

A institucionalização da UAb de Portugal e as suas metamorfoses

Hermano Carmo - UAb (Portugal)

A expressão da primeira vontade política

O primeiro indício da formação de uma vontade política sobre a criação de uma Universidade Aberta em Portugal data de 1975, com a criação de uma comissão ad-hoc para estudar o assunto (Carmo, 1997: 648), seguindo-se-lhe a publicação do DL 146/76, que criou a UNIABE (Universidade Aberta).

Dada a conjuntura revolucionária que ainda se vivia, o referido diploma nunca foi posto em prática, pois como refere Rocha Trindade (1993: 8), *não foi julgado suficientemente amadurecido pelo Governo Constitucional que se lhe seguiu*. O que interessa para início da nossa reflexão é que, nessa época, as grandes referências do ensino superior a distância na Europa eram as Universidades Abertas do Reino Unido¹ e de Espanha (UNED), ambas baseadas num modelo de ensino a distância com as seguintes características (Trindade, 1992):

- **materiais escritos** não só com excelente qualidade científica mas também com evidentes preocupações andragógicas²;
- **materiais audiovisuais** (audiogramas e videogramas) de grande qualidade, em complemento dos materiais escritos, direccionados para a aprendizagem a distância.
- **rede de centros de apoio** (*study centres* da UKOU e *Centros asociados* da UNED), de frequência periódica obrigatória, onde o estudante podia contar com serviços de aconselhamento (counselling) e tutoria (tutoring), bem como de bibliografia complementar.
- **exames** presenciais, precedidos da realização de testes intermédios, somativos ou não, configurando um exigente sistema de avaliação do

¹ A UKOU foi criada pelo governo trabalhista em 1969.

² Ou seja, de promover uma aprendizagem de qualidade a pessoas adultas.

desempenho acadêmico, elemento chave para a credibilidade do ensino a distância.

Qualquer das duas Universidades de referência legitimava politicamente a sua existência com a necessidade de democratizar vigorosamente o acesso ao ensino superior a populações geográfica ou funcionalmente periféricas. Ambas também advogavam a necessidade de uma relação estreita entre o estudante e o respectivo tutor.

Como se sabe, depois desta *falsa partida*, a Universidade Aberta ainda levou catorze anos a ser criada, passando por diversas provas (Carmo 1997: 647 e seguintes) que não constituem tema da nossa reflexão. Um fato, no entanto, constitui um dado da maior relevância para explicar as opções estratégicas iniciais da Universidade Aberta: foi a abertura da Open Universiteit da Holanda (OU).

A variante holandesa, a conjuntura portuguesa e a criação da UAb

Mantendo as exigências acadêmicas dos modelos inicialmente referidos, a OU holandesa diferia deles no que respeitava à autonomia do estudante: considerando este como um adulto maduro, o modelo holandês deixava ao seu critério a escolha de frequência ou não do centro de apoio, de contactar ou não o tutor, etc.

Do ponto de vista organizacional, a OU também diferia dos modelos britânico e espanhol porque, contrariamente àquelas, fazia parte integrante da rede de universidades holandesas, que tinham dado todo o apoio a sua formação. Tratava-se portanto de um filho amado do sistema de ensino superior e não o resultado de um ato político imposto, ainda que legitimamente.

Desde a sua fundação, a chave do grande êxito desta universidade, resultou duma gestão equilibrada de três subculturas em presença naquela organização:

- a *subcultura académica*, com tendência a privilegiar os conteúdos dos currículos e o seu rigor científico;
- a *subcultura pedagógica/tecnológica* que, tende a sublinhar a qualidade da mediatização (estética e comunicacional); e
- a *subcultura burocrática*, mais sensível aos prazos e aos custos, e a critérios legais e financeiros.

Esta estratégia baseava-se na convicção de que, uma Universidade Aberta era simultaneamente uma escola e uma empresa e, como tal, deveria ser gerida adequadamente, tendo em conta que os benefícios da aprendizagem não podiam fazer a instituição incorrer em prejuízos financeiros.

Entretanto, em Portugal, viviam-se os primeiros passos de um novo regime político, marcado pelos *três Dês* prioritários do Programa do Movimento das Forças Armadas — Descolonização, Democratização e Desenvolvimento — não havendo grande espaço para a consolidação de projectos que exigissem investimentos iniciais avultados e cujo retorno era considerado uma incógnita.

