionando o número de alunos formandos do ensino médio e o número de habitantes dos 94 municípios, agrupando em 18 polos; o mapa atual guarda boa relação com esse estudo. Recentemente fizemos uma análise abordando as consequências dessas escolhas (Cassiano et al., 2016).

Assinado o documento base do projeto em janeiro de 2000, passamos à etapa de sua implementação, montando quatro grupos principais, conforme mostra a figura da época:

<sup>5</sup> Importante matemático brasileiro, participou ativamente da liderança desse projeto de janeiro a outubro de 1999, tendo realizado importantes contribuições, dentre elas o estudo da localização inicial dos polos.



**Figura 7:** Grupos para implementação do projeto inicial do Cederj.

No Grupo II, relativo ao material didático, considerado muito importante, surgiu a discussão da periodicidade na oferta das disciplinas: se deveríamos manter o semestre como marco do período letivo ou adotar outra solução. Foi uma discussão acalorada, posto que o conceito de universidade aberta poderia levar a propostas mais ousadas, com caminhos formativos mais livres. Venceu a manutenção da semestralidade, que era adotada por boa parte das universidades de EaD “tradicionais” (algumas eram anuais), e por ser esse o sistema adotado em nossas universidades presenciais, permitindo otimizar a vida de nossos professores. Outro motivo foi o receio de estarmos inovando excessivamente, prejudicando dessa forma a obtenção de bons resultados.

Existem outros formatos eficientes de oferta mantendo a temporalidade, como por exemplo sistemas bimestrais com quatro bimestres por ano, cada bimestre com duas disciplinas simultâneas; sistemas trimestrais com três disciplinas simultâneas. Há também sistemas que oferecem uma disciplina de cada vez, com duração aproximada de três semanas.

Uma questão importante da Comissão de Estratégias Acadêmicas foi marcar a prioridade na construção da autonomia do estudante, expressa em um material que não reproduzisse a transmissão de conhecimento das aulas presenciais, mas que levasse o estudante a percorrer caminhos de reconstrução de conhecimento. Apesar de alguns participantes da comissão acreditarem mais nessa proposta do que outros, ela acabou entranhada em todos, sendo até hoje eixo fundamental do processo de ensino e aprendizagem do Cederj. Parte dessas reflexões foram publicadas pelo professor Wanderley Souza em Rezende, W. & Dias, A. (2010).

Também fechamos em maior detalhe o processo de avaliação dos alunos (Gama e Oliveira, 2006), tendo cada disciplina semestral duas avaliações presenciais (peso de 80%) e duas avaliações a distância (peso de 20%), além de uma prova final presencial para aqueles que não atingissem a média 6,0 nessas avaliações.

O Grupo I, também muito importante, era composto pelos pró-reitores de Graduação. Esse grupo enfrentou grandes desafios, como definir o modelo de acesso aos cursos por meio do vestibular, além de estabelecer um denominador comum para as regras acadêmicas. Essa tarefa foi delegada a um subgrupo composto pelos respectivos diretores de registro acadêmico, que construíram esse denominador comum entre as regras acadêmicas das seis universidades consorciadas, viabilizando o compartilhamento das disciplinas. Podemos considerar o resultado do trabalho desse grupo como uma grande conquista do



projeto inicial, tendo em vista os diferentes aspectos históricos e culturais envolvidos nas seis instituições consorciadas.

Enfrentamos a tarefa de construção da plataforma de *e-learning* optando à época por construir nossa própria plataforma em parceria com uma instituição incubada no Cefet-RJ, derivada da plataforma Quantum (Hagenauer & Pedrosa, 2003). Posteriormente adotamos a plataforma Moodle, que utilizamos até hoje (Salvador et al., 2015).

Ainda no período analisado, foram planejados vários polos regionais, cuja cessão de espaço e adaptação ficava a cargo das prefeituras municipais. No momento de lançar o primeiro vestibular, apenas os polos de Itaperuna, Paracambi, São Fidelis e Três Rios apresentavam as necessárias condições de funcionamento. Com essas questões resolvidas e tendo obtido o credenciamento do Ministério da Educação (MEC) para a educação superior a distância da UFF no âmbito do Consórcio Cederj (conceito A em todas as quatro dimensões), oferecemos em 2001 o primeiro curso superior de EaD, de licenciatura em Matemática, com vestibular aberto do Brasil.

Optamos por começar com apenas 160 vagas – 40 por polo, cientes de que teríamos, nesse início, conforme tivemos, graves problemas por conta de sermos iniciantes ao lidar com um sistema envolvendo diversos atores e instituições. Não obstante, tínhamos colhido a experiência de diversos gestores que participaram da criação de diferentes Universidades, como a UNED da Espanha e a UNA da Colômbia: começar pequeno e crescer lentamente é fundamental em educação superior a distância. Trata-se de um sistema dinâmico e complexo, depende de N+1000 fatores que vão surgindo e vão sendo superados. Essa experiência inicial foi fundamental para ganhar em escala.