Apesar disso, em 1977, após o fracasso do Serviço Cívico Nacional, estigmatizado com o rótulo de *formação comunizante* dos jovens do ensino secundário, foi criado o Ano Propedêutico, experiência também falhada, dada a clara desadequação do modelo de ensino a distância preconizado face à população de adolescentes a quem se dirigia. Foi, no entanto, a partir das lições deste desaire e com parte da equipe que havia trabalhado no Ano Propedêutico, liderada pelo Professor Armando Rocha Trindade e com o apoio do então Ministro de Educação Veiga da Cunha que renasceu a ideia da criação de uma Universidade Aberta.

Como se sabe, a concretização do projeto só se realizou em 1988, após vários anos de preparação por parte do Instituto Português de Ensino a Distância, organismo criado para o efeito, mais tarde metamorfoseado em *Projecto Universidade Aberta* pela união com o antigo Instituto de Tecnologia Educativa, o qual possuía a experiência técnica necessária para a mediatização audiovisual.

A conjuntura acadêmica entretanto havia mudado, com a criação de diversas Universidades e Institutos Politécnicos na rede pública e a criação de mais uma instituição do ensino superior com as características da UAb era encarada com desconfiança, por se temer uma concorrência desleal face às novas instituições³.

Foi necessária a conjugação de dois tipos de tendências internacionais — por um lado, a pressão sobre o governo português de várias agências europeias, conscientes do

³ O receio era completamente infundado, como o tempo veio a provar, tanto mais que os públicos discentes eram diferentes: o das universidades presenciais tendia a cobrir a faixa etária dos 18 aos 25 anos. O da UAb era predominantemente dos 25 em diante.

atraso de Portugal em matéria de formação de professores, relativamente aos restantes países da Europa comunitária; por outro, o *lobbying* promovido pela recém criada EADTU, de que o *Projecto Universidade Aberta* havia sido membro fundador — para finalmente ser criada a instituição, num clima de grande tensão entre as federações sindicais de professores e o Ministério da Educação, acerca do modelo de formação a adoptar.

O modo português de ensinar a distância

O fato de ter nascido mais tarde do que o previsto e na conjuntura sócio-política referida acarretou custos elevados, naturalmente, pelas energias que desperdiçou. No entanto, paradoxalmente, permitiu que se aprendesse com a experiência de outras Universidades Abertas que entretanto haviam sido criadas. É neste contexto que a opção estratégica feita na hora da fundação, tenha sido pela variante holandesa e não tanto pelas anteriores⁴, ainda que delas se tivesse colhido uma experiência significativa.

Basicamente, o modelo implementado tinha as seguintes características:

- **materiais educativos** mediatizados em suporte escrito e audiovisual, direccionados para a situação de auto-aprendizagem, concebidos por autores cientificamente reconhecidos, com apoio educativo de equipas da UAb⁵, destinados a propiciar uma boa *interação estudante-materiais de aprendizagem*.
- **emissões regulares pela televisão e pela radiodifusão**, destinadas a difundir em primeira mão os materiais audiovisuais das várias unidades curriculares (videogramas e audiogramas), transformadas seguidamente em **cassetes** disponíveis para o estudo assíncrono⁶.
- **rede de apoio aos estudantes e formandos**, através de **três subsistemas**:

⁴ Como se verificou desde logo, apesar desta opção, a verdade é que faltou à UAb uma condição essencial que a OU holandesa tinha: era o apoio institucional das restantes instituições do ensino superior, o que impediu a implementação de um acordo multilateral que legitimasse a implantação local da UAb. A solução foi a celebração de mais de duas dezenas de **acordos bilaterais** com outras tantas Universidades e Institutos Politécnicos públicos para a criação de centros de apoio nas sedes de distrito.

⁵ Para o efeito, foi criada a figura do **tecnólogo**, que fazia a ligação entre o autor e a equipa técnica liderada por um realizador e foram recrutados diversos assistentes, cuja primeira missão foi ajudar os autores a mediatizarem o discurso escrito para uma situação de aprendizagem a distância. Para a sua qualificação nesta missão, foi então lançado o primeiro mestrado em *Comunicação educacional Multimedia*.

⁶ Com a evolução das TICs, algumas unidades curriculares passaram a dispor também de CD Roms de apoio às matérias lecionadas.

- para questões de natureza logística, criaram-se os **serviços acadêmicos**, que respondiam às solicitações pelo telefone e por via postal;
 - para aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem (*interação estudante-docente*), a **equipe de assistentes** recrutada e formada para o efeito, respondia pela mesma via. Quando as condições tecnológicas o permitiram, o correio electrónico passou a ser o meio de interação dominante.
 - os aprendentes (estudantes e formandos) que tivessem mais dificuldades em gerir sozinhos a sua aprendizagem, ainda dispunham de uma **rede de centros de apoio** nas sedes de distrito, que também funcionavam como locais de exame, a que podiam recorrer se assim desejassem⁷ para obterem serviços tutoriais presenciais, para se encontrarem (*interação estudante-estudante*) ou ainda para consultarem os centros de documentação das organizações anfitriãs.
- **sistema de avaliação** dos estudantes baseado em testes intermédios realizados a distância (avaliação formativa) e em exames presenciais em condições de exigência semelhantes aos das outras universidades presenciais.
 - finalmente, sistema de **avaliação de qualidade**, baseado em análise sistemática de reclamações e em diversos inquéritos por questionário realizados periodicamente.

Como se observa, apesar de partir da ideia de **autonomia** tão caro à variante holandesa, o modelo português foi tributário também do britânico, sobretudo no que se refere ao uso da **televisão** e da **rádio** e do espanhol pela rede de **centros de apoio**. Do primeiro diferiu no entanto, por não ter emanado da rede de ensino superior. Do segundo porque teve de se circunscrever a uma produção audiovisual própria, em vez de resultar de uma forte parceria com a estação pública, como tinha acontecido no caso da

⁷ A metáfora então usada era a da rede do trapezista que serve apenas de segurança para o caso deste cair: os centros de apoio da UAb, tal como os da OU e contrariamente aos da UNED e da UKOU, eram de frequência facultativa. A experiência mostrou que a maior parte dos aprendentes quase só ia aos centros de apoio para fazer os seus exames, preferindo telefonar ou enviar um *mail* ao assistente da unidade curricular quando tinham alguma dúvida.

UKOU com a BBC. Do terceiro, porque os centros de apoio nunca conseguiram a implantação local dos *Centros Asociados* da UNED, uma vez que não tinham resultado de parcerias para o desenvolvimento local como aqueles e eram de frequência facultativa.

Deste modo, tratou-se de um modelo não artificialmente importado mas adaptado a uma conjuntura politicamente ambígua, marcada pela desconfiança, que só o tempo e as provas dadas conseguiram apagar. Apesar dos condicionalismos externos, foi um modelo que não cedeu a tentações populistas, mantendo um elevado grau de exigência académica, para o que teve de criar condições de auto-sustentação científica.

Indicadores dessa saudável intransigência, foram os mais de cem doutores produzidos desde 1995, os 1100 mestres os 8 mil licenciados, os milhares de bacharéis que obtiveram o grau desde 1993 e as muitas dezenas de milhar de profissionais, particularmente professores, que obtiveram o complemento pedagógico ou científico das suas habilitações iniciais.

A consolidação do modelo (1994-2006)

Após um período correspondente ao primeiro mandato do Reitor-fundador, com a conclusão dos estudos dos primeiros licenciados e mestres e com a aprovação dos Estatutos, a UAb entrou numa fase de consolidação institucional, podendo afirmar-se, como característica principal desta fase que o modelo de EaD testado nos primeiros anos foi utilizado a uma escala cada vez maior, acompanhando a diversidade crescente da oferta da UAb, e estendendo-se gradualmente por outros continentes.

Já no 1º mandato de Rocha Trindade a UAb havia passado a oferecer os seus cursos em Macau, através da UAIA (1992). No seu segundo mandato (1994-1998), a ação da UAb estendeu-se a Angola, por via de parcerias com dioceses locais. No campo da formação avançada foi também nesta época que se iniciaram os contactos com o Brasil, com resultados significativos em matéria de orientações de doutoramentos e de pós-doutoramentos em EaD, área em que a UAb foi tendo reconhecimento internacional crescente.

Com a liderança de Maria José Ferro Tavares, a primeira Reitora portuguesa, a oferta aumentou significativamente em Angola e noutros países de expressão oficial portuguesa, particularmente com Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e

Timor, bem como no campo dos complementos de formação acadêmica para professores com habilitação suficiente.