A partir do momento que ficou claro o delineamento inicial do projeto, implementamos o Conselho Superior do Consórcio Cederj, composto pelos reitores das universidades consorciadas, representantes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Academia Brasileira de Ciências e do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, consolidamos o Conselho de Estratégias Acadêmicas, que reúne os pró-reitores de Graduação daquelas universidades; posteriormente, implementamos o Conselho de Coordenadores de Curso, que funciona até hoje e é a essência da estrutura decisória do consórcio.

Nessa época, a administração também contava com a colaboração dos técnicos da Fundação Estadual do Norte Fluminense (Fenorte), um órgão da Secretaria de Ciência e Tecnologia, ou seja, cuidávamos essencialmente dos processos acadêmicos e demandávamos à Fenorte a operacionalização das licitações de aquisição de material permanente, de serviços e para o pagamento dos tutores. Apenas no ano de 2002 criamos a Fundação que havíamos previsto, que levou o nome de Fundação Cecierj (e não Cederj), pois transformamos uma pequena autarquia já existente, o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, que tinha por missão principal a divulgação da ciência e a formação continuada, na Fundação Cecierj.

## 5. Considerações Finais

Apresentamos neste trabalho as bases sobre as quais foi lançado o Consórcio Cederj no período 1999-2000. Em uma série de outros artigos, pretendemos oferecer um quadro sistemático da evolução do consórcio nesses quase 20 anos de operação, abordando temas como desenho instrucional, projetos acadêmicos, gestão e financiamento, tutoria, evasão, egressos e polos regionais entre outros.

O projeto Cederj teve como origem a proposta do professor Darcy Ribeiro de construir a Universidade Aberta e a Distância do Brasil, reunindo diferentes universidades federais do país. Podemos afirmar que sua ideia foi concretizada localmente, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, pelo Consórcio Cederj, que partiu de uma concepção inovadora de compartilhar disciplinas entre as universidades que compõem diferentes cursos de nível superior. Tendo um único sistema de gestão, produção de material didático

compartilhando disciplinas e a infraestrutura dos polos regionais, esse projeto conseguiu não apenas otimizar custos como trouxe outros benefícios, tais como maior colaboração entre as universidades e maior estabilidade política e financeira.

Ajudou também a vencer o preconceito à época contra educação superior a distância, quando parte significativa dos corpos docente e discente acreditava que os cursos de EaD eram de baixa qualidade e que, uma vez implementados, iriam manchar a imagem dessas universidades junto à sociedade. Diferentes indicadores mostraram que os cursos de EaD das universidades que compõem o Consórcio Cederj apresentaram, desde o início, a mesma qualidade dos cursos presenciais oferecidos por elas. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), realizado pelo INEP, mostraram médias equivalentes entre estudantes dos cursos presenciais e dos cursos a distância no âmbito do Cederj das mesmas universidades, alcançando inclusive conceito máximo (5), como foi o caso recente da avaliação do curso de Administração da UFRRJ oferecido pelo Consórcio.

Outro aspecto inovador foi a utilização, desde o início, do *blended learning*, modalidade de ensino que persiste até hoje com as necessárias atualizações tecnológicas e metodológicas.

No Brasil, à época, tínhamos tradição em utilização de EaD para cursos técnicos ou formação continuada de professores via cursos por correspondência e/ou utilizando rádio, TV ou outras mídias, algumas já empregando o *e-learning*. No ensino superior a distância, ao contrário, era oferecido apenas o curso de Pedagogia para séries iniciais para professores em exercício. O Cederj inaugurou um modelo de oferta de diferentes cursos com vestibular aberto em diferentes polos e com foco no desenvolvimento do interior do Estado do Rio de Janeiro e periferia da região metropolitana. O objetivo de aumentar significativamente a oferta de vagas de universidades públicas com foco no interior do estado foi plenamente alcançado, especialmente na área de formação de professores. Hoje é significativo o contingente de professores formados pelo Consórcio Cederj que atuam nas redes estaduais e municipais, sendo reconhecido como uma importante política pública na área de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Foi um período de grande criatividade, oriundo da pouca experiência que tínhamos no país em educação superior a distância e da desconfiança do meio acadêmico para essa atividade, ou seja, tínhamos muita responsabilidade para que esse projeto desse certo, democratizando o acesso ao ensino superior com qualidade, mas com pouco conhecimento acumulado no país nessa área. Se isso de fato ocorreu, ou seja, se conseguimos implementar uma oferta de EaD com qualidade, foi fruto do trabalho coletivo das instituições envolvidas: universidades públicas, prefeituras municipais e Governo do Estado e das pessoas que as representavam.

Nada mais significativo para expressar o sentimento das pessoas que participaram da fase inicial da construção do Cederj que a frase de Cervantes (1605):

“Um sonho que se sonha sozinho é apenas um sonho; um sonho que se sonha junto é o começo da realidade.”