Paralelamente à aplicação do modelo a novos públicos e a uma oferta cada vez mais diversificada, foram-se registando, ao longo deste longo período de cerca de onze anos, diversas alterações, primeiro meramente exploratórias depois em maior escala, fruto do avanço tecnológico ocorrido. Foi a época em que se consolidou o uso do correio electrónico, em que se digitalizou um número considerável de materiais educativos, em que se ensaiaram as primeiras páginas Web, em que se criou o primeiro site da UAb e em que se ensaiaram várias tentativas de agilizar os serviços académicos, com aproveitamento das NTICs.

Também foi nessa altura que, a partir da investigação de docentes da UAb se começou a testar a eficiência de plataformas de *e-learning* já existentes no mercado e a criar uma plataforma própria — a Odisseia — recorrendo a ferramentas disponíveis na Rede.

Entretanto, fruto da estratégia europeia comum para o ensino superior, de que o evento mais visível foi a Declaração de Bolonha, iniciaram-se os estudos para a adaptação da oferta da UAb às novas políticas, o que não foi particularmente difícil, uma vez que o EaD na Europa, particularmente no seio da EADTU de que a UAb havia sido membro fundador, já aplicava há muito alguns dos critérios e procedimentos agora postulados para todo o ensino superior⁸.

O advento do ensino online (2006-2009)

É num contexto desafiante de transformação necessária, decorrente do duplo imperativo constituído pela estratégia de Bolonha e pelo futuro tecnológico a entrar cada vez mais depressa no presente sem pedir licença (Trindade, Carmo e Bidarra, 2000), que se deu a passagem de testemunho do segundo Reitor (neste caso Reitora) para o terceiro, Carlos Reis, no ano de 2006.

⁸ Por exemplo, a aprendizagem centrada no aluno, o sistema de créditos baseado no esforço de trabalho do estudante e os objetivos de aprendizagem centrados nas competências a adquirir, bandeiras de Bolonha, eram há já largos anos praticados pelos membros da European Association for Distance Teaching Universities.

Gozando da experiência de ter participado anteriormente na implantação do modelo, agora maduro e testado, e de contar com uma equipe experiente com potencial para dar mais um passo em frente, o novo Reitor fez desde logo aprovar um novo plano estratégico para a UAb, a partir do qual se concluiu a transição de Bolonha e, em simultâneo, se procedeu a uma profunda remodelação do modelo de EaD atrás descrito para um modelo conhecido como *modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta* (UAb, 2008 a e b).

Para o efeito, foi estabelecido como duplo objetivo para o horizonte de 2010 que toda a oferta da UAb, quer para as licenciaturas, quer para os mestrados e doutoramentos, passaria a ser disponibilizada através de cursos formatados ao estilo de Bolonha e em regime *online*.

As características do novo modelo podem sintetizar-se em quatro princípios:

- **Aprendizagem centrada no estudante.** Este princípio já era defendido no modelo anterior, uma vez que desde sempre foi sublinhada a ideia do aprendente ser, desejavelmente, o gestor da sua própria aprendizagem. O novo modelo, todavia, aprofundou esta ideia, considerando a dinâmica colaborativa propiciada pela interação inter-pares, uma ferramenta adicional ao serviço da autonomia do estudante na gestão do seu modo particular de aprender.
- **Primado da flexibilidade.** A manutenção deste princípio, já profundamente enraizado no *modo português de ensinar a distância* requereu, no entanto, uma significativa atualização, em virtude das mudanças entretanto operadas. São três as suas principais características diferenciadoras: a semestralização curricular, a disponibilidade de acesso online a uma mediateca virtual através do portal da UAb e a assincronia na aprendizagem. Se a primeira decorreu, naturalmente, dos critérios de Bolonha e a segunda foi resultado do avanço tecnológico que permitiu o acesso *online* a recursos digitalizados, a opção pela interação assíncrona fundamentou-se no capital de experiência sedimentado pela equipa, não cedendo ao fascínio do *novoriquismo tecnológico* tão comum nos tempos que correm. Com efeito a sincronia, constitui muitas vezes uma prenda envenenada, por retirar flexibilidade ao aprendente que fica amarrado ao tempo do ensinante e por

estimular uma interacção reactiva, espontânea e não reflexiva dos protagonistas. Pelo contrário a interacção assíncrona estimula um contato mediado pela reflexão, aspecto fundamental em qualquer aprendizagem sustentada.

- **Primado da interacção.** Tal como o princípio anterior, também aqui se registou uma atualização relativamente ao já existente. Às teses, tão caras aos modelos anteriores, da criação de situações de interacção com qualidade nas vertentes *aprendente-conteúdos* e *aprendente-ensinante*, adicionou-se, graças à evolução tecnológica, a dinamização da interacção inter-pares (*aprendente-aprendente*), permitindo extrair efeitos pedagógicos sinérgicos da relação colaborativa estabelecida entre os aprendentes.
- **Princípio da inclusão digital.** Este último princípio resulta naturalmente da filosofia democratizante do EaD. Com efeito, reconhecendo-se o possível efeito perverso da aplicação das NTICs em termos de info-exclusão, o novo modelo da UAb compromete a instituição na alfabetização digital da sua população discente, através da não exigência de conhecimentos prévios aos aprendentes em matéria de uso de ferramentas digitais, assumindo como objectivo a oferta de formação neste domínio, previamente ao começo de cada unidade curricular.

Em suma, o novo modelo introduz, a meu ver, uma profunda mudança na variante portuguesa inicial, tirando partido dos conhecimentos técnicas e atitudes *do modo anterior de fazer educação a distância*, mas atualizando-os e aprofundando-os, de acordo com os novos recursos políticos (estratégia de Bolonha) e tecnológicos (NTICs) disponíveis.

Para o desenvolver, foi necessário promover um gigantesco processo de formação, com um êxito assinalável, tanto dos quase duzentos docentes da instituição, como de muitas dezenas de tutores online que entretanto se recrutaram. Para o validar, recorreu-se a um painel internacional de especialistas que têm acompanhado a sua implementação com um olhar atento e crítico, tornando a UAb um caso de estudo mundial neste domínio.

Conclusão provisória: os ensinamentos do Dalailama

Como costuma dizer o Dalailama, *tudo na vida tem verso e reverso* e um dos princípios da sabedoria é olharmos sempre o Mundo dos dois lados. O pior que poderia acontecer a este modelo e à própria instituição, seria cair no erro de Fukuyama e pensar que estamos no fim da História, que o atual modelo é o último e o melhor e que, por consequência, nada mais haveria a aperfeiçoar no património adquirido.

A esta tentação cronocêntrica⁹, há que opor uma visão exigente e dinâmica, fundamentada numa avaliação séria das práticas decorrentes do atual modelo, bem como da conciliação dos critérios educativos postulados, com critérios políticos e económicos, indispensáveis à sua sustentabilidade.

Avaliar em definitivo um modelo que está em fase tão juvenil, parece insensato, devendo-se esperar pela sua aplicação a toda a oferta (cursos e unidades curriculares), o que só estará concluído em 2010. Desde já, no entanto, é possível discernir alguns sinais presentes (Reis et al, 2008), indiciadores de virtualidades e limitações da actual variante portuguesa do paradigma europeu, atrás designada por *modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Como principais virtualidades, podem apontar-se

- o **acesso** mais fácil a um ensino de qualidade, a pessoas que por razões de natureza variada não têm acesso ao ensino presencial;
- a possibilidade de se manter (e mesmo de diversificar) o uso de **materiais mediatizados de qualidade**, com recurso à gigantesca oferta disponível na rede em suporte digital;
- a abertura de **possibilidades de interação entre estudantes**, o que permite a formação de autênticas comunidades de aprendizagem, algumas das quais se transformam, mais tarde, em comunidades de prática;
- aumento das possibilidades de interação dos **estudantes com os professores**, permitindo uma redução da distância entre ambos;

⁹ O neologismo *cronocentrismo* designa o preconceito que considera um determinado tempo (Passado, Presente ou Futuro) superior aos outros. Deste modo, os fundamentalismos conservadores baseiam-se numa posição cronocêntrica focada no Passado; os fundamentalismos *progressistas* num cronocentrismo focado no futuro (os amanhães que cantam); os modismos, num cronocentrismo fixado no Presente.

- possibilidade de uma **avaliação** mais continuada do processo de aprendizagem.