## Referencias Bibliográficas

Almeida, D. S. & M., Fogaça, P. (2005). *MOOCs: uma análise das experiências pioneiras no Brasil e Portugal*. In Anais do Encontro Internacional da Abed, p. 215. Disponível em [www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_215.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_215.pdf)

Ahmad, K., Bloom, D.E. & Força Tarefa (2000). *Higher Education in Developing Countries Peril and Promise*. World Bank. Disponível em [documents.worldbank.org/curated/pt/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/pt/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf)

Baath, J.A. (1985). A note on the origin of distance education. *ICDE Bulletin* 7, pp.61-62.

Baath, J.A. (1980). *Postal two-way communication in correspondence education*. Lund: Gleerup.

Bielschowsky, C. E. & Masuda, M. *Retenção, evasão e sucesso nos cursos de graduação do Consórcio Cederj* (em elaboração).

Bielschowsky, C.E. (2006). *Educação superior a distância: uma estratégia para avaliação institucional*. In Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância. Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: MEC, p. 51-65.

Holmberg, Börje. *The evolution, principles and practices of distance education*. In Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, v. 11, 2005. Disponível em [https://www.uni-oldenburg.de/filEaDmin/user\\_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11\\_eBook.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/filEaDmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf)

Cassiano, Keila Mara; Damaceno, Fátima Kzam; Bielschowsky, Carlos Eduardo; Masuda, Masako Oya (2016). Distribuição espacial dos polos regionais do Cederj: uma análise estatística. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, nº 90, 82-108.

Cervantes, Miguel de. *Don Quixote de la Mancha*. 1605.

Costa, Celso José (2007). Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15, nº 2.

Distance Educator.com. Acesso em 7 de julho de 2017. Disponível em <http://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-educational-radio/>.

Gama, Zacarias; Oliveira, Eloiza (2006). *A avaliação da aprendizagem: a proposta do curso de Pedagogia a distância do Consórcio Cederj*. São Paulo: Loyola.

Guietti, Silvana Aparecida & Furlan, Maria Luisa (2012). *Roquette Pinto: o caráter educativo do rádio*. Seminário de Pesquisa, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_03/067.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_03/067.pdf)

Hagenauer, C.J.&Pedroso,T.P. (2003). *Uso de plataformas de gerenciamento de ensino online no ensino a distância e no apoio presencial*. Anais do Cobenge.

Hisano, Y.M. (1989). An early Japanese experiment in distance education - the role of correspondence teaching in Japan's modernisation in the Meiji era (1868-1912). *ICDE Bulletin*, 19, pp. 70-73.

Inep (2017). *Conceito Enade*. Acesso em 7 de julho de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conceito-enade>

Lewis, L., Snow, K. F., Westat, E. & G., Bernie (1999). *Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-9*. Statistical Analysis Report, december 1999, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES.

Matthews, D. (1999). *The Origins of Distance Education*. (pp. 56-66). T.H.E. Journal, 27, nº 2, Sept.

Moore, M. G., Kearsley, G. (1996). *A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.

Moore, Michael & Kearsley, Greg (2007). *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning.

Neder, M.L. C. (2004). A educação a distância no contexto das políticas da UFMT. *Universidade e Democracia*, Editora da UFMG, pp. 79-86.

Noffsinger, J.S. (1926). *Correspondence schools, lyceums, chataugas*. New York: Macmillan.

Pimentel, N.M. (1995). O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa "Um salto para o futuro". *Revista Perspectiva*, UFSC, v. 13, n. 24 pp 93-128.

Rezende, W.& Dias, A. (2010). Educação a distância e ensino presencial: incompatibilidade ou convergência? *EaD Em Foco*, 1(1). [doi:http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v1i1.10](http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v1i1.10)

Rosenberg, Marc J. (2002). *e-Learning*. São Paulo: Makron Books, 2002.

Salvador, D.; Rolando, L.; Almeida, C.& de Mello, J. (2015). Mudança de cultura no uso de tecnologias educacionais: estudo de caso no modelo semipresencial do Cederj. *EaD em Foco*, 5(1). [doi:http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i1.313](http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i1.313).

Spanhol, F. J. (1999). *Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação a distância*. Estudo de caso do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Spíndola, M. & Mousinho, S. (2011). Cederj: um caminho na direção da educação inclusiva. *EaD em foco*, 2(1). [doi:http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v2i1.49](http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v2i1.49).

Steffens, K. (1998). Open and distance education in Germany. In A.Bartolomé Pina & J.D.M. Underwood (Eds.). *TEEODE*. Technology enhanced evaluation in open and distance education. Barcelona: University of Barcelona, pp. 18-22.

UOC - Universitat Oberta de Catalunya (2017). Acesso em 19 de julho de 2017, disponível em: <http://www.uoc.edu/porta>

Waiselfisz, J. J. (2006). *Papel, lápis e teclado*. Publicação da Rede de Informação eTecnológica Latino-Americana (RITLA).