Procurando aplicar os ensinamentos do Dalailama, vejamos também algumas **limitações** do presente modelo:

- o **acesso único** através da Internet exclui, por enquanto, todas as pessoas que não dispõem de ligações à rede, como os estudantes de zonas muito periféricas de outros continentes,
- o fato de propiciar uma diversidade imensa de recursos digitais, pode levar o estudante a uma situação de **nevoeiro informacional**, exigindo do professor um esforço acrescido de selecção da informação relevante, passível de ser transformada em conhecimento. Por outro lado, pode criar um clima de facilitismo, semelhante ao que se passa no ensino presencial com o abuso de fotocópias em detrimento da construção de materiais direccionados para a auto-aprendizagem;
- as possibilidades de maior interacção **aprendente-ensinante** é, como o povo diz *um pau de dois bicos*, podendo estimular o aprendente a usar menos os recursos próprios e tornando o professor refém da sua aprendizagem; se assim for, reduz drasticamente o rácio discentes/docente, aumentando os custos em exponencial, sem valor acrescentado visível e criando uma ameaça séria à auto sustentação do modelo; se parece fazer sentido introduzir maior interactividade nos cursos de 2º e 3º ciclos, dado o trabalho de proximidade que exige, o estimular da interactividade no 1º ciclo é extremamente arriscado, parecendo mais sensato criar sistemas de apoio mais automatizados¹⁰;

Numa conclusão provisória, penso poder afirmar-se que o actual modelo praticado na UAb tem grandes virtualidades, estando a tempo de prevenir as suas

¹⁰ Sobre este aspecto, o saudoso mestre, professor Rocha Trindade defendia sistemas de tutoria automática, através de bases de dados de respostas a perguntas frequentes, a que o estudante deveria recorrer antes de interpelar o professor. Todas as questões novas seriam devidamente respondidas por este e inseridas na base de dados que assim ia sendo atualizada e enriquecida.

limitações, se não se ceder à tentação de uma caricatura do paradigma americano¹¹ e se se apostar numa estratégia de geometria variável, com diferentes combinatórias de interação e de mediatização, de EaD puro com ensino misto, de acordo com as características dos diversos públicos que constituem a sua procura e com a especificidade das suas necessidades educativas e dos conteúdos a lecionar.

Referencias Bibliográficas

Carmo, H. 1997, **Ensino superior a distância. Contexto mundial. Modelos Ibéricos**, Lisboa, Universidade Aberta (UAb)

Reis, Carlos et al, 2008, **O futuro do ensino a distância em Portugal**, Lisboa UAb

Trindade, A. R., 1992, **Distance education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**, Lisboa, UAb

TRINDADE, A. R., 1993, **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Universidade Aberta**, Lisboa, Universidade Aberta

Trindade, A. R., Carmo, H; Bidarra, J, 2000, **Current developments and best practice in Open and Distance Learning**, «International Review of Research in Open and Distance Learning», Universidade de Athabasca, Alberta, Canadá

Trindade, A. R., 2005, **Educação a distância: percursos**, Lisboa, UAb

UAb, 2008a, **Universidade aberta (Portugal): em qualquer parte do Mundo**, folheto informativo, Lisboa UAb

UAb, 2008b, **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma Universidade do Futuro**, Lisboa, UAb

Bibliografia complementar sugerida:

Bilhim, J., 1995, **Gestão de ciência e tecnologia: uma abordagem sociológica**, Lisboa, ISCSP

Carmo, H. 2007, **Multiculturalidade e educação a distância**, in *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*, Lisboa, UAb: 159-177

Carmo, H. 2007, **Diversidade e educação a distância**, Lisboa, UAb, no prelo

¹¹ Para Rocha Trindade emergiram, ao longo do século XX, duas diferentes maneiras de conceber o EaD que podemos diferenciar por paradigmas europeu e americano de EaD: O primeiro caracteriza-se por considerar a EaD como um processo de auto-aprendizagem, baseando-se em materiais educativos de qualidade destinados a facilitar esse processo e numa reduzida interação entre estudantes e entre estes e os professores, apresentando-se com diversas variantes. O paradigma americano segue uma lógica diferente constante no propósito de simular, tanto quanto possível, a situação do estudante «on campus». (...) Em síntese, na cultura universitária dos Estados Unidos, o conceito de ensino a distância procurou mimetizar todas as condições de aprendizagem do regime presencial (Trindade 2005: 395/397).

Carmo, H. 2008, **Educação a distância e desenvolvimento sustentável: pistas de intervenção**, Lisboa UAb, no prelo

Reddy e Manjulika, 2000, **The world of open and distance learning**, New Delhi, Viva Books

Trindade, A. R., 2000 (coord), **ODL networking for quality learning: the Lisbon 2000 european conference, Proceedings**, Lisboa, UAb

Trindade, A. R., 2001 (coord), **New learning**, Lisboa UAb